

**Эмоциональная отзывчивость личности: психолого-педагогический аспект**

Проекцию феномена эмоциональной отзывчивости, полученную с помощью философской, психологической, культурологической, антропософской, педагогической «оптики», можно интерпретировать как личностное системное образование, выступающее в роли «механизма» аккумуляции, обогащения и реализации душевно-духовного практического опыта личности. В сложно организованной совокупности с другими побуждающими «механизмами» эмоциональная отзывчивость приводит в движение гуманную направленность личности, воплощается в положительной установке на «другого», в желании помочь окружающим людям, в сопереживании и сорадовании, в распознавании эмоциональных состояний других людей, в интересе к внутреннему миру другого человека, в анализе своих поступков по отношению к «другому», в удовлетворённости собою от доброго отношения к нему, в осознании себя творцом его радости [3].

Анализ философских, психологических, культурологических, антропософских и педагогических исследований (Н.А. Бердяев, Л.П. Буева, О.Н. Крутова, Р.Л. Лившиц, Л.Н. Толстой и мн. др.; Л.С. Выготский, А. Маслоу, Р. Роджерс и мн. др.; В. Гёбель, М. Глэклер, И.А. Серова, Р. Штайнер и др.; Я.А. Коменский, В.А. Сухомлинский, К.Д. Ушинский и мн. др.) позволил выделить в содержании эмоциональной отзывчивости как системного личностного образования следующие компоненты: 1) знаниевый (познавательный) – стремление субъекта к познанию своих внутренних психических состояний, размышления о происходящем в собственном сознании, о содержании своих мыслей, ощущений и о том, как он и его эмоциональные реакции воспринимаются и оцениваются другими людьми; накопление в системе представлений о самом себе, о социальном мире, об объектах природного мира этических категорий и эколого-нравственных смыслов; 2) эмоциональный – адекватный положительный эмоциональный тон ощущений действительности (разной модальности: радость, отвращение, печаль); эмоциональная отзывчивость осуществляется в эмоционально-ценностном самоотношении, эмоционально-ценностном отношении к другим людям и к жизни во всех её проявлениях, к достойному человеку образу жизни в соответствии с общечеловеческими морально-этическими нормами, к здоровью, знаниям, труду и т.п.; 3) поведенческий (деятельностный) – генерирование положительной энергии, стремление к «помогающему» поведению; эмоциональная отзывчивость экстерииризуется в субъективной ориентации на общечеловеческие, социальные и личностные ценности, в готовности личности действовать «для других». Младшие школьники, например, овладевают первоначальными способами работы над собой, элементарными навыками сохранения и разумной реализации индивидуального потенциала здоровья: учатся заглядывать в себя, фиксировать свои ощущения, освобождаться от «умственного мусора», восстанавливать потраченную за день энергию, ставить себя на место «другого», смотреть на ситуацию его глазами – «угадывать» состояние одноклассника, литературного героя, мамы или папы, учителя, растения, животного. Младшие подростки выражают беспокойство по поводу гибели природной красоты, заботятся о растениях и животных в классном «живом уголке», в школьной теплице, воссоздают элементы природы на окошкольной территории, на улицах микрорайона. Старшеклассники деятельно отзываются на просьбы о помощи, проявляют заботу, сочувствие в отношениях с родителями, учителями; свободны в обмене идеями с одноклассниками, уважительно относятся к их позициям, переживают вместе с одноклассником его душевное состояние (сорадуются, сопереживают).

Физиологическая, инстинктивная основа эмоциональной отзывчивости в большой степени обуславливает двувекторную направленность этого личностного системного образования. При всей условности этого деления к первому вектору можно отнести эмоционально-оценочное отношение субъекта к отражаемым явлениям и ситуациям, побуждающее его к устранению или сохранению непосредственных переживаний и способствующее накоплению индивидуального эмоционального опыта – опыта оценочных суждений. В процессе онтогенеза у ребёнка постепенно образуются ценные относительно устойчивые эмоциональные переживания, в результате чего он начинает ориентироваться не только на реально испытываемую эмоцию, но и на предвкушаемое переживание. Например, радость, страх, гнев могут выступать как эмоциональная оценка отдельных условий, способствующих или препятствующих осуществлению деятельности, и могут быть вызваны ситуациями и сигналами, предшествующими прямым

воздействиям, что позволяет субъекту заблаговременно к ним подготовиться. Таким образом, индивидуальный эмоциональный опыт суть преобразование первоначальной чисто функциональной потребности человека в эмоциональном насыщении в стремление человека к определённым переживаниям своих отношений к действительности, а это значит, что индивидуальный опыт оценочных суждений становится одним из важных факторов, определяющих направленность (гуманная—негуманная) личности.

