



УДК 159.942:159.92+159.98:371.1

ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ ОТЗЫВЧИВОСТЬ КАК ПРЕДМЕТ КОМПЕТЕНЦИИ АРТ-ПЕДАГОГА

Анисимов В.П.*ГОУ ВПО «Тверской государственный университет», Тверь, e-mail: anisimov_vladimi@mail.ru*

Актуализирован предмет деятельности современного арт-педагога в осмыслении главного показателя эстетической воспитанности – эмоциональной отзывчивости, ключевым признаком которой является рефлексивная способность личности. Эмоциональная отзывчивость как рефлексия своих состояний порождает ответственность – осознание причины изменения себя как основы преобразований в окружающем мире. Проведен анализ психолого-педагогических условий развития существенных признаков эмоциональной отзывчивости как базового механизма становления саморегуляции личности, что и становится предметом педагогической компетенции арт-педагога.

Ключевые слова: эмоциональная отзывчивость, ответственность, инициативная активность, саморегуляция и саморазвитие

EMOTIONAL RESPONSIVENESS AS A SUBJECT OF THE COMPETENCE OF THE ART TEACHER

Anisimov V.P.*The Tver state university, Tver, e-mail: anisimov_vladimi@mail.ru*

The subject of activity of the modern art teacher in judgement of the main indicator of esthetic good breeding – the emotional responsiveness which key sign is reflective ability of the person is staticized. Emotional responsiveness as a condition generates responsibility reflection – comprehension of the reason of change of as bases of transformations in world around. The psihologo-pedagogical analysis conditions of development of essential signs of emotional responsiveness as base formation mechanism of the person self-control is carried out, as becomes a subject of the pedagogical competence of the art teacher.

Keywords: emotional responsiveness, responsibility, initiative activity, self-control and self-development

Традиционная педагогика целью профессиональной деятельности считает *формирование личности*, результат которой принято «измерять» фиксацией реального поведения индивида в соответствии с ожидаемыми нормами социума. При этом под личностью понимается *человек социализированный*, то есть *конструктивно проявляемый себя в обществе*, когда педагогическое внимание опять же фокусируется на внешних, – поведенческих аспектах позиции человека. Таким образом, педагогическое сообщество задачу воспитания сводит к заботе о том, чтобы каждый субъект образовательного процесса вел себя в соответствии с моральными нормами общества, то есть соблюдал основные, элементарные правила социальной жизни: «не груби старшим», «не обижай младших», «не ссорься со сверстниками», «не сори в общественном месте», «не бери чужого». Такая позиция отражает ярко выраженное бихевиориальное сознание современного педагога-практика, который, ориентируясь, прежде всего, на внешнее позиционирование себя воспитанником, зачастую не осознает закономерности функционирования внутренних механизмов его притязаний, самооценки и мотивов, что собственно и является истинной, то есть субъективно значимой причиной его поведения.

Отсюда следует, что знание и умение индивида вести себя в сообществе себе подобных не является существенным показателем его внутреннего комфорта, гармоничного са-

мочувствия и может не отражать его истинных, значимых притязаний и мотивов, ибо поведение может быть рассогласовано с помыслами индивида и характеризоваться как внутреннее противоречие, ведущее к закономерному следствию – конфликтам в межличностных отношениях. Притязания, самооценка и мотивы личности обусловлены ее сенсорной культурой – степенью рефлексии глубины и выраженности эмоций индивида.

Отсюда становится очевидным, что предметом профессионально педагогической компетенции должны являться два взаимосвязанных фактора личностного проявления: с одной стороны, – это переживания, эмоции, чувства субъекта и их степень субъективного осознания – интерпретации – рефлексии, а с другой, – социально-психологические условия проявления этих внутренних побудителей-помыслов, запускающих процесс деяний индивида. Второй фактор собственно и является зависимой переменной педагогического мастерства, то есть той компетенцией, изменяя которую педагог может варьировать условия становления внутренних механизмов личностного самовыражения, созидания себя (Образа-Я) и только потом – окружающего мира. Непонимание такой задачи приводит к тому, что мы наблюдаем из года в год, из века в век «бракованные» продукты педагогического труда: попытки перестроить окружающий мир вне работы над своим внутренним, что закономерно приводит к позиционированию внутрилич-



ностных деформаций, которые сама личность предпочитает в себе не замечать, избегать или бояться. В итоге такой человек проецирует в социум свои «корявые», дисгармоничные проекты, отражающие его нереализованные потребности в деструктивных моделях окружающего обустройства и обогащения.

