

**Хвойницкая, В. Ч. Теоретические основы социально-эмоционального воспитания учащихся с интеллектуальной недостаточностью / В. Ч. Хвойницкая // Образование и педагогическая наука : труды Национального института образования. – Минск : НИО, 2008. – Серия 6. – Вып. 2. – С. 81–89.**

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ  
СОЦИАЛЬНО-ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ  
С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ**

*В содержании научных материалов предпринята попытка рассмотреть основные теории эмоций с точки зрения определения источников и условий развития эмоциональной сферы человека. В силу большей (по сравнению с интеллектуальными) сохранности эмоциональных механизмов у детей с интеллектуальной недостаточностью социально-эмоциональное воспитание рассматривается как наиболее продуктивный путь коррекции личности детей данной категории.*

Воспитание ребенка с интеллектуальной недостаточностью — это в первую очередь педагогическая деятельность по коррекции социальных последствий органического поражения центральной нервной системы. Л. С. Выготский определял такое воспитание как социальное и подчеркивал, что только такое воспитание вводит ребенка в окружающую жизнь, помогает реализовать общепринятые нормы поведения и социального взаимодействия. Социальное воспитание прокладывает окольные пути культурного развития, развивает

обходные, замещающие или надстраиваемые функции, которые компенсируют недостаток и приводят всю систему нарушенного равновесия в новый порядок.

Установленная взаимообусловленность эмоциональных явлений и процессов познания (Л. С. Выготский) и большая сохранность эмоциональной сферы по сравнению с интеллектуальной (С. Д. Забрамная) позволяют использовать эмоциональную сферу в качестве обходного пути компенсации. Однако эмоциональная сфера, будучи наиболее тонким и изначальным уровнем психической организации человека, очень чувствительна к неблагоприятным факторам. Эмоциональная депривация в детстве предопределяет вторичные поведенческие и личностные отклонения, обуславливает низкую социальную ориентировку, социальную беспомощность, неэффективные способы общения со сверстниками и взрослыми, нарушение различных видов деятельности. В школе все начальные недостатки эмоциональной сферы обычно усугубляются. На фоне эмоционального неблагополучия возникают различные формы социально-психологической дезадаптации, ухудшаются показатели в учебе. Характер эмоциональной сферы детей с интеллектуальной недостаточностью определяется и своеобразием высшей нервной деятельности. Это выражается в импульсивности, заторможенности, реактивности, эмоциональной возбудимости и лабильности, частой смене настроений, проявлении аффекта. Как негативные факторы развития личности отмечаются негативизм, боязнь, агрессивность, поверхностность притязаний, легкая пресыщаемость, низкий интерес к различным видам деятельности, отказ от деятельности из-за неуверенности в своих силах, неумение действовать самостоятельно и целенаправленно.

Перечисленные факторы в сочетании с непониманием и неумением оценивать ситуацию, свое поведение и поведение других с точки зрения эмоциональной характеристики, неумение регулировать свое эмоциональное поведение, невладение «языком эмоций» определяют сложности социализации и социальной адаптации. Очевидна важность коррекции эмоциональной сферы детей с интеллектуальной недостаточностью. В то же время анализ психолого-педагогической литературы показывает, что разработка проблемы эмоционального развития и коррекции эмоциональной сферы является прерогативой психологии и психотерапии. Педагогические технологии коррекции недостатков эмоционального развития детей с интеллектуальной недостаточностью не разработаны, отсутствует учебно-методическое обеспечение процесса социально-эмоционального воспитания.

В педагогике освещены проблемы оптимизации учебно-познавательной деятельности, методы эмоциональной регуляции учебно-познавательной деятельности и формирования интереса к учению (Л. В. Занков, Н. Г. Морозова, Г. И. Щукина, Ю. К. Бабанский, А. Я. Чебыкин). Разработана теория педагогического стимулирования (З. И. Равкин), посвященная эмоционально-нравственному воспитанию и раскрывающая этический аспект и закономерности процесса стимулирования эмоциональной сферы. Определены суть, место и роль эмоциональных стимулов (игра, художественное слово, соревнование, этическая беседа) в системе педагогического воспитания гуманных чувств детей (М. Г. Яновская, М. В. Юрьева). Описаны формы и методы актуализации

социальных мотивов поведения и социальных (сочувствие, сопереживание, эмпатия) эмоций (Н. П. Дмитракова, А. Д. Кошелева, Я. Э. Неверович, К. Д. Радина). Предложена методика совершенствования эмоциональных механизмов ребенка через развитие всех форм внешней выразительности (И. П. Воропаева, И. Н. Приходько, М. И. Чистякова).

