

Е. Л. Малиновский

*Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка, Минск, Беларусь*

КУЛЬТУРНО-ПСИХОЛОГОГИЧЕСКИЙ ФРЕЙМ ВОСПИТАНИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Статья посвящена актуализации вопросов воспитания посредством фрейма логически нормативных и ценностно-образных компонентов личности, что позволяет адекватно моделировать персональные компетенции субъекта деятельности, исполняя их структуру интердетерминантами взаимопонимания в условиях культурного многообразия и индивидуальных различий.

Ключевые слова: воспитание; компетентность; личность; фрейм-абдукция нарративной триангуляции текста; ономастика; психологическая культура.

Библиогр.: 14 назв.

E. L. Malinovsky

Belarusian State Pedagogical University named after M. Tank, Minsk, Belarus

CULTURAL AND PSYCHOLOGICAL FRAMEWORK OF EDUCATION IN TEACHING OF PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY

The article is devoted to the actualization of the issues of upbringing by means of a frame of logically normative and value-figurative components of the personality that allows to adequately model the personal competences of the subject of activity, fulfilling their structure by the interdeterminants of mutual understanding in conditions of cultural diversity and individual differences.

Key words: upbringing; competence; personality; frame-abduction of narrative text triangulation; onomastics; psychological culture.

Ref.: 14 titles.

Введение. Психологические механизмы воспитания личности в целом и развитие её индивидуальных свойств в частности происходят в процессе разрешения противоречий, которые возникают

между потребностями и целями, с одной стороны, и возможностями их достижения — с другой. Отражаются эти противоречия в соответствующих переживаниях человека, которые и выступают мотивами его поведения и деятельности.

Воспитание является целенаправленным процессом управления разрешением противоречий, усвоением самих способов этого разрешения, нормативных и ценностных форм поведения. Другими словами, воспитание есть управление становлением личности. Это становление наиболее успешно происходит в процессе деятельности — игровой, учебной, общественно полезной, трудовой, а также в ходе межличностного общения.

Целесообразность и смысл действия меняется в зависимости от того, в связи с каким мотивом достигается цель. В данной связи установленный А. Н. Леонтьевым психологический механизм сдвига мотива на цель представляет собой научную схему измерения ситуаций, при которых психологический механизм представляет собой механизм реагирования на неё. Все зависит от личности, структуры её направленности [1].

Например, если мотивом учения студента была только успешная сдача экзамена, после его окончания прочитанная книга будет отложена в сторону и забыта. Но если в ходе чтения заинтересовало само содержание книги, она будет рано или поздно дочитана до конца. Происходит мотивационный сдвиг, и чтение из действия, включенного в деятельность, трансформируется в направленность личности. Личностно структурированные жизненные действия побуждаются уже не желанием удовольствия, но вновь приобретенным через чтение книги мотивом деятельности, организующей семантическую память, систематизирующей тезаурус, определяющей стратегии выбора средств и способов действий и принятия решений. В результате образуется индивидуальный когнитивный стиль как устойчиво проявляемая в изменяющихся ситуациях независимая переменная интеллектуальной активности личности. Таким путем формируется и укладывается в схему жизненного пути иерархия мотивов, включающая в себя весь спектр желаний и потребностей: от подражания и эмпатии до идентификации и убеждений, структурирующих направленность личности (С. Л. Рубинштейн).

Основная часть. Воспитание как величайший вопрос человеческого духа невозможно осуществить только императивным путём посредством директивного, авторитарного стиля субординации. Манипулятивное воздействие, как способ межличностного подчинения партнера со стремлением добиться контроля над его поведением и мыслями, больше связано с идеологическим цинизмом и примитивностью эмоций, нежели воспитанием чувств (Э. Шостром). Учитывая все реальные сложности существования, мудрый воспитатель актуализирует цель бытия человека, его любовь к ближнему.

