

РОЛЬ ЭМПАТИИ В ПРОДУКТИВНОМ МЕЖЛИЧНОСТНОМ ОБЩЕНИИ РОДИТЕЛЕЙ И ПЕДАГОГОВ С ДЕТЬМИ

Многочисленные исследования в области эмпатии предполагают не только установление сущности явления, определение форм его существования и процессов, обуславливающих их проявление. Не менее важным представляется выяснение роли эмпатии в эффективной педагогической деятельности родителей и педагогов. В последние годы указание на эмпатическую способность как на обязательное для адекватного педагогического воздействия качество личности воспитателя и учителя встречается практически во всех специальных изданиях по педагогической психологии. Значительно менее изученной является эмпатия родителей в контексте ее значения для полноценного выполнения родительского долга.

С точки зрения современной психологической науки, эмпатия необходима любому психологу-практику и, в частности — психотерапевту [7]. Однако, представление об эмпатии как о неперенном качестве эффективно действующего психотерапевта возникло сравнительно недавно. В 40-е годы двадцатого века американский психотерапевт, основоположник гуманистической психологии, Карл Роджерс и его сотрудники экспериментально доказали предположение о том, что терапевтическая позиция, основанная на "...эмпатии, безоценочном позитивном отношении к клиенту и искренности ..." обуславливает "... значительные и конструктивные личностные изменения..." [6]. При этом, эмпатия понималась Роджерсом именно как *сопереживание* — "способность отставить в сторону свой мир и целиком войти в мир другого" [6]. Предложенное одним из его последователей Хайнцем Когутом определение эмпатии как "способности понимать и чувствовать себя в контексте внутренней жизни другой личности" [1], Роджерс не разделял, относя данное явление скорее к сфере оценки и анализа, базирующейся на восприятии жизни других людей не в их понятиях, а в терминах воспринимающего. Приведенная трактовка эмпатии однозначно соответствует традиционному для советской и постсоветской психологии пониманию сущности *сочувствия* с его развитым когнитивным компонентом. Таким образом, закономерно будет признать сопереживание личностной формой эмпатии, лежащей в основе фасилитирующего поведения. Тем более что «...первоначальные травмы клиентов, возникли от того, что те, кто когда-то заботился о них, оказались неспособными сопереживать их реальности" [1]. Восстановление личности клиента возможно только при условии обеспечения утраченной эмпатии. Тогда соответствующие структуры самосознания отстраиваются заново так, как формировались в раннем возрасте.

По мнению Хайнца Когута, для полного развития личности человека необходимо удовлетворение двух его потребностей: потребности в "отражении" и потребности идеализировать. Под "отражением" понимается безусловное, безоценочное принятие ребенка хотя бы одним из родителей. Отношение к ребенку, как к лучшему, самому удивительному и желанному очевидно основано на проникновении-вчувствовании в его внутренний мир, восприятию и переживанию родителями его особенностей и проблем как собственных. Такого рода "отражение" ведет к развитию у ребенка позитивного отношения к самому себе, самоуважения. Удовлетворение потребности идеализировать предполагает наличие у ребенка возможности идентифицироваться с сильным и умным взрослым-родителем. В результате формируются идеалы, которых человек придерживается в дальнейшем, развивается умение управлять своими чувствами, "властвовать собой", и способность к самокомпенсации в стрессовых ситуациях. Х. Когут высказал убеждение, что "высшие аспекты личности — юмор, *эмпатия*, творчество и мудрость — исходят из успешного внутреннего переживания идеализации родительского образа" [1]. Важным условием, необходимым для реализации названных потребностей, является то, что ребенку нужно непосредственно воспринимать как "отражающего", так и идеализированного взрослого, то есть это должны быть реальные люди — субъекты межличностного общения.