Второй вектор – индивидуальный эмоциональный опыт человека, изменённый и обогащённый в процессе развития личности в общении с окружающим миром, в сопереживании и постижении эмоциональных состояний других людей. Субъект покидает пределы непосредственного эмоционального опыта. (Ср.: эмпатия как способность индивида постигать эмоциональные состояния другого человека отличается меньшей развитостью рефлексивной стороны и легче реализуется в случае сходства поведенческих и эмоциональных реакций субъектов.) Способность субъекта выйти за пределы индивидуального эмоционального опыта свидетельствует именно о гуманной направленности его личности. Изменённый и обогащённый индивидуальный опыт оценочных суждений преобразуется в качественно новое системное образование личности, жизнеспособность которого обеспечивает ансамбль таких видов понимания—постижения смыслов и значений, как эмпатия (её особые формы: сопереживание (переживание субъектом тех же эмоциональных состояний, которые испытывает другой человек) и сочувствие (переживание собственных эмоциональных состояний по поводу чувств «другого»); социальная перцепция (восприятие, понимание и оценка человеком самого себя и других людей); проекция (постижение и порождение значений, видение человеком «другого» как продолжения себя самого); идентификация (отождествление с «другим» на основании установившейся эмоциональной связи, включение в свой внутренний мир его ценностей, норм; погружение, перенесение себя в поле, пространство, обстоятельства «другого», усвоение его личностных смыслов); децентрация и принятие ролей (способность личности изменить точку зрения, покинув собственную познавательную позицию, и через общение с другими людьми, через внутренний диалог принять роль «другого», преобразовывать собственные смыслы образов, понятий, представлений).

Метаморфоза индивидуального эмоционального опыта в другую форму развития с приобретением новых функций не следует закономерно по принципу «от позитива к ещё большему позитиву»; для такого превращения решающее значение имеет целенаправленное воспитание, выстраивание общения-взаимодействия с воспитанниками как необходимого по значению: целенаправленное акцентирование того или иного содержания, выбор уровней диалогичности, определение контекстов протекания и актуализация определённых ценностных представлений в конкретных условиях деятельности и пр. В совместной деятельности со взрослыми и сверстниками, в атмосфере общности эмоциональных переживаний развивающаяся личность переходит от проявлений своего эмоционального опыта – опыта оценочных суждений – к обусловленным моральными нормами актам поведения, начинает относиться к другому, как к самому себе, и к себе, как к другому.

Условно выделенные в содержании эмоциональной отзывчивости компоненты в совокупности с другими социально-типическими и индивидуальными особенностями личности складываются и проявляются в деятельности и общении человека, ориентируют жизнедеятельность личности, выступают способами выстраивания субъектом отношений с другими людьми, тесно связаны с мировоззрением личности, её убеждениями. (Так, желание помочь, оказать содействие, соучаствовать, развитое умение сопереживать, сострадать, сорадоваться органически связаны с нравственными убеждениями личности.) Однако, поскольку врождённая потребность человека в эмоциональном насыщении может удовлетворяться не только положительными, но и отрицательными эмоциями, то изменяющееся в процессе развития личности содержание индивидуального опыта оценочных суждений и средства его реализации могут, например, резко контрастировать с принципами общечеловеческой морали, с устойчивыми для индивидов данной культуры социально-принятыми формами. Метаморфоза индивидуального опыта оценочных суждений в другую форму развития с приобретением новых функций содействует (в совокупности с другими устойчивыми социально-типическими и индивидуальными особенностями личности) содержательной стороне направленности личности в её относительной независимости от наличных ситуаций – например, от регресса общечеловеческих, «вечных» ценностей (добро, красота, справедливость, здоровье, развитие, образованность).

