

## Тема 5 Проблема поведения в теории поля: поведение как функция ситуации

### 5.1 Требования с угрозой наказания

### 5.2 Требования с перспективой вознаграждения

### 5.3 Запрет с угрозой наказания и запрет с перспективой вознаграждения

### 5.4 Управление поведением в теории поля

Одной из проблем теории поля, которая имеет прямое отношение к педагогической психологии, является проблема использования наказания и поощрения в воспитании и обучении. К. Левин посвятил этой проблеме специальную статью, которую назвал «Психологическая ситуация награды и наказания». Начинается статья разъяснением:

*«Проблему награды и наказания мы будем обсуждать здесь не во всей ее полноте...*

*Я хотел бы ограничиться здесь прежде всего психологическим, то есть, с педагогической точки зрения, «техническим» вопросом — а именно, вопросом о применении награды и наказания в качестве вспомогательного средства для того, чтобы побудить ребенка к определенному поведению (действию или воздержанию от действия) путем обещания награды или угрозы наказания.*

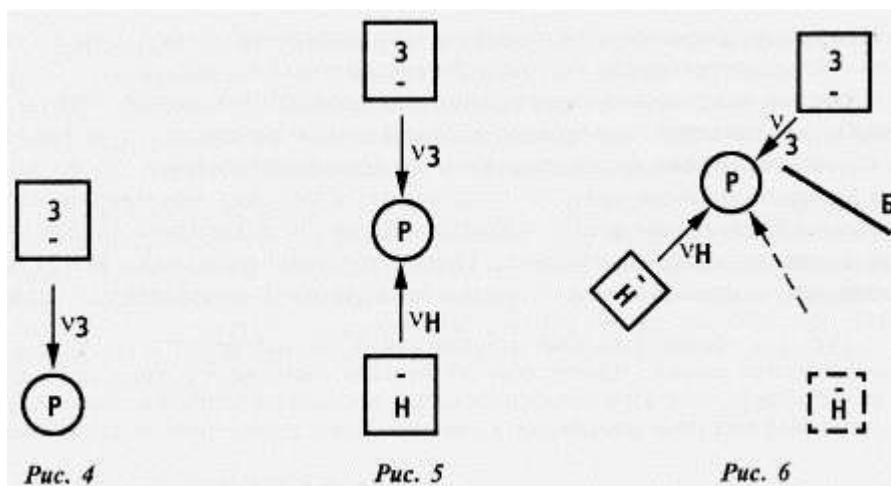
*При этом награду и наказание следует понимать здесь не как социологическую или юридическую категорию, но как психологическое понятие, так что одно и то же действие может быть, в зависимости от общей ситуации ребенка, в одном случае наказанием, а в другом — наградой».*

### 5.1 Требования с угрозой наказания

Об обещании награды или угрозе наказания речь идет лишь в том случае, когда ребенок должен осуществить действие или продемонстрировать поведение, отличное от того, к которому его непосредственно тянет в данный момент. Например, ребенок должен решить задачу, выполнить определенную работу или сделать то, что ему неприятно, к чему он равнодушен или интерес к чему достаточно слаб по сравнению с усилиями, которые необходимо затратить. Ребенок должен решить арифметическую задачу, но он не любит арифметики. Или он должен съесть определенную еду, которую он терпеть не может.

Таким образом, награда и наказание должны побуждать ребенка к тому, чтобы выполнить определенное *предписание* или не нарушать *запрет*, то есть воздерживаться от привлекательного или желанного для него действия.

Занятие или поведение, требуемое от ребенка в ситуации награды или наказания, обладает не положительной, а *отрицательной побудительностью*. Например, ребенку не доставляет никакого удовольствия списывать целую страницу буквой /, или не хочется считать. Можно сказать, что на ребенка действует вектор, отталкивающий его от задания (3, рис. 4).



Уже из этого обстоятельства вытекает несколько простых, но педагогически существенных фактов. В соответствии с отрицательной побудительностью задания ребенок демонстрирует не тенденцию приближаться к заданию как можно ближе, как это было в ситуации интереса, а наоборот, тенденцию держаться как можно *дальше* от задания. Вместо того, чтобы, как в ситуации интереса, радоваться каждой возможности приближения и использовать ее, ребенок старается *активно воспрепятствовать всякому приближению* и сначала пытается, насколько это возможно, *отодвинуть* выполнение задания *во времени*. Такого рода задания обычно выполняются только тогда, когда другого выхода уже не остается, только в самую последнюю минуту. И даже когда ребенок уже начал его выполнять, все равно сохраняется тенденция увильнуть от выполнения задания, как только представится возможность.