Отсюда *самовоспитание* как приготовление себя к труду (К. Д. Ушинский), открывающему Бытие и Сущность. Сущность воспитания очевидна в становлении личности человека, удовлетворяющего свои истинные потребности в любви к ближнему через интеллектуальную красоту своих действий и нравственное совершенство поступков. Очевидно, что чем адекватнее воспитатель отражает собственный внутренний мир, тем логичнее он воздействует на душу воспитанника. В логике воздействия проявляется сущность воспитания, которая включает, по Янушу Корчаку, семь принципов: любовь к ребёнку; реальную выполнимость предъявляемых требований; право ребёнка на смерть; право ребёнка на сегодняшний день; право ребёнка быть тем, что он есть; учёт прав и возможностей родителя и воспитателя; признание того, что все дети разные. Воспитательные принципы предусматривают реальную, не воображаемую и не символическую жизнь, которая включает в себя мужественную стратегию асертивности с отцовской «готовностью учить ребёнка не только ценить правду, но и распознавать ложь, не только любить, но и ненавидеть, не только уважать, но и презирать, не только соглашаться, но и возражать, не только слушаться, но и бунтовать...» [1]. Источником материнских размышлений «не из книг, а из самой себя» в женственной стратегии дистанцирования от мира и «готовности к долгим часам вдумчивого одинокого созерцания...» [1].

Ценностное решение конкретной воспитательной задачи касается самоактуализации личности (А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл), а также развивающей помощи (А. В. Музыченко) для самоопределения человека. Самоактуализация — это деятельностная и моральная реализация личности в отношениях с людьми на её выбранном

и изменяющемся жизненном пути (Б. Г. Ананьев, Ш. Бюлер, С. Л. Рубинштейн). Самоактуализирующаяся личность понимается К. Роджерсом как «полноценно функционирующий человек», целью самовоспитания которого становится не приобретение набора фактов, теорий и умений, а моральная трансформация поведения в результате самостоятельного учения и эмоциональной дифференциации [2].

Современные теоретики воспитания выдвигают предположения, что поведение человека интегрируется достаточно простым взаимодействием между внутренними генетическими предпосылками (включая веру, половые интенции, чувственные ожидания) и сложными факторами окружения: неограниченной информацией, многообразием интересов и индивидуальных диспозиций. Кульминацией таких предположений являются взгляды представителей структурного психоанализа (Жак Лакан) и теории объектных отношений (Мелани Кляйн, Рональд Фэйрбейрн, Дональд Винникотт, Майкл Балинт, Отто Кернберг, Рой Шефер, Хайнц Кохут и др.). Теоретики социально-когнитивного направления в лице выдающихся персонологов Альберта Бандуры, Джулиана Роттера, Уолтера Мишэла ставят акцент на том, что большая часть человеческого поведения приобретается или выучивается. Это происходит в значимой для человека среде, изобилующей социальным взаимодействием с другими людьми. В отличие от радикального бихевиоризма Б. Скиннера, своё когнитивно-социальное исследование А. Бандура посвящает выученным ожиданиям в области наблюдаемых ситуаций и личностей. Эти когнитивные переменные становятся убеждением в отношении того, как надлежит истолковывать проблемные ситуации, чтобы облегченно их решение.

Аттитуд, или психическая установка самоэффективности, представляет собой веру в результативность собственных действий и ожидание успеха от их реализации. Самоэффективность понимается А. Бандурой не как стабильная и статичная характеристика, а как операциональная переменная, которая по своей силе превосходит реципрокную (взаимную) зависимость от реальной ситуации и прежней истории развития индивида. Теория самоэффективности способствует тому, чтобы человек мог научиться структурировать, дифференцировать и контролировать события, влияющие на его жизнь [3, с. 68].

Теория воспитания как конструкт придает первостепенное значение исполнению, а не приобретению поведения. Кроме обозначенных современных направлений, непреходящим значением и влиянием на становлении общей теории воспитания личности остаётся классический и структурный психоанализ.