Однако перечисленные подходы представляют собой лишь составляющие процесса социально-эмоционального воспитания. Решение задачи конструирования воспитательных, коррекционно-развивающих способов педагогического воздействия на эмоциональную сферу детей с интеллектуальной недостаточностью требует научного понимания сущности эмоциональной сферы, ее роли в психической организации человека, связи с другими психическими процессами, знания условий нормального онтогенеза, причин и симптомов отклонений в эмоциональном развитии. Использование междисциплинарного подхода с учетом данных общей и педагогической психологии, психофизиологии, социальной психологии, нейропсихологии, теории и практики психотерапии может помочь разрешить эту задачу.

Для конструирования процесса социально-эмоционального воспитания детей с интеллектуальной недостаточностью важно понимание источников и условий развития эмоциональной сферы. Знание источников и условий развития для педагогики является определяющим. По мнению С. Л. Рубинштейна, постичь вопрос об управляемости, о возможности направленного изменения в желаемую для человека сторону, закономерную обусловленность психических явлений, психических свойств и психической деятельности человека — значит найти путь для их формирования, воспитания [8].

Анализ исследований по проблеме эмоций позволяет проследить три тенденции в понимании эмоционального развития. Это теории с биологической, социальной и двухфакторной обусловленностью развития эмоций. Ряд теорий выделяется своеобразием трактовки характера взаимодействия биологических предпосылок и социальных влияний в развитии эмоций.

Эволюционная теория происхождения эмоций Ч. Дарвина доказывала, что чувства человека имеют животное происхождение. По мнению ученого, выразительные движения как проявления эмоций у человека являются рудиментами целесообразных движений. Теперь они превратились в ассоциированные привычки и возникают при соответствующих эмоциях вне зависимости от их полезности. В процессе прогрессивного развития человеческой психики они, соответственно, «умирают». Ядром эмоций при их биологической функции и природе ученый определил состояния скелетной мускулатуры, выраженные в мимике и пантомимике. В работах «Происхождение выразительных движений человека», «Наблюдение над жизнью ребенка» Ч. Дарвин проследил зависимость между мимическими проявлениями и интенсивностью протекания эмоционального процесса [4].

Теория Ч. Дарвина была полностью биологической и не вскрывала происхождение специфических человеческих эмоций и чувств, несущих на себе отпечаток социальной природы человека. Она способствовала возникновению «рудиментарной теории» эмоций (Г. Спенсер, Т. Рибо, В. Макдауголл). Эта

теория развивала идею о биологическом происхождении эмоций из аффективных и инстинктивных реакций животных. Все выразительные движения стали рассматриваться ретроспективно, и складывалось впечатление, что кривая развития эмоций идет вниз. Отсюда знаменитое предсказание, что человек будущего — это человек безэмоциональный [7].

В «периферической теории» Джемса—Ланге первопричиной возникновения эмоций названы органические изменения. У. Джемс считал, что определенные физические состояния характерны для разных эмоций. Соответствующие телесные изменения были названы органическими проявлениями эмоций. Сначала под действием внешних стимулов происходят характерные для эмоций изменения в организме, и только затем возникает эмоция, то есть без физиологических изменений эмоция не проявляется [5].

Альтернативой к теории Джемса—Ланге стало исследование У. Кеннона, который полагал, что эмоции — компонент общего комплекса активности организма, необходимого для того, чтобы выжить. Согласно У. Кеннону, эмоции являются врожденными, быстро вспыхивающими и полезными по отношению к определенному воздействию стимулов, в то время как внутренние органы, с изменением состояния которых Джемс и Ланге связывали возникновение эмоциональных состояний, структуры малочувствительные и очень медленно приходят в состояние возбуждения. Положения У. Кеннона развил П. Бард, показавший, что и телесные изменения, и эмоциональные переживания, связанные с ними, возникают почти одновременно [7].