Если мы хотим побудить ребенка решать задачу вопреки его нежеланию, то прежде всего надо побудить его «переключиться» с его теперешнего занятия, например, какой-нибудь игры, *на арифметическую задачу*. Динамически это означает, что каким-то образом должно быть создано поле сил, противоположенное вектору ( $v_3$ ) и достаточно сильное, чтобы его преодолеть.

Одна из возможностей для этого состоит в угрозе *наказания*. При этом поначалу не имеет особого значения, является ли угроза наказания явной, или же она скрыта.

Например, ребенку говорят: если ты не будешь считать, я тебя поколочу, или ты не поедешь на загородную прогулку, или ты получишь плохую отметку, или ты останешься на второй год. Таким образом, здесь вводится *второй негативный побудитель*, вторая неприятность. Чтобы создать поле сил, противоположенное вектору, исходящему из **первого отрицательного** побудителя, создается **второй** отрицательный побудитель «*позади*» ребенка.

Таким образом, общая ситуация при угрозе наказания имеет вид:

ребенок находится между двумя негативными побудителями – арифметической задачей (З) и наказанием (Н). При этом для того, чтобы угроза наказания была действенной, исходящий от нее вектор должен быть настолько сильным, чтобы превосходить вектор задачи ( $v_3$ ) даже тогда, когда ребенок находится в непосредственной близости от неприятной задачи, и чтобы потом удерживать ребенка в поле неприятной ему задачи.

Чтобы сильнее подчеркнуть отличие от ситуации интереса, мы начнем с достаточно абстрактного соображения. *Если в ситуации интереса та или иная трудность препятствует достижению цели, то направление вектора поля, как мы видели, сразу меняется таким образом, что ребенок снова оказывается направлен на достижение первоначальной цели. Если какая-либо трудность препятствует достижению цели в ситуации наказания, то ребенок сразу же прекращает стремиться к цели.*

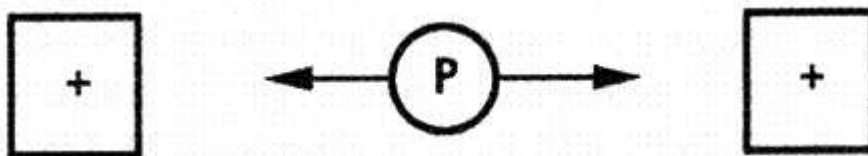
Чтобы снова побудить ребенка двигаться в направлении задания, выполнять которое ему не хочется, второй негативный побудитель – наказание — должен занять теперь такое положение, чтобы снова оказаться противоположным уже новому направлению вектора  $v_3$ . Таким образом, здесь отсутствует педагогически важная особенность ситуации интереса: ребенок, сталкиваясь с той или иной трудностью, *сам снова обращается к заданию* (если только эта трудность не слишком неприятна).

Отталкиванию от задания способствует то, что в силу присутствия в ситуации второго негативного побудителя – наказания, – ребенок оказывается в *конфликтной ситуации*.

### **Общая характеристика конфликта**

Отметим коротко, что конфликт психологически представляет собой такую ситуацию, в которой на индивида *одновременно* действуют *противонаправленные*, но приблизительно равные по величине *силы*. Соответственно, возможны три основных типа конфликтных ситуаций.

1. Индивид находится *между* двумя положительными побудителями, примерно одинаковыми по силе (рис. 7). Это случай Буриданова осла, умирающего от голода между двумя охапками сена.



Как правило, конфликты как раз этого типа разрешаются достаточно легко, ибо речь в них обычно идет о состояниях подвижного равновесия: приближение к одной из привлекательных возможностей уже нередко дает ей перевес над другой возможностью. Если речь идет о вопросах, глубоко значимых для индивидуума, то выбор одной из двух приятных вещей оказывается, как правило, легче, чем выбор между двумя неприятностями.

2. Вторая базовая ситуация конфликта налицо в том случае, когда индивид находится *между* двумя примерно равными по величине

отрицательными побудителями. Характерным примером этого является уже обсуждавшаяся выше ситуация наказания, к которой мы еще вернемся.

3. Наконец, существует и такая возможность: один из противоположных векторов поля исходит от *положительного*, а другой – от *отрицательного* побудителя.

Однако к конфликту это приводит лишь в том случае, когда ребенок находится не между этими двумя побудителями, а когда и позитивный, и негативный векторы действуют на него *с одной и той же стороны*.

