

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ И ПРИНЦИПЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ ПОДРОСТКОВ

Быков В. С., Быков Е. В.

*Южно-Уральский государственный университет (национальный исследовательский университет)
Россия (454080, г. Челябинск, пр. им. В. И. Ленина, 76); e-mail: metod-08@mail.ru*

Проведен анализ методологических подходов к исследованию проблемы формирования эмоциональной культуры подростков. В рамках теоретического исследования рассматриваются основные положения системного, культурологического и личностно-центрированного подходов, выявляются и формулируются принципы формирования эмоциональной культуры подростков. В статье показано, что культурологический и системный подходы позволяют выявить существенные характеристики эмоциональной культуры подростка, выделить ее структуру и определить содержание. Личностно-центрированный подход рассматривается в статье как методико-технологическая основа формирования эмоциональной культуры подростков. С этих позиций эмоциональная культура подростка определяется как сложное, динамическое образование личности, характеризующее способность и готовность подростка выражать свои эмоции в соответствии с социокультурными нормами, адекватными, контролируемые, дозируемыми и коммуникабельными способами, используя необходимые вербальные и невербальные средства. Обосновано, что внутреннее строение эмоциональной культуры подростков образует совокупность аксиологического, когнитивного и коннотативного компонентов. На основе изучения состояния теории и практики формирования эмоциональной культуры подростков сформулированы принципы организации рассматриваемого процесса и предложены педагогические условия его эффективности.

Ключевые слова: культура, эмоции, эмоциональная культура, подросток, системный подход, культурологический подход, социокультурная теория эмоций, личностно-центрированный подход, принципы личностно-центрированного подхода.

METHODOLOGICAL APPROACHES AND PRINCIPLES OF TEENAGERS' EMOTIONAL CULTURE FORMING

Bykov V. S., Bykov E. V.

*South Urals State University (National Research University)
Russia (454080, Chelyabinsk, V.I. Lenin Prospect, 76); e-mail: metod-08@mail.ru*

Methodological approaches to study the issue of teenagers' emotional culture forming are analyzed. Within the framework of theoretical research the authors disclose the major issues of system, culturological and personality-centered approaches; principles of formation teenagers' emotional culture are detected and formulated. It is shown that culturological and system approaches help detect substantial characteristics of teenager emotional culture, distinguish its structure and determine its content. Personality-centered approach is considered as methodically technological basis of teenagers' emotional culture forming. According to this position emotional culture of teenagers is determined as complex, dynamic personality formation, which characterizes teenager's ability and willingness to express his emotions in accordance with sociocultural norms using adequate, controllable, dosed and communicable ways with help of verbal and nonverbal manner. It is justified that inner construction of emotional culture of teenagers formed by complex of axiological, cognitive and connotative components. At the bases of study of theory and practice of teenagers' emotional culture forming it is formulated the principles of organization of studied process and proposed pedagogical conditions of its effective implementation.

Key-words: culture, emotions, emotional culture, teenager, system approach, culturological approach, sociocultural theory of emotions, personality-centered approach, principles of personality-centered approaches.

Понятие «эмоциональная культура» в современной научной литературе появилось сравнительно недавно, поэтому его сущность и содержание не имеют должного научного осмысления, что обуславливает необходимость глубокого анализа данного понятия и требует выбора адекватной методологической стратегии. Рассматриваемое нами явление относится к культурологическим, поэтому раскрытие его сущности предпочтительнее вести в рамках культурологического подхода, который позволяет корректно выявить культурную обуслов-

ленность изучаемого нами явления. В то же время эмоциональная культура, как и любая другая, является открытой динамичной системой, поэтому осмысление ее сущности, строения и механизмов формирования возможно только с позиций *системного подхода*. «Основным положением системного подхода является анализ изучаемого объекта не изолированно, не выделением «крупным планом» и выключенным из среды, в которой он реально существует, функционирует и развивается, а именно в этом средовом контексте, то есть в целостной системе, подсистемой (или элементом) которой он является» [5]. В противном случае любое определение понятия «эмоциональная культура» будет произвольным, постулативным, оно окажется только декларированным, но не выведенным. Применительно к решаемой нами проблеме это означает, что исследовать эмоциональную культуру нужно в рамках той системы, к которой она принадлежит – культуре как системном образовании.