Теории Джемса—Ланге и Кеннона—Барда получили дальнейшее развитие благодаря электрофизиологическим исследованиям мозга. Так возникла «активационная теория» Д. Б. Линдсея и Д. О. Хебба. Согласно этой теории, эмоции возникают вследствие нарушения или восстановления равновесия в соответствующих структурах центральной нервной системы. Они регулируют деятельность и оказывают на нее влияние в зависимости от характера и интенсивности эмоционального переживания. Слишком слабая эмоциональная возбужденность не обеспечивает должной мотивации, а слишком сильная разрушает ее, дезорганизует и делает практически неуправляемой. Активационная теория, как видим, описывала влияние эмоций на психику и поведение человека [5].

Ряд концепций объясняли эмоции человека динамическими особенностями когнитивных процессов. Одной из них явилась «теория когнитивного диссонанса» Л. Фестингера. Согласно ей, положительные эмоциональные переживания возникают тогда, когда ожидания подтверждаются (консонанс). Если же между ожидаемым и действительным результатами деятельности имеется расхождение (диссонанс), то возникают отрицательные эмоции. В современной психологии теория когнитивного диссонанса используется для того, чтобы объяснить поступки человека, его действия в различных социальных ситуациях. Эмоции же рассматриваются в качестве основного мотива соответствующих действий и поступков. Лежащим в их основе когнитивным факторам придается в детерминации поведения человека гораздо большая роль, чем органическим изменениям [7].

С. Шехтер предположил, что эмоции возникают на основе физиологического возбуждения и когнитивной оценки. Качество эмоции зависит не от ощущения, возникающего при физиологическом возбуждении, а от того, как индивид оценивает ситуацию, в которой это происходит. На характер эмоциональных процессов влияют память и мотивация человека. Концепция эмоций, предложенная С. Шехтером, получила название «когнитивно-физиологической». В ходе экспериментов в рамках этой теории было показано, что эмоциональные переживания соответствуют заранее оговоренным в инструкции, а также что эмоциональные состояния могут передаваться от человека к человеку, причем качество переживаний зависит от личного отношения к тому, что переживают [7].

«Информационная теория» П. В. Симонова утверждает, что возникновение эмоций обусловлено поступлением прагматической информации. Недостаток информации вызывает эмоции отрицательного характера. Положительные эмоции появляются, когда увеличивается вероятность удовлетворения потребности по сравнению с уже существующим прогнозом [8].

«Дифференциальная теория эмоций» К. Изарда объясняет функции, детерминанты и условия развития эмоций в рамках биологической концепции (эмоции генетически запрограммированы). По К. Изарду, эмоциональная система от рождения — наиболее функционально нагруженная и компетентная по сравнению с другими подсистемами личности. На раннем этапе онтогенеза эмоциональная сфера является своеобразным регулятором большего числа жизненно важных функций. Эмоция помогает организму приспосабливаться к среде и выживать, и чем больше эмоции дифференцированы, тем более гибким оказывается поведение человека. В данной теории нашла отражение идея взаимосвязи эмоций и телесных изменений (эмоциональная экспрессия). Эмоциональная экспрессия — это своеобразный канал связи, по которому ребенок транслирует сигналы, привлекающие внимание взрослых. Эмоционально-экспрессивные сигналы мотивируют заботу взрослых о ребенке и организацию социального взаимодействия с ним. Учет этого фактора сближает К. Изарда с авторами небологических теорий развития эмоций. Отводя главную роль в онтогенезе эмоций биологическим изменениям, К. Изард признает роль тех процессов развития, которые обусловлены социальным опытом и когнитивным уровнем ребенка [6].