Психолог З. Фрейд первым обратил внимание на половое влечение как источник психических состояний личности. Ребенок рождается с определенным запасом энергии — «либидо», которая лежит в основе его неосознанных реакций и сознательного выбора любви всей жизни в ситуации субъективной тревоги и превратности индивидуальной истории. Процесс психосексуального развития распространяется не только на раннее детство, но на всю жизнь человека, по мере преодоления им Эдипова комплекса и исполнения любви на всех уровнях и этапах становления личности, обладающей свободой «Я» в том, что некогда было «Оно». Каждая ситуация «нехватки бытия» [4] и каждая стадия социализации определяется «кризисом идентичности» (Э. Эриксон), который должен иметь разрешение в дальнейшем небеспрятственном течении жизни человека.

Теория идентичности наиболее близка к воспитательной концепции ведущей деятельности и психических новообразований в социальной ситуации развития, по гипотезе Д. Б. Эльконина. Ценность этого подхода состоит в том, что автор попытался связать между собой два основных вектора развития ребенка. Один из них характеризует взаимоотношения ребенка с миром вещей, что предполагает познание и овладение им предметного мира. Другой вектор характеризует взаимодействие с миром людей. В ходе развития этот единый по своей природе процесс раздваивается, в каждом возрастном периоде один вектор доминирует над другим, а в рамках следующего возрастного этапа они как бы меняются местами. Смена доминирующего вектора на субдоминантный и определяет начало нового возрастного этапа психического развития, а значит, и воспитания ребенка.

Если ребенку постоянно демонстрировать свои худшие опасения, низкие ожидания, они тоже, скорее всего, сбудутся. Поэтому в психологическом руководстве Я. Л. Коломинского по воспитанию особое значение придается двум характеристикам общения. Принятие и эмпатия должны сочетаться с адекватным выражением

стиля отношения (активно либо пассивно положительный, активно либо пассивно отрицательный) по поводу обсуждаемого события или проступка. Только учет принятия и эмпатии может привести к конструктивному решению воспитательных проблем. Одним из условий решения этих проблем является, по Я. Л. Коломинскому, признание личностью коллектива своей референтной группой, т. е. той, с которой человек считает себя тесно связанным по нормам, ценностям, установкам [5].

Воспитательные воздействия коллектива, в том числе семьи, на личность эффективны тогда, когда уровень притязаний ребенка соответствует его реальному положению в группе (семье). Для этого следует воспитывать адекватный уровень притязаний, в том числе на роли и виды трудовых отношений. Большая роль в разработке проблем трудового воспитания принадлежит П. Ф. Каптереву, категорически выступавшему против профессионализации общеобразовательной школы. Трудовое начало в школе, по его мнению, должно способствовать развитию, прежде всего, мыслительных способностей учащихся. Физический же труд, взятый сам по себе, теряет значительную часть своей ценности, фактически являясь простой физической нагрузкой, которая может иметь воспитательное значение у маленьких детей, но совершенно бесполезна в юношеском возрасте [6].

Анализируя механизмы воспитания личности в процессе коллективной трудовой деятельности, Ф. И. Иващенко квалифицирует потребность в труде на благо общества как «типичную социальную потребность личности». В данном ключе труд перестаёт оставаться скучным обременительным занятием, но радостным ощущением конечного результата [7]. Даже если он и не по достоинству оценён современниками или членами семьи, все равно само активное участие в приближении значимых событий, связанных с результатом труда, отвечает такому жизненному стержню человека, как направленность цели и личностный смысл.

Проводимые профессором психологии Дэном Ариэли эксперименты по предсказуемой иррациональности как детерминанте решений и поступков стали основанием для организации Центра ретроспективных исследований в Массачусетском университете. Оказывается, пока человек использует рационализацию как

защитный механизм, оправдывая собственное поведение, он вполне может сочетать аморальное поведение и внутреннее согласие с собственной совестью. Получается, что чем выше способность находить рациональные причины своих поступков, тем более нечестными может быть человек, продолжая считать себя хорошими. Правило действует и в обратную сторону — чем меньше способность к рационализации, тем честнее ведет себя человек.

Психологи предполагают, что в голове человека срабатывают иррациональные стоп-сигналы в тот момент, когда он начинает думать о неведомом источнике морали. И если мы руководствуемся не собственным моральным кодексом «по понятиям» (на самом деле, по примитивным представлениям), мы более тщательно себя контролируем.