Следовательно, поддержка прежних и порождение новых притязаний, мотивов индивида, оформляющихся в его творческих проектах-инициативах, является важнейшей заботой и предметом профессионального труда педагога, главным результатом которого является способность индивида конструктивно разрешать внутриличностные противоречия. Это требует высокой степени эмоциональной культуры педагога, проявляющейся в способности пристраиваться к переживаниям своего воспитанника как своим собственным и осознавать внутренние ориентиры и потребности воспитанника как возможные перспективные мотивы и модели его деятельности в конструктивной или деструктивной стратегии ее воплощения.

Отечественная педагогическая психология уже накопила достаточно данных об условиях развития внутренних механизмов воспитанности субъекта. Так, с позиций ценностно-деятельностного подхода (Г.Е. Залесский, 1992) осознанность притязаний как мотивационной составляющей убеждений личности выполняет функцию моделирования деятельности, проектирования будущего поведения [4, С. 30–31]. А проявление выбора мотивов как рефлексированного прогноза саморазвития происходит на основе развитой эмоциональной отзывчивости – рефлексивной способности субъекта, что собственно и является основой построения и реализации своей творческой модели внутриличностных и социальных преобразований [2, С. 22–76]. Однако этот внутренний механизм внешнего проявления индивида – поведения – оказывается зачастую (во всяком случае, при доминирующем ныне объяснительно-иллюстративном подходе в практике образования) «вне поля зрения» педагогов-воспитателей и исследователей. Вместе с тем именно внутренние механизмы саморегуляции, по справедливому утверждению А. Валеева [3], обуславливают *ответственное* отношение индивида к своему поведению, способность действовать *мотивированно* и *инициативно активно* не только в знакомой, но и в новой для себя жизненной ситуации, требующей адаптивно-творческого, а не привычно-репродуктивного, «шаблонного» проявления себя. Ответственность же как мотивированный способ самовыражения в деяниях, осознаваемый как причина изменения себя в системе отношений с субъектами окружающего

мира, не может быть воспитана исключительно когнитивно («морализаторски») или директивно («поведенчески»). Формирование ответственности как внутреннего должностования требует таких психолого-педагогических условий, которые соответствовали бы ожиданиям (переживаниям, состояниям, потребностям) самого субъекта деятельности в структуре позитивного самоотношения и согласованных взаимоотношений с ближними. Таким образом, ответственность как ключевое качество личности оказывается предметом воспитательного процесса как базового условия сохранения позитивного самоотношения посредством созидания конструктивных взаимодействий и развития своей познавательно-исследовательской способности, что, в свою очередь, и является внутренним механизмом, запускающим процесс саморазвития, самосовершенствования, самотворения и, в итоге, жизнеспособности.

Основополагающей способностью индивида, запускающей процесс ответственного проявления личности, является эмоциональная отзывчивость, которую следует различать с эмоциональным откликом. Для эмоционального отклика характерна высокая степень чувствительности и адекватной эмоциональной заразительности индивида (как врожденной, проявляемой на основе ассоциативной памяти, так и приобретенной по принципу эмоциональной синтонии – непосредственного эмоционального заражения и импульсивного самопроявления) на любые формы даже слабо выраженного невербального воздействия. Эмоциональная отзывчивость же характеризуется высокой степенью рефлексии индивида, его способностью к осознанию и на этой основе формированием убеждений и мировоззрения как внутреннего механизма управления своими состояниями, желаниями, мотивами, притязаниями и способами их реализации.

Итак, предметом профессиональной деятельности современного педагога должен стать не столько контроль за соблюдением социальных норм и правил общежития индивидом, сколько *создание необходимых условий* для проявления им *эмоциональной отзывчивости* – индивидуально выраженной способности (или неспособности) осознания своих эмоций, переживаний, чувств как оценочно-побудительной, мотивационной составляющей в рождении новых идей на основе поддержания прежних или построения новых связей со значимыми для себя субъектами. Это и обуславливает удовлетворение базовой его потребности в чувстве безопасности, защищенности и успешное, то есть социально конструктивное проявление себя в структуре взаимоотношений с



ближними. Устойчивость проявления такого свойства личности фактически гарантирует ее нравственное поведение в структуре общественных отношений, ибо является внутренним механизмом управления на основе эмоциональной саморегуляции личности.

Таким образом, способность к эмоциональной отзывчивости является фундаментальной способностью в структуре эмоциональной саморегуляции человека как произвольно гармоничного соотношения двух внутренних качеств личности: способности к рефлексии своих состояний и способности к инициативной активности [1].