В связи с возрастанием общественной значимости личности повысился интерес со стороны психологии, педагогики, медицины и смежных с ними наук к проблеме эмоционального развития личности, к проблеме физиологических механизмов эмоциональных состояний.

С физиологической точки зрения (П.В. Симонов и др.), эмоция есть активное состояние системы специализированных мозговых структур, побуждающее изменить поведение в направлении минимизации или максимизации этого состояния. Поскольку положительная эмоция свидетельствует о приближении удовлетворения потребности, а отрицательная эмоция – об удалении от него, субъект стремится максимизировать (усилить, продлить, повторить) первое состояние и минимизировать (ослабить, прервать, предотвратить) второе. Причём, стремясь к повторному переживанию положительных эмоций, индивид активно ищет неудовлетворённые потребности и ситуацию неопределённости, где полученная информация могла бы превысить ранее имевшийся прогноз. Таким образом, положительные эмоции компенсируют недостаток неудовлетворённых потребностей и прагматической неопределённости, способных привести к застою, к остановке процесса самодвижения и саморазвития [4]. Отсюда становится очевидным компенсаторное значение педагогического общения–взаимодействия, несущего в своём содержании возможность обогащения воспитанником опыта конструктивного разрешения эмоциогенных ситуаций; педагогических условий высокой вероятности удовлетворения творческих и интеллектуальных потребностей развивающейся личности и, что ведет к переживанию воспитанником положительных эмоций. Воспитательными усилиями школьных педагогов возможно восполнить «пробелы» в семейном воспитании, отчасти компенсировать вред, нанесённый семейной атмосферой, не пронизанной «чувством человека», окружением эмоционального бескультурья в отношении к людям.

Для «облагораживания эмоций» (В.А. Сухомлинский), «приручения» аффектов, для усложнения функций положительных эмоций – от санкционирования успешного поведенческого акта – к предвестию положительных переживаний (когда само предвкушение субъектом положительных переживаний становится силой, побуждающей его деятельность) решающее значение имеет социальное воспитание. Исследователи (И.П. Павлов, Э.А. Асратян) проблемы рефлекторных механизмов мотивационного поведения показали важную, порой решающую роль стимулирующих влияний социальной среды в возникновении разного рода мотивационных поведенческих актов, в частности – для формирования и осуществления условно-рефлекторного механизма, служащего физиологической предпосылкой к возникновению такого мотивационного поведенческого акта, как эмоциональное сопереживание. Нейрофизиологи допускают, что морфологический субстрат специализированных функций представлен в виде органических ядерных зон, где сконцентрированы высокоспециализированные для данной функции нервные элементы в виде обширных периферических областей, в которых, в свою очередь, с убывающей густотой представлены менее специализированные рассеянные нервные элементы. При этом области рассеянных элементов перекрывают друг друга, создавая своеобразную мозаику структур. Если гипоталамус и формации лимбической системы не являются исключением из этого правила, то стимуляция отдельных их пунктов охватывает одновременно структуры нескольких специфических функций, а затем либо повышает их возбудимость отдельно и в разное время, либо активизирует их одновременно, чем и создаёт своеобразную рабочую готовность любого из них для активирования в зависимости от наличия адекватного внешнего раздражителя в окружающей среде.

Движущей силой развития эмоций в онтогенезе, их перехода из естественных и произвольных в социальные и управляемые выступает общение, способствующее формированию произвольности зрелой эмоции: дифференцированию, называнию, выражению, управлению аффектами; установлению предметной связи эмоции и такого отношения к предмету эмоции, которое впоследствии проявится в обусловленном моральными нормами поведении; несущее в своём содержании возможность обогащать позитивный эмоциональный опыт школьников в процессе их взаимодействия с внутренним миром своим и других людей (одноклассников и учителей, художественных образов и др.), опыт позитивных переживаний от общения с природными объектами, опыт переживания восхищения красотой мира.