Представителям биологической концепции характерен узкий ракурс рассмотрения генеза эмоций, излишняя генерализация адаптивной функции в качестве отправной точки при выведении закономерностей и обосновании условий развития эмоций, выявлении их источников. Такая позиция существенно ограничивает роль педагогических воздействий на развитие эмоциональной сферы. Понимание в данной концепции раннего детского возраста как пика в развитии эмоций препятствует возможности проследить их эволюцию, ведет к ложным выводам о последующем регрессе эмоций и не способствует привлечению педагогов к участию в процессе эмоционального воспитания детей. Некоторые представители данной концепции ограничивают развитие эмоций периодом раннего детского возраста, когда адаптивная функция эмоций про-

является наиболее отчетливо. Но, несмотря на неоднозначность взглядов, спорность позиций, высказанных учеными в рамках данной концепции, аргументированность выявленной ими связи между эмоциями и эмоциональной экспрессией важна для педагогической деятельности. Эта идея уже использована в практике театральной педагогики, в психотерапии, в коррекционной педагогике.

Представители концепции внешних влияний абсолютизируют значение социальных факторов для эмоционального развития человека. В теории развития эмоций Т. Шибутани отмечается роль эмоций в регуляции поведения как проявлении отношения человека к миру; указывается ведущая роль обстоятельств детства, когда складывается устойчивая субъективная система чувств, преимущественно под влиянием взаимодействия ребенка с окружающим миром; подчеркивается определяющее влияние важных обстоятельств, в первую очередь связанных с изменениями в межличностных отношениях и установлением контактов с новыми людьми, что нередко приводит к существенным трансформациям в эмоциональной сфере [11].

Д. Девитс рассматривал проблему эмоционального развития с точки зрения социального научения, хотя и считал генетической предрасположенностью свойств нервной системы. В своих экспериментах ученый показал наличие прямой связи между предварительным обучением детей эмоциональному реагированию и их последующими эмоциональными реакциями в конфликтных ситуациях [5].

Э. Берн развитие и формирование определенного репертуара эмоций (с обязательным присутствием «любимых») связывал с влиянием близких взрослых. В различных ситуациях жизни ребенок обнаруживает, что к некоторым эмоциям в его семье относятся безразлично или не одобряют их, в то время как проявление других эмоций приносит положительные плоды. Поняв это, ребенок принимает решение, какие эмоции он будет культивировать [7].

Согласно теории М. Льюиса, развитие эмоций предполагает постепенную дифференциацию двух полярных гедонистических состояний: негативного и позитивного, данных ребенку от рождения, и соответствующей им эмоциональной экспрессии. Происходит это в процессе социализации. Смысл данного процесса заключается в том, чтобы специфическим образом связать эмоциональное состояние, эмоциональную экспрессию и ситуацию. Большая роль в образовании этих связей принадлежит социальному окружению, в первую очередь матери, которая интерпретирует эмоциональное поведение ребенка и соответствующим образом реагирует на него исходя из конкретной ситуации. В этом плане эмоции, эмоциональные состояния являются прямым следствием того, как реагирует социальное окружение на эмоциональное поведение ребенка в специфическом социальном контексте. Таким образом, развитие эмоций по М. Льюису всецело обусловлено социальным окружением. Задача воспитателя состоит в том, чтобы выделить наиболее значимые социальные факторы, опосредующие развитие эмоциональной сферы. Такой подход к развитию эмоций связан с колоссальными требованиями к воспитателю. Взрослый должен уметь интерпретировать эмоции ребенка адекватно конкретной ситуации.

Теории внешних детерминант развития эмоций указали на источники недостатков эмоционального развития, среди которых основной — нарушение процесса социализации ребенка. Но переоценка экзогенных факторов и уменьшение внутренних условий (особенно наследственности) как важных предпосылок развития эмоциональной сферы приводит к неверной трактовке роли, места, содержания и функций воспитания в работе с эмоциями детей и к идее фатальной обусловленности онтогенеза эмоций воздействием социального окружения.

Л. С. Выготский писал, что результат воздействия среды будет зависеть прежде всего от того, через какие индивидуальные особенности ребенка они преломляются и какие переживания у него возникают. Ученый считал недопустимой подмену идеи развития идеей формирования, а процесс становления личности и развития ее эмоциональной сферы понимал как взаимосвязь внутреннего развития (самодвижения) и управления извне [3].