Например, ребенок хочет погладить собаку и в то же самое время боится ее; ему хочется съесть торт, но это запрещено. В этом случае мы имеем дело с конфликтной ситуацией, изображенной на рис. 8. Ниже мы еще будем иметь возможность обсудить такого рода случай более подробно.



### Стремление к бегству. Внешние барьеры.

Таким образом, угроза наказания создает для ребенка конфликтную ситуацию типа: ребенок находится между двумя отрицательными побудителями и соответствующими им силами поля. На такого рода *давление* с двух сторон ребенок должен неизбежно реагировать стремлением избежать *обеих* неприятностей. Ибо речь идет здесь о *подвижном* равновесии, о ситуации, в которой малейшее смещение ребенка «в сторону» должно приводить к весьма мощной результирующей силе ( $v_r$ ), направленной *перпендикулярно* оси наказание—задание (рис. 9). Таким образом, ребенок будет всегда пытаться *выйти из поля* (в направлении пунктирной стрелки на рис. 9), чтобы избежать и задания, и наказания.

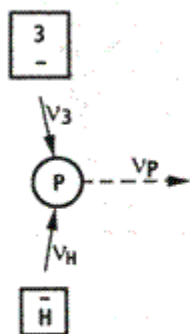


Рис. 9



Рис. 9а

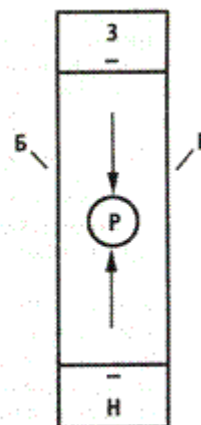


Рис. 10'

Иногда ребенок может избегать как наказания, так и выполнения

неприятного задания тем, что он более или менее грубо *обманывает* взрослых. Например, в тех случаях, когда проверить выполнение задания сложно, ребенок может сказать, что сделал его, хотя на самом деле за него и не брался, или же он может сказать (и это более утонченная форма обмана), что некое третье лицо разрешило ему не выполнять это задание, или же сказать, что выполнение задания, по каким-либо причинам, не является необходимым.

Если взрослый хочет, вопреки отрицательной побудительности задания, заставить ребенка его выполнить, то одной угрозы наказания недостаточно. Необходимо еще позаботиться о том, чтобы ребенок не имел возможности выйти из поля. Это значит, что взрослый должен создать какие-либо *барьеры*, препятствующие побегу ребенка. И он должен окружить ребенка барьером (Б) таким образом, чтобы ребенок имел возможность выйти на свободу лишь через выполнение задания или через наказание.

Фактически угрозы наказания, которые должны побудить ребенка к определенному занятию, всегда строятся таким образом, что они — при объединении поля задания и поля наказания — окружают ребенка *кольцом*. Причем взрослые бывают даже вынуждены выстраивать барьеры так, чтобы не оставлять ребенку никаких «лазеек», сквозь которые он мог бы выскользнуть. Если же взрослому это не удастся или если его власть в этом отношении оказывается недостаточной, то ребенок, найдя малейшую «дыру» в барьере, ускользает через нее от наказания.

Простейшим видом таких барьеров являются *телесно-физические*: взрослый запирает ребенка в комнате до тех пор, пока тот не выполнит задание. Однако чаще всего барьеры имеют *социальную* природу. Для того, чтобы окружить ребенка барьером, взрослые используют *средства власти*, которыми они обладают в силу своей социальной позиции во взаимоотношениях с ребенком. И такого рода социальные барьеры являются ничуть не менее реальными, чем физические.

Основывающиеся на социальных факторах барьеры также могут ограничивать свободу передвижения ребенка той или иной жестко ограниченной областью пространства. Например, ребенок может быть не заперт, но ему может быть *запрещено* выходить из комнаты, пока он не выполнит задание. В других случаях внешняя свобода движений не ограничивается или ограничивается в весьма незначительной степени, однако взрослый держит ребенка под постоянным *наблюдением*, «не выпускает его из виду». При этом взрослый, обычно не имеющий возможности следить за ребенком постоянно, часто использует магическую картину мира маленького ребенка: способность постоянного контроля за ребенком приписывается часовому или «черному человеку». С той же целью взрослые нередко используют Господа Бога, «который может везде видеть» ребенка (в том числе, например, и тогда, когда малыш тайком таскает сладости) и от которого поэтому нигде нельзя скрыться.