Становление самосознания человека происходит на протяжении всей его жизни. Следовательно, конкретные люди как объекты для удовлетворения обсуждаемых потребностей, как правило, не являются одними и теми же на разных этапах формирования личности. Развивая дальше эти положения, можно предположить, что для младшего школьника предпочтительным субъектом "отражения" и объектом идеализации станет учитель как наиболее значимый взрослый. Не случайно, организаторы программы "Astor" для интеллектуально одаренных детей (от 4 лет до 3 класса начальной школы) [2] выделили следующие качества, которыми непременно должен обладать учитель:

- доброжелательность и чуткость;
- способность чувствовать потребности и интересы ребенка;
- высокий уровень интеллектуального развития и широкий круг интересов и умений;
- чувство юмора;
- творческое личное мировоззрение;
- хорошее здоровье и жизнестойкость.

В результате опроса самих учителей приведенный перечень был дополнен такими свойствами личности педагога, как непредубежденность и уверенность в своих силах. Таким образом, становится очевидным, что и

в дошкольном, и в младшем школьном возрасте характер психического развития ребенка во многом обусловлен его взаимоотношениями с уверенным, умным, творчески активным, эмоционально уравновешенным взрослым-педагогом, который чувствует, понимает и принимает ребенка. Однако ясно, что только пассивного присутствия взрослого, даже обладающего всеми перечисленными качествами, совершенно недостаточно. Так, первостепенными задачами педагогической деятельности учителя начальной школы являются: 1) социальная адаптация детей с разными индивидуальными особенностями; 2) обучение их приемам, средствам, способам самостоятельного приобретения знаний, умений и навыков. Вся сложность решения данных задач состоит в том, какую стратегию педагогического воздействия, межличностного общения избирает учитель.

Полученный авансом авторитет и имеющийся в запасе комплекс надежных программ и методик провоцируют педагога выбрать малоэффективный директивный подход, следование которому, как правило, ведет к целому ряду проблем. Восприятие учителем своих учеников, как личностей, которыми необходимо постоянно управлять, заставлять, оказывать давление в целях реализации своих планов, неминуемо вызовет либо сопротивление, либо полную зависимость от его распоряжений и указаний. В любом случае педагог невольно, но закономерно сдерживает естественные темпы развития своих воспитанников, и никакие механические методики не помогут ему создать атмосферу свободного общения, творческого участия в учебном процессе всех членов детского коллектива.

Единственной достойной альтернативой этому может стать принятие учителем на себя роли "группоцентрированного лидера" с функциями не только, и не столько руководителя, сколько — психотерапевта-фасилитатора [6]. «Термины *теплота* и *эмпатия* используются для описания сущностных качеств лидера, которые очень важны, если он намерен создать в группе атмосферу благожелательности. Речь идет о модели поведения, которая проявляет себя в речи лидера, выражении его лица, его жестах» [6]. Эмпатия группоцентрированного лидера по своей сути является сопереживанием — проникновением-вчувствованием во внутренний мир другого человека при условии полного безоценочного принятия его чувств, мыслей, поступков как своих собственных.

Только так, через создание "безопасной" атмосферы понимания, поддержки, принятия самых разных сторон индивидуальности ребенка (от чувства беспомощности, зависимости до враждебности) можно прийти к свободной от какого-либо давления актуализации его собственных внутренних позитивных и конструктивных сил. Ведь любой человек, чтобы открыто, свободно принимать в чем-то участие, демонстрировать

свои идеи и чувства другим должен обладать психологической уверенностью и не испытывать чувства страха. Часто младшие школьники не принимают активного участия в учебной и любой другой деятельности коллектива только из опасения получить неадекватную оценку со стороны учителя или сверстников. Сам факт возможности оценивания "...может настолько пугать индивида, что вызовет реакцию враждебности" [6], как правило, оказывающую негативное воздействие на психологический климат всей группы.

Е. Торренс в своей работе "Творческие методы в преподавании" обращает особое внимание на необходимое учителю убеждение в "положительном значении индивидуальных различий" и, более того, "оказание авторитетной помощи детям, высказывающим отличное от других мнение и в связи с этим испытывающим давление со стороны сверстников" [2]. Другими словами, учитель должен уметь слушать и предоставлять учащимся обратную связь, "не оценивая ответы, а находя способы показать, что принимает их" [5]. В результате у ребенка формируется убеждение, что его уважают как личность, считаются с его мнениями и взглядами.