Дэн Ариэли с коллегами квалифицируют покаяние как творческую альтернативу той рационально критической причинности, которая заставляет людей существовать в условиях двойных стандартов [8]. Верификация гипотезы «предсказуемой иррациональности» создаёт прецедент конструктивной валидности как научно-исследовательского критерия, обеспечивающего возможность применения религиозной или онтологической альтернативы воспитания в креативной природе диалога.

Во всех известных определениях воспитания звучит мысль о социализации, которую Л. С. Выготский рассматривал как синоним «очеловечивания» и «окультуривания», как присвоение социального опыта ребенком через взаимодействие со средой и всестороннее развитие, им перерабатываемое, дополняемое и через некоторое время возвращаемое в общественную культуру в виде определенных индивидуальных достижений и свойств личности, отвечающих потребностям собственного и общественного развития [10]. Как видим, иррационально-моральный или религиозный, тем более нонконформистский, ракурс воспитательных воздействий не рассматривается в качестве предмета научного исследования.

Нарративная индетерминация как неопределённость к случайному, немотивированному произнесению слов и звуков, ведёт к фактической зависимости личности от деструктивного окружения. Поэтому нарратофилия, т. е. получение возбуждения от произнесения оскорбительных выражений, по типу «Язык мой враг мой», становится теопсихологическим объектом воспитательных воздействий, начиная

с периода речевого развития и заканчивая гласностью как новообразованием личности. Сама логика мотивированного слова преобразует ситуацию, формируя логические (в случае нарратофилии, наоборот, разрушаются уже существующие) связи с окружением, возникает любовь, а с ней и новый поступок в ответ на поступок другой личности, в первую очередь, личности учителя, которым всегда должен являться родитель, причём, «Взрослый» родитель, по Э. Берну [9]. Поэтому в воспитании дисциплина реализуется через свободу слова, а свобода — через познание истины. Цель воспитателя в приобщении личности к всеобъемлющей культурно-исторической информации, причинно обуславливающей логический источник её самореализации.

В отличие от традиционной психологии воспитания, которая занимается в основном коррекцией поведенческих отклонений и оптимизацией отношений, позитивная психология изучает те черты характера и особенности человеческого поведения, которые характерны для удовлетворённых, не обременённых психическими нарушениями людей. Исследования нового поколения психологов под руководством Мартина Селигмана стали базироваться на научных экспериментах, позволяющих лучше понять такие феномены, как положительные эмоции и субъективное ощущение счастья (наслаждение, удовлетворение жизнью, чувство близости, конструктивные мысли о себе и своём будущем, оптимизм, уверенность в себе, наполненность энергией, «жизненной силой»); позитивные черты характера (мудрость, любовь, вера, духовность, честность, смелость, доброта, творчество, чувство реальности, поиски смысла, прощение, юмор, щедрость, альтруизм, эмпатия); социальные структуры, способствующие счастью и развитию людей: демократия, здоровая семья, свободные средства массовой информации, здоровая среда на рабочем месте, здоровые локальные социальные сообщества [10].

Психологи Г. А. Борулава, Н. П. Иванов, Н. В. Витт отмечают степень дифференцированности структур, картин и образа мира в качестве основной характеристики когнитивного стиля воспитателя. Выделены два полярных когнитивных стиля — с низкой и высокой дифференциацией. Исследования свидетельствуют о том, что субъекты с низкой психологической дифференциацией

