

О методах и приёмах воспитания эмоциональной отзывчивости у младших школьников*

С.А. Курносова

В статье представлены два метода воспитания эмоциональной отзывчивости – личный пример учителя и творческое общение, а также приёмы их реализации – нейролингвистическое программирование, эмпатическое понимание и «вложение труда».

Ключевые слова: эмоциональная отзывчивость, эмпатия, социальная перцепция, проекция, идентификация, децентрация, методы и приёмы воспитания.

Придерживаясь определения методов воспитания как совокупности наиболее общих способов решения воспитательных задач и осуществления воспитательного взаимодействия (Ю.К. Бабанский, Б.Т. Лихачёв, А.С. Макаренко, Н.Е. Щуркова и др.), под **методами воспитания эмоциональной отзывчивости у младших школьников** мы понимаем способы взаимодействия педагогов и учащихся, в процессе которого у детей формируется необходимое для социального взаимодействия, общения и понимания умение выходить за пределы индивидуального эмоционального опыта (индивидуального опыта оценочных суждений).

Воспитание эмоциональной отзывчивости, с нашей точки зрения, выступает не как единый метод или технология, а как совокупность ценностей, особая педагогическая философия, неразрывно связанная с личностным способом бытия человека. Необходимость заниматься этим вопросом должна стать серьёзной причиной совершенствования школьных педагогов.

Воспитание эмоциональной отзывчивости у детей через **личный пример** способен осуществлять учитель, кото-

* Тема диссертации «Воспитание эмоциональной отзывчивости у младших школьников». Научный консультант – доктор пед. наук, профессор Л.В. Байбородова.

рый умеет и стремится выстраивать обучение, центрированное на человеке. Это означает

– открытость педагога, снятие им маски судьи и «оценщика», раскрытие в общении с детьми своих мыслей и чувств, проявление искренней заинтересованности жизнью и состоянием ребёнка, стремление понять его таким, каким он чувствует и воспринимает себя изнутри [2];

– эмпатийное принятие ребёнка, вхождение в его эмоциональное состояние, отказ от предубеждения против ребёнка (содержания его высказываний, поведения, манеры держаться и пр.) [2];

– непримиримость к насилию над ребёнком, недопустимость физического и психологического давления на него.

Эти установки альтернативны тем, которые, как показывает практика, и сегодня сильны в «традиционной» школе: ролевое поведение (учитель – передатчик информации, ученик – её потребитель), надлежащая дистанция между «высокоуровневой» ролью учителя и «низкоуровневой» ролью учащегося; недопустимость равноправных отношений и уж тем более дружеских объятий; понимание учащегося через его оценки по основным предметам [2].

Реализация этих установок связана с осознанием педагогами своей социальной роли и предполагает иную организацию общения и взаимодействия с детьми, т.е. создание человекоцентрированного (К. Роджерс) контекста, который станет для детей эмоционально притягательным. Чувства комфорта и безопасности, возникающие при этом, снимут психологическую защиту и позволят ребёнку открыть границы индивидуального эмоционального опыта, будут способствовать обогащению чувственной сферы развивающейся личности, развитию в ней человечности.

Творческое общение педагогов и детей предполагает отказ от сложивших стереотипов, запрет на реализацию эмоциональных оценок, ставших привычными. Метод направлен на развитие способности выходить за пределы индивидуального эмоционального опыта.

К сожалению, нередко остаётся формальное реагирование педагогов, например, на желание ребёнка поделиться радостью овладения новым умением, восторгом от увиденного чуда природы, горем потери игрушки. Школьная практика изобилует примерами того, как учителя не воспринимают ребёнка в качестве равноправного субъекта общения. Школьник не ощущает нужность своего творчества, возможность приложения своих сущностных сил, когда протягивает учителю рисования самостоятельно выполненный дома портрет любимой кошки и получает в ответ сухое, холодное «Угу, но сейчас мне некогда»; приносит учителю технологии собственноручно изготовленную дома поделку из бросовых материалов и слышит дежурное «Да-да, поставь к себе на парту». Учитель не замечает и, более того, пресекает самостоятельное внесение ребёнком усовершенствований в изготавливаемое пособие; раздражается, когда ребёнок использует «не тот» цвет и безапелляционно сообщает *первокласснице*: «Что это ты мне тут нарисовала? Это двойка!». Резкое слово, равнодушные взрослые травмируют школьника, ущемляют его человеческое достоинство, создают нездоровый психологический климат.

К. Роджерс говорит: «Преподаватель-педагог почти никогда не узнает об убитой им любознательности, о нанесённом им ущербе или нераскрытых потенциальных возможностях как следствиях неверно выбранного метода обучения. <...> Когда [школьные учителя] вспоминают свои собственные школьные годы, их переживания почти сплошь негативны, а позитивные переживания связаны с избавлением от школы. В их опыте – страх, неудачи, унижения, отвержение, подавление. Все эти приобретения – личностные. Содержание их обучения (то, чему, как предполагалось, они должны научиться) даже не пришло им в голову! Это невероятный факт! Мы платим налоги ради того, чтобы наших детей запугивали, обижали, ранили, высмеивали» [2, с. 209, 312].