Важно также создавать ситуации тесного общения учеников с разной успешностью в учебной деятельности. Томас Гордон, автор концепции «группоцентрированного лидерства» небезосновательно предполагает, что "члены группы некоторым образом идентифицируют себя со своим лидером и постепенно усваивают некоторые из его отношений и образцов поведения" [6]. Данное предположение будет, по-видимому, наиболее верным в рассуждениях о постепенном уподоблении в поведении и отношении к другим людям учеников начальной школы своему учителю. В случае адекватноэмпатирующего педагога, руководящего своей деятельностью принципом признания ребенка, младшие школьники также начинают более терпимо, с эмпатией относиться друг к другу, более внимательно, с возросшим пониманием, слушать других, проявлять больше готовности к признанию другого.

К. Роджерс, рассуждая о качествах личности человека с высоко развитой эмпатией, указывает на то, что "...быть эмпатичным трудно. Это означает быть *ответственным*, активным, сильным, и в тоже время — тонким и чутким" [6]. Таким образом, можно ожидать, что младшие школьники в ходе непосредственного общения и совместной учебной деятельности с учителем в роли "группоцентрированного лидера" не только получают возможность настоящей самореализации, самовыражения и саморазвития, но также научатся "...брать на себя ответственность за свои чувства, идеи, поведение"[6]. С другой стороны, педагог, изначально ориентированный в своей деятельности на детей, рассматривающий классный коллектив как образование, существующее для тех, кто его составляет, как средство реализации и удовлетворения потребностей

личности каждого ученика, постепенно сам становится членом данного коллектива, понижая зависимость учащихся от учителя [6]. Результатом этого процесса как раз и является активная самостоятельная совместная и индивидуальная деятельность школьников. С большим сожалением нужно отметить, что указанные характеристики учебной деятельности на практике часто отсутствуют даже у студентов высших учебных заведений, не говоря уже об учащихся средней и старшей школы. Такое положение может быть следствием недостаточно внимательного отношения к развитию эмпатической способности у людей, избравших педагогическую деятельность своей профессией.

Представленные доводы в пользу того, что способность родителей и педагогов к адекватному эмпатийному переживанию во многом определяет личностный рост детей, показателями которого являются высокая самооценка, развитая мотивационно-потребностная сфера и уверенность в возможности реализации собственных способностей, открывают перспективы дальнейшего, более глубокого, теоретического и экспериментального изучения проблемы. Данные, приведенные А.Б. Орловым в статье "Перспективы гуманизации обучения", свидетельствуют также о необходимости разработки эффективных методов диагностики и коррекции эмпатии учителя. Ведь то, что фактически "...уровень развития этой (эмпатической) способности у учителей весьма низок (около 10%) и не зависит от стажа работы, пола, расовой и национальной принадлежности,.." [4] в значительной степени обуславливает существование огромного количества взрослых людей, которые не осознают свои потенциальные возможности, не испытывают вдохновения, не умеют радоваться жизни.

Литература

1. Кан М. Между психотерапевтом и клиентом: новые взаимоотношения. С-Пет. 1997.
2. Одаренные дети: Пер с англ. / Общ. ред. Г.В. Бурменской и В.М. Слущкого. М. 1991.
3. Орлов А.Б. Карл Роджерс и современный гуманизм. // Вестник МГУ, сер. 14: Психология, 1990, №2.
4. Орлов А.Б. Перспективы гуманизации обучения. // Вопросы психологии, 1988, № 6.
5. Психология одаренности детей и подростков. / Под ред. Н.С. Лейтеса. М. 1996.
6. Роджерс К. Клиенто-центрированная терапия. М. К. 1997.
7. Флорентская Т.А. Диалог как метод психологического консультирования (духовно-ориентированный подход). // Психологический журнал, 1994, № 5, т. 15.