Нередко барьеры просто задаются жизнью в определенной социальной

среде, например, обычаями семьи, в которой живет ребенок, или нормами школьной жизни.

Наряду с физическими и социальными барьерами следует, наконец, отметить, еще и третью разновидность барьеров, которая хотя и связана с социальными фактами, однако обладает существенно иной природой, чем обсуждавшиеся выше социальные барьеры. Это обращение к «самолюбию» ребенка («Ведь ты же не уличный мальчишка!»; «Ты ведь хорошая девочка!») или к групповой морали («Ведь ты же девочка!»; «Ведь ты мальчик!»). В общем случае взрослый обращается здесь к *идеологии* ребенка, к тем целям и ценностям, которые признает сам ребенок. Такая апелляция к идеологии содержит в себе угрозу, ибо указывает на опасность исключения из группы.

Насколько сильным должен быть барьер в том или ином конкретном случае, зависит от особенностей ребенка и от силы негативной побудительности задания и наказания. *Чем сильнее эти отрицательные побудители, тем более прочным должен быть барьер, ибо тем мощнее результирующая сила, направленная в сторону.* Чем больше давление, которое взрослый должен оказать на ребенка, чтобы побудить его к желаемому поведению, тем более прочными и непроницаемыми барьерами он должен окружить ребенка.

Если противонаправленные векторы сил, определяющие конфликтную ситуацию, очень интенсивны, то результатом состояния напряжения может быть «диффузная» разрядка, то есть *аффективный взрыв*. Ребенок бушует, кричит, плачет; разумеется, в случае угрозы наказания это происходит, как правило, тогда, когда кто-то или что-то расстраивает осуществляемую им в данный момент попытку к бегству.

Следует добавить, что конфликтная ситуация, по крайней мере когда она ведет к сильному общему напряжению, особенно неблагоприятна для решения интеллектуальных задач. По своей общей психологической структуре решение интеллектуальной задачи состоит в том, что преобразуются и даже «переворачиваются с ног на голову» структурные соотношения в проблемной области. Предпосылкой для осуществления такого преобразования является то, что человек может обозреть все поле как единое целое. Таким образом, необходимое для решения задачи переструктурирование поля предполагает, что человек находится «над» ситуацией. Он должен иметь возможность дистанцироваться от задачи. Только в этом случае он увидит в психологическом поле не одни лишь отдельные детали, но их взаимосвязь в качестве целого.

Если же ребенок находится в конфликтной ситуации и испытывает сильное напряжение, если он ощущает себя «под» давлением ситуации, а значит, внутри нее, не имея возможности бросить на нее взгляд как на целое, то мы имеем поистине неблагоприятные предпосылки для спокойного интеллектуального решения задачи.

## 5.2 Требования с перспективой вознаграждения

С педагогической точки зрения противоположностью наказания представляется вознаграждение.

О перспективе вознаграждения, как и о перспективе наказания, речь идет только тогда, когда ребенка надо побудить к поведению, не соответствующему «естественным» силам поля текущей ситуации. Ребенок должен сделать то, что не хочет, или отказаться от того, что доставляет ему удовольствие. Прежде всего мы снова обратимся к ситуации, в которой вознаграждение должно побудить ребенка к *выполнению* задания, которое само по себе не привлекает его.

### Вид и локализация побудителей и барьеров

Ребенок (Р) снова находится перед заданием (З), обладающим отрицательной побудительностью. Если в случае угрозы наказания вектор задания пытаются преодолеть с помощью второго *негативного* вектора, то теперь применяется *положительный* побудитель (хорошая отметка, игрушка, лакомство, перевод в следующий класс, похвала и т.д.). Для того, чтобы притяжение позитивной побудительности могло преодолеть исходящее от задания отталкивание, вознаграждение (В) располагают в том же направлении, что и задание (З), причем «позади» задания (рис. 21).



Рис. 21

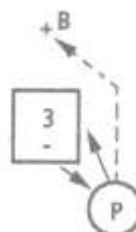


Рис. 22

Таким образом, мы снова имеем дело с конфликтной ситуацией (на ребенка действуют две приблизительно равные по величине и противоположные по направлению силы поля), причем с конфликтной ситуацией третьего типа (см. выше). Исходящий от награды вектор ( $v_B$ ) должен и в этом случае быть сильнее вектора, исходящего от задания ( $v_3$ ), так что награда должна быть тем привлекательнее, чем более неприятно ребенку задание.