Эмоция даёт пролонгированный, или остаточный, эффект, и интуитивная оценка, и эмоциональный отклик проявляют тенденцию к постоянству, так что объект или ситуация, определённым образом оценённые и эмоционально отреагированные, и впоследствии будут вызывать эту же оценку и эмоцию и, более того, они имеют тенденцию к генерализации, то есть переносятся на весь класс объектов. Преемственность между новыми и старыми чувствами не

дана непосредственно, а обусловлена развитием личности. Не является изначальной данностью и эмоциональная отзывчивость – как и другие психические свойства, она формируется и развивается в процессе деятельности личности. Акцентирование эмоциональной отзывчивости школьников в процессе школьной жизнедеятельности подразумевает педагогическую провокацию запуска врождённых механизмов, поддерживающих жизнеспособность эмоциональной отзывчивости личности: сопереживания, сочувствия и др.; инициирование совершенствования работы структурных компонентов эмоциональной отзывчивости учащегося – познавательного, эмоционального и поведенческого – через педагогический запрос понимания – постижения воспитанником новых смыслов и значений; увеличение потенциала способности развивающейся личности к эмоциональной отзывчивости в постоянной тренировке, обогащение образования школьников педагогическими детерминантами валеогенной направленности их мышления, например, адекватными восприятию школьников знаниями о здоровье; содействием в осознании воспитанником своего «Я», поддержкой в накоплении развивающейся личностью опыта работы над собой, в увеличении ресурсов стрессоустойчивости учащихся, их эмоциональной и физической стабильности; опосредованием положительного отношения воспитанников к социуму содержанием и ценностями совместной деятельности; инициированием эмоционально-ценностного отношения к своему здоровью и уважительного отношения к жизни и здоровью других людей и мн. др.

Теоретический анализ, а также сравнительный анализ результатов диагностирования в классах преобразующей деятельности и в контрольных классах [3, 5] показали, что владение школьниками способами самоанализа, потребность в рефлексии, потребность передавать эмоциональную сторону жизни в продуктах духовно-творческой деятельности, гуманистическая направленность в отношениях школьников к миру людей и миру природы, эмоционально-ценностное самоотношение, готовность встать на позицию «другого», посмотреть на ситуацию глазами «других», почувствовать состояние другого человека, первоначальная готовность вести здоровый образ жизни наряду с бережным отношением к здоровью других людей, рассматриваемые нами в качестве критериев развития эмоциональной отзывчивости школьников, конечно, связаны с общим развитием детей и подростков, но не являются его прямым следствием, поскольку в случае отсутствия в сензитивный период внешнего побуждения – целенаправленной работы педагогов по воспитанию эмоционально отзывчивых детей – нарушается обмен энергиями между элементами (социальная перцепция, идентификация, децентрация, принятие ролей и др.) стройного единства; ансамбль увядает, уменьшается в размере и утрачивает свойства.

#### **Библиографический список**

1. Гёбель, В. Ребёнок. От младенчества к совершеннолетию [Текст] / В. Гёбель, М. Глёткер: книга для родителей, педагогов и врачей / пер. с нем. под ред. Н. Фёдоровой. – М.: Энигма, ООО «Фирма «Издательство АСТ», 1998. – 592 с.: ил.
2. Рубинштейн, С.Л. О личностном подходе [Текст] / С.Л. Рубинштейн; Психология личности в трудах отечественных психологов. – СПб: Питер, 2000. – 480 с.
3. Рябкова, Н.Г. Противоречия гуманизации воспитания в современной школе как педагогическая проблема [Текст] / Н.Г. Рябкова. – Петропавловск–Камчатский: Изд-во КГПИ, 1998. – 312 с.
4. Симонов, П.В. Информационная теория эмоций [Текст] / П.В. Симонов; Психология эмоций. Тексты [Текст] // под ред. В.К. Вилюнаса, Ю.Б. Гиппенрейтер. – М.: Изд-во Моск. ун-та. 1984. – 288 с.
5. Стылик, С.А. Педагогическое руководство развитием эмоциональной отзывчивости у младших школьников: дис. ... канд. пед. наук / С.А. Стылик. – Хабаровск, 2001. – 225 с.