Анализ теории показывает, а практика убеждает в том, что воспита-

тель, равнодушно, а тем более неприязненно относящийся к детям, никогда не сможет создать в своём повседневном взаимодействии с ними условия для творческого, психологически оптимального общения, в котором только и возможно развитие у детей способности к децентрации, рефлексии, эмпатии и идентификации. Эмоциональное невежество, эмоциональная невоспитанность педагога оказывают губительными для ребёнка. Он не чувствует себя в школе защищённым, у него постепенно умирает желание быть вместе с людьми.

Творческое общение требует от учителя очень многого. К. Роджерс отмечает, что как только учитель перестаёт быть «оценщиком», в общении детей начинают происходить удивительные изменения. Дети рассказывают учителю о своих переживаниях, задают неожиданные вопросы, зная, что их не пресекут, не осудят и не унижат. Дети вовлекаются в более широкий спектр своих чувств, начинают любить и уважать свой опыт. Возникающие при этом эмоциональные озарения, идеи, мысли продвигают ребёнка вперёд. Таким образом, учитель, с которым можно общаться как с человеческим существом, – это переживание, ценное для ребёнка само по себе, оно даёт толчок самопониманию и совершенствованию общения с одноклассниками, поскольку учит ребёнка прикасаться к жизни других людей [2, с. 105, 123].

Реализация каждого метода воспитания предполагает использование совокупности приёмов, соответствующих педагогической ситуации, особенностям учащихся и учителя. **Приём воспитания эмоциональной отзывчивости** мы толкуем как часть метода, отдельное действие педагога, влияющее на эмоциональные переживания, состояние ребёнка, в результате чего у него пробуждаются психологические механизмы эмпатии, социальной перцепции, проекции, идентификации и децентрации.

Для будирования «механизмов» социальной перцепции и проекции целесообразно использование приёмов **нейролингвистического программирования** прагматического отношения детей к самим себе, дру-

гим людям, социальным явлениям (М. Гриндер, Л. Ллойд) [1]. Укажем, например, употребление положительно маркированных релизеров: «Я предполагала, что ты тоже это чувствуешь!» (нейролингвистическая программа: «Учитель думает обо мне, верит в меня; другие дети и учитель чувствуют то же, что и я»); «Нас с вами объединяет умение слышать музыку тишины» (нейролингвистическая программа: «Другие дети и учитель чувствуют то же, что и я; я включён в группу; я умею слушать тишину»); «Как ты умеешь успокаиваться?» (нейролингвистическая программа: «Учитель верит в меня, в мои умения; я умею»).

Эмпатическое понимание вошло в гуманистическую педагогику из разработанной К. Роджерсом системы психотерапии, получившей название индерективной, центрированной на клиенте.

Учитель должен сам уметь выходить за пределы индивидуального эмоционального опыта (опыта оценочных суждений); внутренне понять реакции ученика; чувствовать, как школьная жизнь им воспринимается. Для изменения своих установок учитель может использовать свои детские воспоминания.

В качестве примеров приведём два отрывка из работы К. Роджерса и Д. Фрейберга «Свобода учиться».

Отрывок 1. Учительница мисс Шил в связи с беспорядком в классе сказала детям: «Меня раздражает жизнь в таком бедлам! Я человек аккуратный, и беспорядок выводит меня из себя». Представьте, что её чувства нашли бы иное выражение, допустим, в форме нотации, столь распространённой в школе. Она могла бы сказать: «Вы самые неаккуратные дети, каких я встречала! Вы не заботитесь о чистоте и порядке. Вы просто невыносимы!» [2, с. 233]. Как видим, первое утверждение, основанное на собственных переживаниях учителя, отличается от второго, построенного на оценке. Во втором случае учитель не делится с детьми своими чувствами.

Отрывок 2. «Семилетний Джей был агрессивен, неуживчив, отставал в учёбе и речевом развитии. Из-за его проделок его (без ведома <учительни-

цы> Экслайн) отвели к директору, и тот его отчитал. Во время самостоятельных занятий Джей вылепил из пластилина фигуру мужчины – очень тщательно, вплоть до шляпы и платка в кармане. "Кто это?" – спросила мисс Экслайн. "Не знаю", – ответил Джей. "Наверное, это директор. У него из кармана так же торчит платок". Джей свирепо уставился на куклу. "Да", – сказал он. Потом принялся с ухмылкой откручивать фигурке голову. "Иногда тебе просто хочется оторвать ему голову, ведь правда? Ты на него очень сердит". Джей оторвал кукле руку, потом другую, потом смял её кулаком. Другой мальчик с детской непосредственностью пояснил: "Джей сердится на мистера Х, потому что тот сегодня задал ему нагоняй". "Значит, теперь ты, наверное, чувствуешь себя лучше", – заметила мисс Экслайн. Джей усмехнулся и принялся восстанавливать куклу мистера Х» [2, с. 231–232]. Ученики чувствуют, когда их понимают (не оценивают, не судят) с их собственной (не с учительской) точки зрения.