Однако для того, чтобы побудить ребенка к выполнению задания, такая ситуация отнюдь не достаточна. Для ребенка, которого притягивает вознаграждение, неприятное задание означает *барьер*, лежащий между ним и его целью (В). Таким образом, топологическая структура ситуации оказывается в этом отношении аналогична той ситуации, в которой доступу к цели препятствует какая-нибудь трудность. Встречаясь с такого рода

барьером, расположенным перед целью, ребенок, как правило, пытается *обойти* его (это типичная ситуация, в которой используются обходные пути) или отыскать в барьере «слабое» место. Так что и в случае обещанного ему вознаграждения ребенок попытается достигнуть манящей его цели, например той или иной сладости, не выполняя задания (рис. 22). Например, он может попытаться выманить награду у взрослого с помощью лести, или обмануть взрослого и притвориться, что задание выполнено — если только взрослый заранее не позаботился о том, чтобы такого рода обход задания был невозможен.

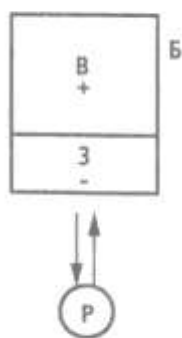


Рис. 23

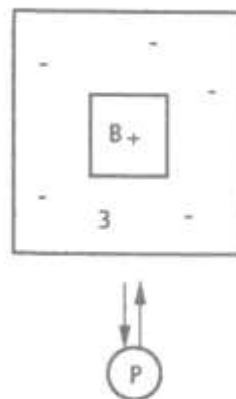


Рис. 24

Это означает, что и в ситуации награды необходимо устанавливать барьеры (Б) — таким образом, чтобы *доступ к вознаграждению* был возможен *только через задание* (рис. 23).

Можно представить себе эту ситуацию и без использования таких специальных барьеров. Ситуация, когда вознаграждения можно достичь только через выполнение задания, воспроизводится также, если награда окружена со всех сторон *кольцом задания* (рис. 24). Топологически оба эти изображения во многих отношениях эквивалентны. Прежде всего тем, что в обоих случаях зона вознаграждения (В) замкнута со всех сторон. Отличаются друг от друга эти картины тем, что на рис. 24 окружающее награду кольцо относительно однородно и состоит только из задания, тогда как на рис. 23 оно отчасти состоит из задания, а отчасти из специального барьера. В большинстве случаев правильно отражать ситуацию будет рис. 23, ибо, как правило, для того, чтобы сделать достижение награды в обход задания невозможным, нужны именно *специальные* барьеры, например твердое поведение взрослых и ряд других преград физической и социальной природы.

#### Сравнение целостной ситуации в случаях награды и наказания

Если сравнить в целом ситуацию обещания награды с ситуацией угрозы наказания, то обнаружатся весьма существенные *параллели*. В обоих случаях мы имеем дело с ситуациями конфликта. Отсюда вытекают характерные для всех конфликтных ситуаций следствия, например повышенный уровень напряжения и тенденция уклоняться в сторону от направления, ведущего к заданию. Таким образом, в обоих случаях



отсутствует та «естественная телеология», которая характерна для ситуации интереса.

Наряду с этим, при рассмотрении всей ситуации в целом выявляются и определенные различия между данными двумя случаями. (Мы пока отвлекаемся от специфических «моральных» акцентов награды и наказания, а также от их воздействия на чувство собственного достоинства, от эффектов душевного подъема или уныния, которые несет с собой получение награды или осуществление наказания.) Главное различие состоит в том, что в случае угрозы наказания барьер окружает ребенка со всех сторон, в то время как в ситуации награды ребенок стоит вне кольца, образуемого барьером и заданием. Таким образом, при обещании награды свобода действий ребенка в целом не ограничивается, и лишь конкретный объект жизненного пространства, а именно награда, делается недоступным (до тех пор, пока он не выполнит задание).

По сути ситуация награды, если речь действительно идет лишь об обещании вознаграждения за выполнение определенного задания, не имеет того принудительного характера, который присущ ситуации наказания.

#### Способы поведения в ситуации награды

А) Если исходящее от награды притяжение относительно сильно по сравнению с неприятностью и длительностью задания, а прочие барьеры, окружающие награду, достаточно прочны, то ребенок будет выполнять задание.

Б) Если *неприятность задания превосходит* привлекательность награды, то ребенок «отказывается от награды» (подобно тому, как он «принимал на себя наказание»).

В) В случае *очень неприятного задания и сильного притяжения со стороны награды* ребенок может попытаться *прорваться через барьер*, например, поехать на обещанную в качестве награды загородную прогулку, несмотря на невыполненное задание.