предпочитают межличностную и групповую деятельность индивидуальной, они более успешны в общении [11]. В то же время показано, что люди с высокой дифференциацией когнитивных структур лучше понимают другого человека. Достаточно большие затруднения вызывает низкий уровень эмоциональной регуляции (или его отсутствие в общении), проявляющийся в неконтролируемой реакции партнеров общения друг на друга, на текст, на всю коммуникативную ситуацию. Стрессором может быть деятельность, партнер или сам говорящий. В зависимости от этого меняется общая тональность общения, интонационная, лексико-грамматическая характеристика текста, невербальные средства. Соответственно, можно сказать, что индивидуально-психологические особенности, включающие интеллектуальные, аффективные (эмоциональные), волевые, поведенческие, личностные проявления, могут как облегчать, так и затруднять общение. Все, что вызывает затруднение в педагогическом общении, должно быть предметом осознания и коррекции фрейма как культурно-психологического информационного пространства, представляющего «интерпретативные структуры, определяющие отношение к событиям и происходящему означенным или осмысленным образом и выполняющим функцию организации опыта, переживания и управления действиями, позволяющими локализовать, воспринять, идентифицировать и обозначить бесконечное количество аспектов происходящего» [12, с. 354].

Учёт логически нормативных и ценностно-образных компонентов фрейма позволяет адекватно моделировать персональные компетенции субъекта деятельности, исполняя их структуру интердетерминантами взаимопонимания в условиях культурного многообразия и индивидуальных различий. В данном логическом ключе выстроен альтернативный метод достижения компетенции специалиста: фрейминг-абдукция нарративной триангуляции текста — ФАНТТ [13]. Установим с позиции фрейма зону компетенции такой темы по курсу «Педагогическая психология», как «Сущность воспитания». Не представляется возможным постижение данной темы без понимания основного вопроса бытия «Что есть истина?». Оказалось, что студенты института психологии, как правило, не осведомлены в первоисточниках обсуждения этого вопроса. Непостижимый психологический контекст десакрализации

синкретичных агностических представлений человека того «Что не есть истина?» прогрессирует в нарративах студентов от безличной разрядки «вещи в себе» и «трансцендентальной апперцепции» до психологической преобразованности «категорического императива» Э. Канта.

Компетентностная научно-образовательная парадигма обусловливает внимание студентов к когнитивной, аффективной и поведенческой составляющим истины как триангуляции бытия, в первую очередь, включённого в позитивное отображение того, «Кто есть истина?». Обладающая образной проблематикой структурного психоанализа личность, в артикуляции триады Символическое—Воображаемое—Реальное, открывает подлинное «Имя-Отца» в собственной ономастике [4]. Ономастика связывает причину познания субъекта с его индивидуальными диспозициями, создавая фрейм согласованности индивида с воображающим, изображающим и преобразующим (transformation) действием по преодолению примитивной реальности.

Субъект познания зависим не только от характеристик стимула — объекта, но своего прошлого опыта и намерений, а также значимости ситуации относительно гражданских, социальных и межличностных компетенций. Поэтому педагогическое взаимодействие, осуществляющееся в рамках ФАНТТ, предусматривает такую текстовую выборку, которая подлежит абдукции отдельных слов в «семантическое пространство» личности с производством ею симультанных сравнений. Культурно-психологическая рефлексия включает осознание предметного мира науки с точки зрения его соответствия целям персонификации.

Например, профессиональная и межличностная компетентность преподавателя, описываемая Я. Л. Коломинским в книге «Психология: поэзия и проза преподавания (опыт профессорской рефлексии)», сопровождается эстетическим стремлением создавать средствами искусства целостный жизненный мир человека. Говоря о культурной рефлексии, профессор часто приходит к рассмотрению отношений между «эстетическим предметом» и «культурно-психологической относительностью как корпусом научных понятий и представлений, опосредующих межличностный социум» [5, с. 43]. Что касается рефлексии студентов, весьма существенное решение

для оформления их переживаний оказывает пособие Г. С. Абрамовой, посвящённое «метафоре как переносу предмета с его реального места в эстетическое чувство» [14, с. 4]. Так, метафора «эгоцентризм как алфавит, состоящий из одних Я» нашла компетентное решение в нарративе «Ад — это эгоистическая любовь». Сравнение «Я-концепции как обобщённого представления о себе, основанного на воздействии других людей, похожего на гитару без струн» получило отражение в метафорической компетенции: «Однако я пою под гитару». Направленность личности как тип устойчивых качеств, похожих на «кочерыжку в капусте», сопровождала интенция: «Перед любовью устоять не сможешь»; фраза «Похожесть языка как системы знаков на часы, развалившиеся на детали» [14, с. 34] обрела когницию: «часам нужен мастер, языку личность».