В контексте школьной «дисциплины с комфортом» (М. Гриндер, Л. Ллойд) эмпатическое понимание предполагает, что в своём стремлении переориентировать детей к более приемлемому на уроке поведению учитель признаёт их позицию обоснованной и потому позитивной. Установка на принятие позиции ученика реализуется в «полярной реакции в установлении порядка» [1]. Если ребёнок, весь красный от ярости, вбегает в кабинет после звонка на урок и кричит: «Этот дурак описал меня и закрыл в туалете!», то ожидаемой ребёнком реакцией со стороны учителя становится либо окрик, упрёк, либо «запирание» чувств ребёнка, по сути – игнорирование их: «Ну всё, всё, успокойся!». Учитель выступает в роли оценщика, судьи, действует исходя из того, что надо ему (реализовать запланированный учебный материал), а не ребёнку (развиваться через обретение опыта социального взаимодействия, понимания, поддержки). Реакция, «полярная» (противоположная) той, которую ожидают дети, обусловлена пониманием с точки зрения ребёнка: «Да его же надо к директору!

Пусть вызовут милицию! Тюрьма по нему плачет! Уж мы найдём на него управу!» и т.п. И ребёнок успокаивается, улыбается – он услышан, он понят: «Да ладно, не надо...».

Необходимо сказать, что эмпатическое понимание с высокой степенью условности названо приёмом. Тем не менее установка на принятие позиции ученика, на восприятие ситуации его глазами проявляется в конкретных ситуациях взаимодействия и общения учителя с детьми, в реакциях учителя на демонстрируемые и высказываемые учеником чувства и, значит, может быть присвоена ребёнком в качестве ориентировочной основы взаимодействия и общения с окружающими.

Приём «вложения труда» основан на психологическом феномене, сущность которого состоит в том, что субъект в большей степени, чем другими компонентами (например, затраченным временем), дорожит вкладываемым в деятельность лично значимым отношением к ней, реализующим его возможности, в особенности творческие.

Иначе говоря, полученная самостоятельно (путём наблюдения, чтения книг, просмотра кинофильмов, оказания помощи, заботы и т.д.) информация о другом человеке оказывает на формирование отношения ребёнка к этому человеку большее влияние, чем информация (даже более эмоционально значимая), специально предоставляемая учителем или учебными пособиями.

Этот приём предполагает скрытую от глаз младшего школьника организацию его самостоятельной работы: просьбу помочь библиотекарю найти нужную книгу, учителю физкультуры – вскопать клумбу во дворе школы, работнику школьной теплицы – прополоть грядку, учителю музыки – украсить кабинет к Новому году, классному руководителю – помыть аквариум, пересадить цветок. В.А. Сухомлинский отмечал, что забота о людях является самой понятной, самой очевидной для младшего школьника идеей, пробуждающей в его сердце благородные чувства. Как бы случайно педагог обращается за помощью к ученику, испытывающему одиночество в семье. Вложение чувств в общее с дру-

гим человеком дело, помощь другому дают ребёнку возможность восстановить узы взаимной заботы, уважения, доверия с окружающими.

Выбранные методы предполагают качественное изменение основных параметров воспитательного процесса. Вместе с тем для нас очевидно, что методы и частные приёмы вторичны. Многочисленные реформы и инновации не решают наиболее существенных проблем школьного образования, если им будут заниматься взрослые, для которых детство не ценно само по себе. Проводимые в школах эксперименты (по развитию индивидуальных способностей ребёнка, его одарённости и пр.) не гарантируют человеческого отношения к детям, пока взрослые равнодушны к мыслям и чувствам ребёнка, смотрят на детские свойства свысока, как на недостатки. В руках таких людей любая система воспитания оказывается жестокой и совершенно бесплодной.

Мы глубоко убеждены в том, что первостепенное значение имеет базовая философия способов взаимодействия педагогов и учащихся, человечность отношений, а воплощение её может иметь гибкие формы. Школьники никогда не будут двигаться в своём взаимодействии с миром в направлении к высотам духовности, к приумножению основных ценностей жизни и культуры, если перед их глазами не будет примера повседневного движения к этим высотам их учителей.

Литература

1. *Гриндер, М.* НЛП в педагогике / М. Гриндер, Л. Ллойд. – М. : Ин-т общегуманитарных исследований, 2001. – 320 с.
2. *Роджерс, К.* Свобода учиться / К. Роджерс, Д. Фрейберг. – М. : Смысл, 2002. – 527 с.

Светлана Анатольевна Курносова – канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики Камчатского государственного университета им. Витуса Беринга, г. Петропавловск-Камчатский, Камчатский край.