#### Комбинация награды и наказания

Только что описанная ситуация награды редко осуществляется в столь чистой форме. Как правило, взрослые используют не чистую педагогику награды и не чистую педагогику наказания, но их комбинацию: кнут и пряник. И *вместе* с обещанием награды ребенка обычно более или менее явно предупреждают и об *угрозе наказания* — на случай, если награда не сработает.

Простейшим и характернейшим примером этого является, вероятно, *система школьных отметок*. Хорошая отметка обладает характером награды, плохая — наказания, а вся ситуация в целом устроена таким образом, что с *необходимостью* наступает либо награда, либо наказание. И если школьник стоит перед необходимостью выполнять неприятное задание, за которое будет поставлена оценка, то стремление выполнить это задание как можно лучше обуславливается как негативной побудительностью плохой отметки, так и позитивной побудительностью хорошей отметки.

### 5.3 Запрет с угрозой наказания и запрет с перспективой вознаграждения

#### Запрет с угрозой наказания

Теперь остановимся на топологической структуре той ситуации, когда награда или наказание должны обеспечить выполнение не требования, но *запрета* — запрета привлекательного для ребенка действия. Сначала мы обсудим запрет, поддерживаемый *угрозой наказания*.

Перед ребенком находится желанная для него цель, то есть положительный побудитель. Для того, чтобы негативный побудитель мог действовать в качестве противостоящей этой цели силы, он должен располагаться в *той же* направлении, что и желаемая ребенком цель. Таким образом, как и в случае обещания награды за выполнение предписания, здесь налицо конфликтная ситуация третьего типа.

Исходя из этого, напрашивается изображение этой ситуации по аналогии с рис.23 или 24: угроза наказания располагается перед желанной для ребенка целью Ж (рис. 27).

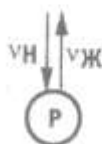
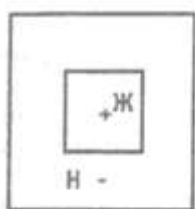


Рис. 27

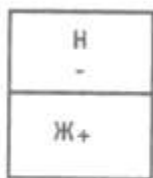


Рис. 28

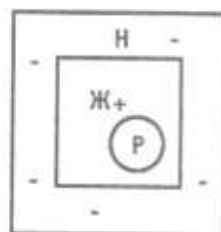


Рис. 29

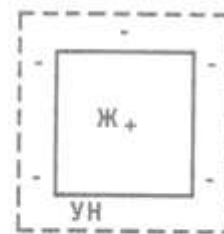


Рис. 30

Поведение детей позволяет думать, что до определенной степени ситуация действительно обладает такой структурой. Например, когда двухлетний ребенок, которому запретили рвать в саду цветы, стоит перед цветком с явным желанием его сорвать, а затем грозит себе пальчиком и говорит: «нет, нет», то такого рода поведение создает впечатление того, что угроза наказания действительно располагается перед желанной целью в качестве барьера.

Несмотря на это, наказание не стоит перед желаемой целью так, как стоит неприятное задание перед вознаграждением: наказание не есть нечто такое, что предшествует по времени достижению желаемой цели. Оно не является одним из возможных путей к желаемой цели. *По времени* оно стоит *после* цели.

Таким образом, для ситуации *запрета* с угрозой наказания характерно определенное изменение топологической структуры ситуации. Ребенок уже до совершения действия (1-я фаза) видит препятствие между собой и

желаемой целью — а именно, угрозу наказания (УН, рис. 30). Однако это препятствие существенно отличается от тех барьеров, с которыми мы имели дело до сих пор. Его можно, «в принципе», миновать без какой бы то ни было трудности или неприятности. Этот барьер представляет собой не действительное, реальное наказание, но лишь *отражение* того барьера, который станет реальным только после осуществления желаемого действия. Таким образом, на первой фазе этот барьер, как и все, что находится в будущем и в наступлении чего можно сомневаться, является более или менее ирреальным.

#### Запрет с перспективой вознаграждения

Ситуация, в которой перспектива вознаграждения используется для удержания ребенка от какого-либо действия, довольно специфична. Здесь всегда речь идет о том, что вознаграждение обещается в том случае, если *в течение определенного времени* ребенок воздержится от того или иного действия. Это может быть какое-либо притягательное само по себе действие (например, съесть лакомство) или же действие, воздержание от которого требует специальных усилий по каким-то другим причинам. Например, с помощью вознаграждений нередко пытаются бороться с ночным недержанием мочи, или же награду обещают часто ссорящимся братьям и сестрам, если они в течение определенного времени будут ладить друг с другом.