Заключение. Воспитательный контекст психологической культуры в разработке ФАНТТ как профиля СЛК предполагает сосредоточение студентов на индексах ситуаций, с которыми они столкнулись в педагогической практике. Рассказ о том, как справиться с ситуацией пассивности посредством схемы фрейминга в ходе обсуждения с экспертом (преподавателем, руководителем практики), задаёт профессиональные ориентиры, необходимые для компетентного выполнения работы на минимально приемлемом, среднем и высшем креативном уровнях. Нарративы компетенций с использованием микрорассказов обеспечивают сбор достаточного количества данных для статистического анализа в определённые сроки. В то же время детализация нарративов создаёт инструментальное разнообразие, оживляющее компетентностный протокол. Абдуктивный выбор культурно-научных текстов способствует критическому осмыслению и спецификации социально-личностных компетенций за счет триангуляции «воображающего» когнитивного, «символически» аффективного, «реально» конативного и нарративно-поведенческого профилей фрейма. Отсюда сущность воспитания подлежит метафорической антиципации студента, обладающего «психологической предобразованностью» и обретающего посредством психологического фрейма речевой статус бытия как экологической валидности, которую невозможно игнорировать, чтобы не утратить здравый смысл и не перестать быть самим собой.

Список цитируемых источников

1. *Корчак, Я.* Как любить ребёнка / Я. Корчак ; пер. с пол. Е. Зениной и Э. Тареевой. — М. : Книга, 1980. — 482 с.
2. *Леонтьев, Д. А.* Ценностные представления в индивидуальном и групповом сознании: виды, детерминанты и изменения во времени / Д. А. Леонтьев // Психологическое обозрение. — 1998. — № 1. — С. 13—25.
3. *Майерс, Д.* Самоэффективность / Д. Майерс. — СПб. : Питер, 2011. — 800 с.
4. *Лакан, Ж.* Имена-Отца / Ж. Лакан ; пер. с фр. А. Черноглазова. — М. : Гнозис, 2006. — 160 с.
5. *Коломинский, Я. Л.* Психология: поэзия и проза преподавания (опыт профессорской рефлексии) / Я. Л. Коломинский. — Смоленск : Ноопресс, 2015. — 293 с.
6. *Каптерев, П. Ф.* Избранные педагогические сочинения / П. Ф. Каптерев. — М. : Педагогика, 1982. — 704 с.
7. *Иващенко, Ф. И.* Психология воспитания школьников : учеб. пособие / Ф. И. Иващенко. — Минск : Выш. шк., 2006. — 189 с.
8. *Ариэли, Д.* Поведенческая экономика. Почему люди ведут себя иррационально и как заработать на этом / Д. Ариэли. — М. : Манн, Иванов и Фербер, 2012. — 296 с.
9. *Берн, Э.* За пределами игр и сценариев / Э. Берн ; пер. с англ. Ю. И. Герасимчик. — 2-е изд. — Минск : Попурри, 2008. — 451 с.
10. *Селигман, М.* Как научиться оптимизму. Измените взгляд на мир и свою жизнь / М. Селигман. — М. : Изд-во Альпина Паблишер, 2017. — 338 с.
11. *Берулава, Г. А.* Методология современной психологии : монография / Г. А. Берулава. — М. : МПСИ, 2009. — 216 с.
12. *Боуэн, М.* Теория семейных систем Мюррея Боуэна. Основные понятия, методы и клиническая практика / М. Боуэн. — М. : Когито-Центр, 2008. — 496 с.
13. *Малиновский, Е. Л.* Геопсихология любви в образовании студента / Е. Л. Малиновский // Психология обучения. — 2016. — № 5. — С. 14—28.
14. *Абрамова, Г. С.* Психология в метафорах и образах / Г. С. Абрамова. — Вологда : ВПЗ, 1996. — 35 с.

Материал поступил в редколлегию 20.04.2017