Эмоциональная отзывчивость же при этом обеспечивает понимание своих потребностей как осознанный выбор мотивов деятельности в структуре конструктивных отношений с близкими, когда моделирование своих деяний обусловлено нравственным выбором способов их реализации как своего проектного достижения. Ибо, осознание собственной индивидуальности есть не что иное, как осознание собственных эмоций и состояний, указывающих на индивидуальное отношение к происходящему [10]. Переживание же, по мнению А.В. Тороповой, как первая стадия рефлексивного акта является психологической единицей человечности, оно «как бы переводит человеческий дух из сферы бессознательного естества в культуру того же «естества», непосредственное неразличимое чувство-эмоцию – в «интеллигенцию» той же эмоции, то есть собственно переживание становится уже актом перехода из животного внесознательного в человеческое бессознательное осмысление проживаемого» (там же, С. 11). Осмысление своего бессознательного как рефлексия своего ретроспективного, настоящего и будущего в данной конкретной ситуации жизни и является показателем эмоциональной отзывчивости.

Таким образом, эмоциональная отзывчивость является той внутренней силой, концептуальной энергией, которая и порождает траекторию индивидуального развития. Она формируется у человека либо при условии врожденного, унаследованного (как это проявляется у меланхолического типа нервной системы) или приобретенного, воспитанного в ситуациях реального общения и специального образования (в эстетической среде) чуткого самовосприятия как эмоционально-перцептивного механизма саморазвития. Следовательно, задачей творчески мыслящего и действующего педагога (арт-педагога!) является создание условий для развития у воспитанника синергетического чувствования, эмоционального проживания каждого элемента, нюанса, варианта информационных потоков существующего про-

странства, индивидуальная избирательность которой позволит проявиться траектории самосозидания в структуре согласованных отношений с себе подобными. Это и есть условие проявления лидерства «по сути», овладение точной, истинной информацией о своем предназначении в данном социально-экономическом контексте. Если бы педагоги владели технологией создания таких социально-психологических условий, то каждый индивид-воспитанник обладал бы таким внутренним, осмысленным лидерством (!). Это позволит не совершать глобальных ошибок социального обустройства, которые и по сей день выражаются лишь в военном противостоянии и отстаивании субъектами своих интересов и притязаний вне учета интересов близких, но обеспечит накопление индивидуально значимого и конструктивного опыта согласованных способов решения любой противоречивой ситуации, что собственно и является духовно-нравственным эффектом жизнеспособности любого субъекта или сообщества.

Традиционный же педагог сегодня, к сожалению, продолжает формировать лидеров формальных, внешне проявляемых, слепо верящих в силу программных установок и постепенно теряющих внутреннюю зоркость и чуткость как внутреннее, душено-духовное лидерство. Такой перекося педагогической системы с ориентацией на внешние показатели неизбежно приводит к внутренней трагедии, проявляющейся в личностной деформации, вслед за которой неминуемо наступает деформация профессиональная, в педагогической среде ведущая к катастрофическим последствиям деформации общества [9].

Следует подчеркнуть, что эмоциональная отзывчивость возникает на основе эмоционального отклика как способность осмысленной вербализации своих переживаний, обозначения их знаком, символом, то есть материализации своего состояния. Такой знак обобщает смысл явления в знаково-символическом средстве, выполняющем функцию репрезентации некоторого содержания как значащая форма [7]. Конечно, знак содержит в себе несколько больше, чем само конкретное переживание в данный момент, ибо каждое конкретное явление мы воспринимаем таким, каким оно является нам в данной ситуации жизни, а символ в скрытой форме содержит в себе все возможные варианты проявления переживаний в аналогичных по эмоциональному наполнению ситуациях. Знак имеет значение не сам по себе, но как «арена встречи известных конструкций сознания с тем или другим возможным предметом этого сознания» [5, С. 17]. Поэтому, знак – это всегда обоб-



щение, «некий принцип бесконечного варьирования значения» [6, С. 51], что и является научно аргументированной основой для использования вариативной эмоциональной лексики в построении предлагаемой нами матрицы эмоций [2, С. 123]. Именно расширение эмоционально лексического словаря индивида и является существенной характеристикой эмоциональной отзывчивости и одновременно профилактикой алекситимии.