Культура человека системна, многоаспектна, и единое, общепризнанное понятие «культура» отсутствует (число соответствующих определений в отечественных и зарубежных источниках исчисляется сотнями). Мы под культурой понимаем определенный уровень развития общества и человека, выраженный в типах и формах организации жизни и деятельности людей, а также в создаваемых ими материальных и духовных ценностях. В понятие «культура личности» мы включаем степень ее развития и совершенства. В совокупности аспектов общей культуры человека можно вычленить его нравственную, профессиональную, эстетическую, информационную и т.д. культуру, в том числе и эмоциональную.

Принимая во внимание, что сущностное ядро эмоциональной культуры интегрирует социокультурную обусловленность данного качества личности, обратимся к основным положениям социокультурной теории эмоций. Прежде всего, отметим, что проблемы эмоций представляют большой практический интерес и рассматриваются в работах психологов и педагогов, в рамках которых ученые отмечают, что эмоции – это особый класс субъективных психологических процессов и состояний, которые в форме непосредственно-чувственных переживаний, ощущений приятного или неприятного, отражают отношения человека к миру, себе и людям. В особенностях эмоциональной сферы человека наиболее полно и отчетливо выражены его индивидуальность (уникальность, самобытность), которая проявляется в собственных ему эмоциональных реакциях на происходящие события и складывающиеся ситуации [2; 3; 10; 112].

Идеи социокультурной обусловленности эмоций были заложены в трудах М. Вебера, Э. Дюркгейма, М. Коула, З. Фрейда. Современные положения социокультурной теории эмоций, представленные в работах Т. Кэмпера, отражены в трех идеях: 1) источником многих эмоций является предшествующее им социальное взаимодействие человека; 2) в эмоциях имеется нормативный компонент, люди чувствительны к нему и стремятся изменить свои эмоции,

когда они не соответствуют нормативным; 3) исторически нормативный компонент эмоций изменяется [15].

Учитывая идеи Т. Кэмпера, В. В. Бойко отмечает, что параллельно социальным правилам, определяющим проявление эмоций, существуют так называемые «правила чувств», т.е. нормативное культурное определение ситуаций и тех эмоций, которые в них следует испытывать. Культура конструирует эмоции, указывая, какие подходят ситуации, и предусматривает санкции за «не предписанные» эмоции и способы их выражения в вербальном и невербальном поведении человека. Социальная среда диктует культурные правила, определяющие степень интенсивности эмоций, выраженность их демонстрации или маскировки, делая эмоциональное поведение человека адекватным и коммуникабельным, т.е. социально-приемлемым, успешным, привлекательным. Адекватное и коммуникабельное эмоциональное поведение возможно лишь в том случае, если личность держит под контролем и дозирует «выход» эмоций. «Недогрузка» или «перегрузка» воспроизводимого эмоционального сигнала свидетельствует о психической дезорганизации личности и осложняет социальную коммуникацию [1, с.45]. Следовательно, готовность и способность человека выражать свои эмоции в соответствии с общепринятыми социокультурными нормами и конкретными обстоятельствами и при этом в коммуникабельных формах является основным признаком эмоциональной компетентности личности.

Опираясь на вышеизложенное, мы под *эмоциональной культурой подростка* понимаем сложное, динамическое образование личности, характеризующее способность и готовность подростка выражать свои эмоции в соответствии с социокультурными нормами, адекватными, контролируруемыми, дозируемыми и коммуникабельными способами, используя необходимые вербальные и невербальные средства.

Выделяя компоненты эмоциональной культуры подростка, мы исходили из того, что все содержание культуры личности организовано подобно тому, как организован сам человек, поскольку культура – это способ деятельного существования человека. Следовательно, как человек есть единство внешнего и внутреннего, так и культура представляет собой такое единство. Исходя из принципа единства личности, культуры и деятельности, мы выделили аксиологический, когнитивный и конативный компоненты, через развитие которых наиболее отчетливо просматриваются процесс и результат формирования эмоциональной культуры подростка.

Аксиологический компонент, выполняя стимулирующую и смыслообразующую функции, отражает эмоционально-ценностную направленность подростка, интегрирующую систему его личностных смыслов, ценностных ориентаций и потребностей, которые регулируют эмоциональное поведение подростка. Когнитивный компонент, выполняя информацион-

ную и ориентационную функции, включает в себя совокупность знаний об эмоциях, средствах и конвенциональных правилах их выражения, а также эмоциональные способности, позволяющие подростку распознавать свои и чужие эмоции. Конативный компонент, выполняющий трансляционную и регулятивную функции, вбирает в себя эмоциональные качества и умения, степень сформированности которых определяет тип, стиль и способы выражения подростков своих эмоций.