Таким образом, для этой ситуации характерна исходящая от *определенного* поведения положительная побудительность или эквивалентное ей давление. Второй побудитель (устанавливаемый взрослым), награда, должен удерживать ребенка от действия в направлении первого побудителя. Итак, мы имеем здесь дело с *конфликтной ситуацией первого типа*.

Однако ситуация редко бывает столь простой. Обычно устанавливается не только награда за воздержание от действия, но и наказание за его совершение. Помимо этого, с течением времени притягательность запретного действия обычно увеличивается. Как правило, бывает легко проявлять стойкость в течение короткого времени, но трудно — на протяжении длительного периода. Вот очень простой пример, отражающий заодно и топологическую структуру целого ряда аналогичных ситуаций: ребенок, который учится плавать, пытается переплыть без остановок весь бассейн, стремясь к весьма притягательной для себя цели «проплыть 100 м». У бортиков бассейна на определенном расстоянии друг от друга расположены поручни, за которые можно держаться. Во время предыдущих попыток ребенок подплывал к ним и отдыхал. И теперь он хочет проплыть мимо всех этих манящих его мест отдыха до самого конца бассейна. В этом случае топологическая структура психологической ситуации достаточно хорошо соответствует физико-географической структуре: ребенка по очереди притягивает каждое из следующих мест отдыха (О) и одновременно с этим его манит расположенная вдали более высокая цель «проплыть 100 м» (Ц) (рис. 31). И по мере того, как увеличивается трудность задания (поскольку ребенок

все больше устает), опасность того, что ребенок поддастся притяжению следующего места отдыха, становится все большей (рис. 32).

Впрочем, начиная с определенного момента, притяжение конечной цели по мере приближения к ней становится все более сильным. И кончиться эта ситуация может по-разному, в зависимости от соотношения сил обоих векторов и от состояния ребенка.

И когда взрослый устанавливает награду за то, что ребенок в течение определенного времени будет воздерживаться от того или иного действия, он обычно учитывает, что в этот период будет ряд соблазнов, побуждающих к нарушению запрета. Ребенок получает награду в том случае, если он, подобно пловцу в рассмотренном примере, благополучно минует все эти соблазны.

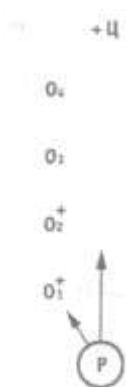


Рис. 31

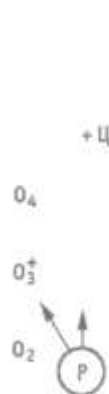


Рис. 32

### Награда, наказание и настоящее изменение интереса

Наряду с наказанием и вознаграждением, существует еще и третья возможность вызвать желаемое поведение — а именно, *возбудить интерес* и вызвать склонность к этому поведению. Эту возможность особенно подчеркивает современная педагогика. Вопрос состоит в том, как можно охарактеризовать эту ситуацию с точки зрения ее психологической структуры. Пробудить интерес к не интересовавшему ребенка до сих пор предмету или поведению можно многими способами, в частности с помощью примера или путем включения задания в другой контекст (например, можно учиться счету в форме игры в магазин) и т.п. Нередко интерес к тому или иному предмету определяется личностью конкретного учителя.

О педагогике интереса в психологическом смысле слова речь может идти только тогда, когда удастся действительно изменить побудительность соответствующего действия.

Если связать нелюбимую деятельность с чем-то, что ребенку нравится, например, если украсить букварь разноцветными картинками, то приятное и неприятное могут остаться отделенными друг от друга и существовать просто рядом друг с другом. Однако существуют и такие формы *включения* задания или поведения в другой контекст, которые совершенно изменяют

смысл задания, а тем самым и его побудительность. Ребенок, который не хочет есть какое-либо блюдо, ест его без всяких уговоров, если ему надо откопать гномика со дна тарелки или если ложка является поездом, заезжающим в депо рта. В таких случаях исходное действие (еда) становится несамостоятельной исполнительской частью более широкого целостного действия (или просто поверхностным слоем другого действия). И фундаментальный как для психологии ощущений, так и для психологии действий и потребностей факт состоит в том, что психологическая реальность и действенность такого рода несамостоятельных частей определяется прежде всего этим целым. Для детской психологии это обстоятельство особенно важно, поскольку большее динамическое единство личности ребенка в меньшей степени, чем у взрослого, допускает изолирование того или иного отдельного действия от других действий. Поэтому у детей особенно важно, в какую душевную область, в какую целостность ощущений включено то или иное отдельное событие.