Эмоциональная отзывчивость проявляется как механизм «эмоционального сканирования» информации о своих потребностях и границах притязаний ближнего. позволяет понимать свои мотивы и притязания в контексте сложившихся границ интересов окружающих людей. Это позволяет субъекту строить модели как собственные инициативы по удовлетворению своих потребностей, не вторгаясь в личностное пространство ближних, но учитывая их интересы и при согласовании позиций достигать желаемый результат как возможное улучшение качества своей жизни в совместной деятельности. Таким образом, именно эмоциональная отзывчивость позволяет индивиду гарантированно исследовать и находить конструктивные решения любого конфликта не в противостоянии, избегании, приспособлении и даже не в компромиссе, а именно в сотрудничестве, что позволяет взаимоусиливать и взаимодополнять (то есть гармонизовать) энергию ближних в удовлетворении каждым участником коллективной деятельности своей потребности. Таким образом, *эмоциональная отзывчивость* позволяет самостоятельно осознать потребности и направленность своих действий в реализации планов по удовлетворению своих притязаний в соотношении и учетом притязаний ближних. Следовательно, *эмоциональная отзывчивость* как способность к смысловой рефлексии конгруэнтных переживаний, возникающих в ситуациях тех или иных воздействий, проявляется в функционировании базового механизма эмоционально-перцептивного осмысления и прогнозирования своих действий в конкретной ситуации взаимодействия. Позиционирование такого осмысления своих состояний в структуре ситуативных связей и вербальная трансляция (оформление) этой рефлексии как осознание состояний и притязаний ближнего являются формой накопления индивидуального опыта *согласования*. Вербальная форма обозначения переживаний ближнего проявляется как *сочувствие* в построении нравственных отношений, как выражение *эмпатии* к другому субъекту, принятию его позиции и готовности к взаимной договоренности содействия.

Таким образом, эмоциональная отзывчивость является базовой характеристикой эмоциональной саморегуляции индивида и центральной составляющей сенсорной культуры личности. А способность создавать условия для ее развития необходимо рассматривать как важнейший аспект профессиональной компетенции педагога и как предмет его педагогической деятельности. Педагогически эффективными условиями развития эмоциональной отзывчивости являются как реально непосредственные условия межличностных коммуникаций субъектов, так и опыт взаимодействия, опосредованный художественными видами деятельности: музыкальной, изобразительной, танцевальной, литературно-исторической и театральной. Ситуации воздействия различных эстетических средств на органы чувств человека и накопление им эмоционально-перцептивного опыта осознания (рефлексии) переживаемых состояний как продукта вызванных актуальных эмоциональных состояний, стимулируют обогащение индивидуальных форм самовыражения как творческих действий, обуславливающих развитие эмоциональной отзывчивости человека и на этой основе опыта самосознания, самотворения, саморазвития. По сути, создание условий стимулирования такого опыта требует от арт-педагога владения элементами психотренинговой работы, цель которой – развитие навыков самопознания и саморазвития.

Список литературы

1. Анисимов В.П. Эмоциональная саморегуляция детей: механизмы и условия развития // Дошкольное воспитание. – 2010. – №3. – С. 13–17.
2. Анисимов В.П. Арт-педагогика нравственности: монография. – Тверь: Изд-во ТвГУ, 2010. – 320 с.
3. Валеев А. Идея саморегуляции: ее реализация в контексте свободного воспитания // Дошкольное воспитание. – 2007. – №12. – С. 17–20.
4. Залесский Г.Е. Психология мировоззрения и убеждений личности. – М., 1994. – 192 с.
5. Лосев А.Ф. Проблема символа и реалистическое искусство. – М.: Искусство, 1976. – 367 с.
6. Лосев А.Ф. Философия имени. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 269 с.
7. Сапогова Е.Е. Ребенок и знак. Психологический анализ знаково-символической деятельности дошкольника. – Тула: Приок. кн. изд-во, 1993. – 264 с.
8. Торопова А.В. HOMO-MUSICUS в зеркале музыкально-педагогической антропологии: монография. – М.: Граф-Пресс, 2008. – 288 с.
9. Шейнов В.П. Скрытое управление человеком (Психология манипулирования). – М.: Изд-во АСТ, Мн.: Харвест, 2009. – 816 с.
10. Яковлева Е.Л. Эмоциональные механизмы личностного и творческого развития // Вопросы психологии. – 1997. – №4. – С. 20–27.

Рецензенты:

Лобзаров В.М., д.п.н., профессор, профессор кафедры дошкольной педагогики и психологии Тверского государственного университета, г. Тверь;

Сиротюк А.Л., д.пс.н., профессор ГОУ ВПО «Тверской областной институт усовершенствования учителей», г. Тверь.

Работа поступила в редакцию 11.04.2011.