Личностно-центрированный подход мы рассматриваем как методико-технологическую основу формирования эмоциональной культуры подростков. При его выборе мы исходили из ведущей тенденции обновления отечественного образования, заключающейся в том, что сегодня «педагогическое регулирование, все принципы, требования и рекомендации должны исходить из *современной педагогической концепции*, которая носит гуманистический характер и определяет главной целью образования и воспитания реализацию и самореализацию заложенного в человеке личностного потенциала. Эта концепция составляет исходный теоретический базис педагогики – понимание образования, прежде всего как развивающего и воспитывающего процесса, как средства развития личности в соответствии с социально обусловленными целями и образовательными запросами граждан» [4, с. 7].

Приведенная трактовка современной педагогической концепции пришла на смену пониманию обучения как вооружения обучающихся под руководством педагога системой научных знаний о мире и научно обоснованными способами деятельности (так называемая *зуновская концепция*), а также несколько позже сформулированной концепции образования как развития интеллектуальной сферы, познавательных способностей и интересов обучаемых на той же основе овладения системой знаний и научно обоснованных способов деятельности. В этой связи произошло серьезное изменение целей образовательной системы: переход от *«знаниецентрической» организации*, определяющей ведущими целями и результатами образования – знания, умения и навыки ученика, к *гуманистической личностно-центрированной ориентации*, к развитию и самореализации сущностных сил, способностей, дарований человека как главной цели образования. Такая переориентация, смена приоритетов, вовсе не означает отказа от традиционных ценностей, от популярного девиза «Знание – сила». Система знаний и способов деятельности, качество знаний остаются основанием, несущей конструкцией образовательного процесса. Речь идет только о том, что сами по себе знания еще не являются конечной целью и результатом обучения или самообразования. Современная педагогическая концепция, не утратив ничего, стала шире и глубже. Оставаясь социальной, она стала глубоко личностной.

Базу данной концепции составляет личностно-центрированный подход, основные идеи которого были заложены К. Роджерсом [16]. Раскрывая его сущность, исследователи отмеча-

ют, что сочетание слов «лично-ориентированный» является результатом изначально неточного перевода английского названия индирективной концепции «person – centref – appsoach» [16], которая переводится как лично-центрированный подход. Его смысл заключается в том, что человек признается центром собственного лично-го развития, центром сосредоточения смыслообразующих источников бытия, ресурсов позитивного роста и механизмов самоактуализации.

Основные положения лично-центрированного подхода совпадают с гуманистическими положениями русской философии и педагогики XIX–XX вв. (Н.А. Бердяев, К.Н. Вентцель, В.В. Зеньковский, П.Ф. Каптерев, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский и др.) о том, что становление личности определяется самой личностью и сам человек является творцом собственной судьбы. Педагогические основы лично-центрированного подхода совместимы с положениями:

– феноменологии о внутреннем мире субъекта как неповторимого и уникального феномена самосозидания, недоступного для понимания без акцента на индивидуальный опыт *переживания* личности в каждом конкретном случае. С позиции лично-центрированного подхода феноменология приобретает особую ценность как наука о смыслах и ценностях развития и образования личности, отрицающая возможность объективного существования «единственно правильной» для всех истины и цели существования;

– экзистенциальной философии, провозглашающей в качестве главенствующей установки то, что человек не объект (и конечный продукт) социальных влияний, а субъект свободного и ответственного самосозидания;

– синергетики, акцентирующей внимание на том, что личность как проактивирующаяся система стремится к выходу из гомеостатического, равновесного состояния в сторону своего развития. Самоорганизацией личности, с точки зрения синергетического подхода, нельзя управлять извне, можно лишь поддерживать какие-либо личностные интенции или препятствовать им (фасилитирующая функция педагога). Причем, чем более естественным становится развитие, тем менее оно предсказуемо. Как отмечают И. Пригожин и И. Стенгерс: «Искусственное может быть детерминированным и обратимым. Естественное же непременно содержит элементы случайности и необратимости» [9, с. 47].