Это обстоятельство приводит к тому, что включение задания в другую психическую область (например, перенос действия из области «школьные задания» в область «действия, направленные на достижение практической цели») может коренным образом изменить смысл и, следовательно, побудительность самого этого действия.

Приведет ли создание новых взаимосвязей к действительному изменению побудительности, во многом зависит от того, что возникает реально: «суммативный» конгломерат или действительная целостность, динамический «гештальт». Между полюсами суммативного сосуществования и абсолютной целостности «сильного гештальта», части которого полностью теряют свою самостоятельность, существуют многообразные переходные ступени («слабые гештальты» в динамическом смысле). Это имеет существенное значение как раз для нашей проблемы переключения интереса. У ребенка, которому освоение написания букв не доставляет никакого удовольствия, изменения побудительности можно скорее ожидать в том случае, если как можно раньше позволить ему писать осмысленные сообщения, а не в случае украшения полей прописей орнаментом. Ибо в первом случае буквы в общем и целом скорее теряют для ребенка свою психологическую отдельность друг от друга.

Мы противопоставили случай изменения побудительности самого предмета ситуациям награды и наказания. Однако было бы ошибочным забывать о существовании переходных случаев, такое забвение привело бы к ненужному схематизму. Ведь как угроза наказания, так и обещание награды могут в определенных случаях и до определенной степени приводить и к изменению побудительности самого предмета. Угроза наказания может привести к снижению ценности запрещенного действия для ребенка, вознаграждение может привести к тому, что само первоначально безразличное ребенку действие покажется ему весьма значимым.

Такое распространение побудительности с награды и наказания на сам

предмет играет важную роль прежде всего у маленьких детей — по причине характерной для них общей подвижности функциональных границ их душевной системы. Награда и наказание могут действовать здесь в качестве простого усиления предписания или запрета — в том числе и тогда, когда они добавляются к соответствующему поведению внешним образом, без какого-либо понятного ребенку обоснования. У более старших детей рассчитывать на изменение побудительности самого предмета можно лишь в том случае, когда предписание или запрет воспринимаются ребенком как содержательно оправданные, иначе говоря, когда поведение встраивается в такой целостный контекст, который, по каким бы то ни было причинам, воспринимается как ценный или, наоборот, как малоценный, который как целое, привлекает или, наоборот, отталкивает ребенка. Однако, когда для усиления запрета или предписания обращаются к угрозе наказания и обещанию награды, само это уже говорит о том, что предписание или запрет являются «содержательно» необоснованными или слабо обоснованными для ребенка. А потому угроза наказания в первую очередь как раз противодействует изменению побудительности самого предмета. Наиболее явным это противодействие становится тогда, когда «произвол» и содержательная неоправданность награды и наказания выступают в форме «несправедливого» их применения по отношению к данному ребенку.

#### ***5.4 Управление поведением в теории поля***

Управление поведением в теории поля описывается как процесс соотнесения внутреннего и внешнего пространства. Регионы внутреннего пространства (потребности, квазипотребности, ценности и т.д.) должны обнаружить соответствующие им объекты во внешнем пространстве. При этом регулирующая роль принадлежит сознательной оценке сил притяжения-отталкивания. Важно также иметь в виду, что у человека имеется внутренняя сложность (много взаимодействующих регионов) и внешнее разнообразие (несколько значимых объектов). Образуются конфликты, с которыми человек должен совладать, имея определённые личностные особенности и социальные отношения. Внутренняя сложность (дифференцированность) сопряжена с разнообразием внешним. Т.е. дифференциацию необходимо рассматривать как условие эффективного управления поведением. Дифференцированный человек (образованный и чувствительный, творческий) способен к восприятию и переживанию разнообразия мира, он имеет дифференцированную среду.

Также человек осуществляет дифференциацию временного пространства, когда разнообразная деятельность требует организации поведения во времени, планирования. Эффективное управление поведением строится также путём конкретизации реального и нереального, уровней возможности и вероятности. Все эти отдельные линии регуляции должны быть личностью интегрированы в целостное, связанное поведение. Личность

и есть высший уровень интеграции и регуляции поведения. Организованное, «связанное» поведение следует рассматривать как отражение целостности личности. Только сознающая, организованная личность может быть свободной.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