

#### Аннотация.

Задача не только когнитивного, но и эмоционального развития постепенно входит в практику образования. Концепция эмоционального интеллекта во многом подталкивает к традиционной, просветительской, «знаниевой» модели обучения. Она формирует у учащихся знания о своих эмоциях, учит их дифференцировать эмоции других. Кроме того, она дополняется задачей овладения собственной эмоциональной регуляцией. Идея построения образования на субъектно-деятельностной основе, при понимании ценности целостного развития личности (включая эмоциональный аспект), подразумевает вовлечение учащихся в продуктивную деятельность с целью развития способности к саморегуляции. Саморегуляция обучения подразумевает рефлексивное овладение собственной мотивационно-эмоциональной сферой. Существует сопряженность развития внутренней мотивации, саморегуляции, эмоциональной вовлеченности и настойчивости при достижении учебных целей. Выделение в автономные курсы задач по развитию отдельных аспектов целостной личности учащихся видится тупиковым путем. Поддерживается подход, согласно которому подразумевается не введение отдельных курсов по развитию эмоционального интеллекта, а перестройка практики образования на деятельностную основу и изменение профессиональной подготовки учителя. Для этого потребуются развитие эмоционального интеллекта самого учителя; понимание им закономерностей эмоционального и социального аспектов целостного развития ребенка в онтогенезе; освоение учителем способов организации образовательной практики в рамках собственной предметности с учетом решения задачи целостного развития личности учащегося. Такая подготовка позволит решать такую задачу не в рамках автономных курсов, увеличивающих учебную нагрузку, а в ходе реализации базовых учебных курсов, эмоциональная и мотивационная вовлеченность учащихся в которые значима как для успешности обучения, так и для их личностного развития.

Ключевые слова: эмоциональное развитие, мотивация и метамотивация, саморегуляция, деятельность, образование.

В европейской культуре сложилась устойчивая традиция разведения и порой противопоставления интеллектуального и эмоционального развития, идущая еще от античности [7]. В европейской традиции образования основной акцент долгое время делался на когнитивном развитии в рамках «интеллектуальной парадигмы» [4]. Задачи эмоционального развития находились на периферии [11], при том, что уже многие годы в психологии принята идея о единстве аффекта и интеллекта, которая глубоко раскрыта в работах Л.С. Выготского: «мышление и аффект представляют части единого целого человеческого сознания» [6, с. 251]. В.В. Глебкин выделил три аспекта рассмотрения взаимосвязи эмоционального и рационального в человеке [7, с. 112-113]:

- эмоции предшествуют рациональному познанию;
- эмоции выступают реакцией на рациональное познание;
- в эмоции входит когнитивный аспект, выражающийся в оценке ситуации.

В 1990-е годы в психологии начал активно использоваться термин «эмоциональный интеллект» [30]

Наиболее распространенной формой включения задач эмоционального развития в образовательную практику стало введение разнообразных отдельных курсов, занятий, учебных дисциплин по присвоению знаний об эмоциях, развитию навыков их адекватной

идентификации и владению способами эмоциональной саморегуляции. С одной стороны, эта важная задача постепенно выделяется как отдельная, ищутся пути ее решения в традиционной логике отдельного знания, требующего особого курса. На определенном этапе это кажется значимым прорывом в смысловых акцентах и выделяемых задачах образования. Однако появляется масса других знаний, которые также включаются в программу обучения. Это увеличивает время, необходимое для освоения новых знаний. Мы видим, как за последнее столетие массовая социальная практика увеличила время специально организованного (институционального) обучения с обязательного начального образования до приближения почти к всеобщему обучению от рождения до зрелости. Логика построения образовательной практики (помимо приобретения предметных знаний) для развития «мягких навыков», метакогнитивных способностей, эмоциональных и социальных компетенций и др. [18] путем введения отдельных курсов по каждому из этих важных аспектов нам видится тупиковой. Такая практика имеет выраженные риски, так как увеличивает нагрузку на учащихся и порой не решает поставленных перед новыми специальными курсами задач, а только усугубляет решение эмоциональных, социальных и иных вопросов в целостной практике образования (во многом из-за перегрузки программы обучения). Мы исходим из идеи значимости целостного развития всех аспектов личности в логике субъектно-деятельностного подхода к образованию с учетом возрастных задач ее развития, в том числе эмоциональной сферы (имеющей особенности на каждом возрастном этапе). В основе этой концепции лежит идея С.Л. Рубинштейна о становлении субъекта деятельности: Субъект в своих деяниях, в актах своей творческой самодеятельности не только обнаруживается и проявляется; он в них создается и определяется. Поэтому тем, что он делает, можно определять то, что он есть; направлением его деятельности можно определять и формировать его самого» [13, с. 438]. Исходя из этой идеи, ключевыми становятся вопросы: в какую деятельность включены обучающиеся? в какой мере в ней востребован и значим аспект эмоционального развития? Кроме того, С.Л. Рубинштейн выдвинул идею о двух способах существования человека и отношения его к жизни:

- «жизнь, не выходящая за пределы непосредственных связей, в которых живет человек <...> человек не выключается из жизни, не может занять мысленно позицию вне ее для рефлексии над ней»;
- рефлексивный, выводящий человека за пределы текущей жизни, позволяющий занять «позицию вне ее» [14, с. 366].

Второй способ дает возможность сделаться творцом собственной жизни, сформировать устойчивую внутреннюю позицию. И здесь важным становится вопрос включения в повседневную практику образования рефлексии учащихся своих эмоциональных состояний, их проявлений, а также особенностей идентификации эмоций других и регуляции собственного поведения (в том числе его эмоциональную составляющую) во взаимодействии с другими. Мы поддерживаем идею о принципиальной значимости социального и эмоционального развития как одной из стрессовых задач, требующих решения в практике образования. Более продуктивным (но более трудоемким, длительным и требующим системного решения) нам видится путь по усилению профессиональной подготовки учителей в этом направлении. Важно, чтобы учителя в своей повседневной практике обучения (в рамках действующих предметов) включали различные формы работы, которые развивают эмоциональные и социальные способности.

Здесь необходимо вернуться к идее Л.С. Выготского о единстве аффекта и интеллекта, а не разведения их на отдельные учебные процессы. Важно поставить вопрос о значимости эмоциональной вовлеченности ученика в сам процесс учения: «Если мы делаем что-либо с радостью, эмоциональные реакции радости не означают ничего другого, кроме того, что мы и впредь будем стремиться делать то же самое. Если мы делаем что-либо с отвращением, это означает, что мы будем всячески стремиться к прекращению этих занятий» [5, с. 162]. Эмоциональная саморегуляция, мотивация и метапознание — основные компоненты

саморегулируемого обучения [20; 21; 29; 33], и эмоции выступают значимым компонентом, в связке с мотивами, в регуляции деятельности. Эмоции «выполняют роль внутренних сигналов <...> они непосредственно отражают отношения между мотивами и реализацией отвечающей этим мотивам деятельности. При этом речь идет не о рефлексии этих отношений, а именно о непосредственном их отражении, о переживании. Образно говоря, эмоции следуют за актуализацией мотива и до рациональной оценки деятельности субъекта» [10, с. 16].