С помощью понятий «субъект-объектных» и «субъект-субъектных» отношений укажем на существенное различие между лично-центрированным и лично-ориентированным подходами: в ориентированном *на* личность подходе ребенок выступает объектом воздействий со стороны взрослых, а в среде, центрированной *вокруг* личности, происходит диалог полноправных субъектов взаимодействия. Наличие или отсутствие диалога, творческого участия ученика в своем образовании есть кардинальное основание для

различия этих подходов. Центрированное вокруг личности образование (а не направленное или ориентированное на нее) основывается на предположении, что человек познан пока еще крайне неудовлетворительно и только он сам (конечно, с помощью педагога) может пробовать строить свое образование, самостоятельно рисковать и потом отвечать за результаты своего движения в плохо предсказуемой среде.

Личностно-центрированный подход предполагает помощь обучаемому в осознании себя как личности, выявлении, раскрытии собственных возможностей, становлении самосознания, в осуществлении личностно-значимых и общественно приемлемых функций самоопределения, самореализации своих индивидуальных особенностей, самоутверждении, самооценности. Единственно эффективным методом управления учением здесь признается «фасилитация» (от англ. «facilitate» – облегчать, содействовать, способствовать) – нейтрализация неблагоприятных состояний и одновременно стимуляция того положительного, что заложено в человеке. Педагог, в полной мере использующий такую практику, называется *фасилитатором*. Деятельность педагога-фасилитатора при таком подходе нацелена на интерпретацию поведения, обсуждение альтернативных направлений деятельности и действий, объяснение ситуаций, подбадривание и нацеливание на мобилизацию внутренних ресурсов, помощь в самореализации личности [11].

Поскольку основу любого подхода составляет комплекс принципов, то, учитывая специфику формируемого качества личности подростка, мы выделили следующие принципы данного подхода: социокультурной обусловленности, проблемности, принятия и поддержки, индивидуализации, диалогичности, выбора.

Принцип социокультурной обусловленности ориентирует подростков на знание социальных норм, традиций и правил выражения эмоций, осмысление особенностей выражения эмоций представителями различных культур, эмоциональную толерантность, эмоциональную коммуникативность в духе диалога культур [6].

Принцип проблемности ориентирован на создание особого, внутренне противоречивого содержания, основу которого составляют проблемные ситуации. В теории развивающего обучения проблемная ситуация определяется как «психологическое состояние субъекта, испытывающего познавательную или практическую трудность» [7, с.15]. В нашем контексте эта трудность относится к эмоциональным реакциям или состояниям подростка.

Принцип принятия и поддержки. Для того чтобы подросток научился определять свои собственные эмоциональные реакции и состояния, а также реакции и состояния другого человека, педагогу необходимо создать для него такую среду, которая бы инициировала полное и свободное его выражение. Чтобы свободно проявить свое эмоциональное отношение, подросток должен чувствовать себя в психологической безопасности, что возможно только в

случае принятия и поддержки всех эмоциональных реакций и состояний подростков. Согласно данному принципу, все эмоциональные реакции и состояния подростков нельзя тут же оценивать, поскольку любая оценка ставит эмоциональным проявлениям определенные границы [6].

Принцип индивидуализации ориентирован на то, чтобы в процессе обучения учитывать индивидуально-психологические особенности подростков и всячески содействовать их эмоциональному самовыражению. Как отмечает Е. Л. Яковлева [14], эмоциональные реакции и состояния являются самодостаточным проявлением человеческой индивидуальности, а тип обучения, учитывающий и содействующий эмоциональному самовыражению обучающихся, является предельно индивидуализированным. Говоря об особенностях реализации данного принципа, П. И. Третьяков, С. Н. Митин, Н. Н. Бояринцева подчеркивают, что педагог должен действовать одновременно как организатор учебного процесса и как человек, тонко реагирующий на каждый акт эмоционального взаимодействия. В то же время ему необходимо помнить, что он работает с коллективом не как с некоторым количеством конкурирующих и соперничающих индивидуумов, а как с группой, развивающейся по определенным законам. Поэтому ему необходимо не только помнить индивидуально-психологические особенности каждого отдельного подростка, но и группы в целом [13].

Принцип диалогичности. Человек – существо социальное. Проявление его эмоциональности сталкивается с проявлением эмоциональности другого человека. Возникает проблема совместимости, соотношения, совместности этих эмоциональных реакций. Разрешается эта проблема во взаимодействии одного человека с другим, т.е. в диалоге. Называние своих эмоциональных реакций и состояний в диалоге как с другим, так и с самим собой (внутренний диалог), позволяет подростку осознать свое истинное эмоциональное отношение к происходящему, его зарождение и предчувствовать его дальнейшее развертывание, а, следовательно, прогнозировать свои возможные средства выражения эмоций. Если подросток в состоянии определить и выразить свою эмоциональную реакцию (состояние), она поддерживается и принимается. В том случае, если ситуация является для подростка проблемной, то ему предлагается возможный веер эмоциональных реакций или состояний, которые ему помогают более точно определить свое эмоциональное состояние [6].

Принцип выбора. Без выбора невозможно развитие индивидуальности и самовыражения эмоциональных способностей подростков. Педагогически целесообразно, чтобы подростки учились и воспитывались в условиях постоянного выбора эмоциональных реакций, устанавливая гармонию между культурными нормами эмоционального проявления и своими личностными особенностями эмоционального реагирования на ситуации, своим эмоциональным опытом. Принцип выбора подразумевает предоставление подростку «право на

ошибку». Применительно к области эмоционального реагирования «право на ошибку» означает несовпадение эмоциональных реакций подростка с конвенциональной нормой. «Ошибка» для подростка представляет собой возможность, выйдя в рефлексивную позицию, поиную посмотреть на ситуацию и сделать самостоятельный выбор [6].

Практическая реализация принципов личностно-центрированного подхода к формированию эмоциональной культуры подростков наиболее эффективно осуществляется на основе следующих педагогических условий: расширение эмоционального лексикона подростков и репертуара средств выражения эмоций; включение подростков в ценностную коммуникацию; трансформации когнитивного содержания в эмоциональное; создания благоприятного психологического климата; стимулирование рефлексии в процессе выбора подростком эмоциональных инграмм.

Список литературы

1. Бойко В. В. Энергия эмоций. – 2-е изд., доп. и перераб. – СПб.: Питер, 2004. – 474 с.
2. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Мещерякова, В. Зинченко. – СПб.: Прайм – ЕВРОЗНАК, 2004. – 672 с.
3. Долгова В. И., Напримеров А. А., Латюшин В. Я. Формирование эмоциональной устойчивости личности. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2002. – 167 с.
4. Загвязинский В. И. Теория обучения: Современная интерпретация: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Изд. центр «Академия», 2001. – 192 с.
5. Каган М. С. Философия культуры [Электронный ресурс]: учеб. пособие. – СПб, 1996. – URL: <http://www.nshaucheba.ru/v52442> [дата обращения: 15.10.2012].
6. Климова Т. Е., Шиндяева Е. А. Формирование культуры эмоционального самовыражения подростков общеобразовательной школы. – Магнитогорск: МаГУ, 2007. – 112 с.
7. Кудрявцев Т. В. Система проблемного обучения // Проблемное и программированное обучение. – М.: Советская Россия, 1973. – С. 10–29.
8. Подлиняев О. Л. Теория и практика становления гуманистического мировоззрения учителя на основе личностно-центрированного подхода: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Хабаровск, 1999. – 43 с.
9. Пригожин И. Порядок из хаоса. Новый диалог человека с природой. – М., 1986.
10. Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций. – М.: Прогресс, 1979. – 391 с.
11. Роджерс К. Могу ли я быть фасилитатором в группе?: хрестоматия по гуманитарной психологии. – М., 1995.
12. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: в 2 т. – М.: Педагогика, 1989. – Т.2. – 322 с.

13. Третьяков П. И., Митин С. Н., Бояринцева Н. Н. Адаптивное управление педагогическими системами. – М.: Изд. центр «Академия», 2003. – 368 с.
14. Яковлева Е. Л. Психология развития творческого потенциала личности / Е. Л. Яковлева. – М.: Флинта, 1997. – 224 с.
15. Kemper Th. D. An Introduction to the Sociology of Emotions. // International Review of Studies on Emotion. V. 1. Chichester: Wiley, 1991. – P. 301 –349.
16. Rogers C. R. Becoming partners: marriage and its alternatives. – N. Y.: Delacorte Press, 1972.

Рецензенты:

Ильясов Д. Ф., доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой педагогики и психологии Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

Резанович И. В., доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой управления персоналом Южно-Уральского государственного университета, г. Челябинск.