Примером двухфакторной концепции развития эмоциональной сферы личности можно назвать взгляды З. Фрейда. Условиями развития эмоций ученый считал как унаследованное человеком стремление к удовольствию и избегание неудовольствия, так и процесс социализации личности. Правда, воздействие среды в этой теории оценивается преимущественно негативно. Среда сдерживает, подавляет человека и вынуждает прибегать к защитным механизмам, чтобы соответствовать в своих эмоциях и поведении требованиям социума. Динамика и особенности развития эмоций, согласно З. Фрейду, могут быть поняты при сопоставлении двух принципов душевной деятельности: принципа стремления к удовольствию и принципа реальности [10].

Придерживаясь взгляда на эмоции как на биологическое явление, П. П. Блонский отмечал целесообразность подхода к воспитанию эмоций с позиции единства социального и биологического в человеке. Ученый подчеркивал важность воспитания социальных чувств, чуткости к человеку и его переживаниям и одновременно акцентировал внимание на воспитании эмоций, инстинктов и сдержанности. П. П. Блонский полагал, что эмоции видоизменяются под воздействием социального приспособления, подражательности, страха перед людьми и стремления вызвать к себе положительное отношение [2].

В теории П. Г. Бельского сформулированы условия развития трех групп эмоций. Одни эмоции повторяются в ряде поколений и являются наследственными. Для появления других имеется предрасположенность, то есть возможность быстрого формирования при наличии благоприятной среды. Третья группа эмоций образуется исключительно в ходе развития данного индивида, наслаиваясь на более ранние [1]. Взаимодействие, сочетаемость социального и биологического факторов в теории П. Г. Бельского отличает ее от психоаналитической теории З. Фрейда, в которой эти же факторы находятся в конфронтации. Свою точку зрения П. Г. Бельский аргументировал мнением, что психофизиология дает только возможность для образования эмоций, а содержание эмоций вкладывается средой. Такая позиция свидетельствует о признании П. Г. Бельским активной роли среды в процессе эмоционального развития

человека. Она способствует пониманию доступности данной сферы психического воспитательным воздействиям, обуславливает возможность активного участия педагогов в этом процессе.

Последователи школы Л. С. Выготского (С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, Л. И. Божович, А. В. Запорожец и др.) в понимании своеобразия эмоционального развития человека исходят из факта активного взаимодействия ребенка с окружающим его социальным миром. Обоснование этого принципа находим в теоретической концепции Л. С. Выготского о комплексном и многоплановом онтогенезе человеческой психики, в котором особым образом сочетаются процессы биологического созревания и обучения (усвоения общественного опыта). Отправным пунктом подобного понимания можно считать сформулированное А. Н. Бернштейном определение развития человека как эволюционирующей системы: «Процесс жизни есть не уравнивание организма со средой, а преодоление этой среды, направленное не на сохранение статуса или гомеостаза, а на движение в направлении родовой программы развития и самообеспечения». Указанные положения позволяют сформулировать вывод: обязательным условием развития эмоций является появление неутилитарных эмоциональных проявлений, возникающих и изменяющихся, особенно в критических, непредвиденных ситуациях. Согласно такой позиции, появление и дальнейшее развитие эмоций сопряжено с развитием потребностей личности и обусловлено ее активностью, включенностью в деятельность. Эмоции формируются в ходе человеческой деятельности, направленной на удовлетворение потребностей. Эмоции или потребности, переживаемые в виде эмоций, являются вместе с тем побудителями к деятельности.

Как видим, для Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна, А. Н. Леонтьева, Л. И. Божович, А. В. Запорожца характерно рассмотрение проблемы эмоционального развития сквозь призму целостного развития личности, признание эмоций и чувств личностно ориентирующими образованиями. Процесс «интеллектуализации» аффективно-потребностной сферы, возникновение на этой основе высших психических свойств определены ими и их последователями центральным звеном в становлении личности.

Концептуальный анализ исследований эмоционального развития позволяет сформулировать вывод о том, что трактовка сущности эмоций, условий и особенностей протекания эмоционального процесса, специфики педагогического управления данным процессом конструктивна при соблюдении принципа единства биологического и социального развития ребенка, при деятельностной активности личности. Учет этих фактов позволяет очертить контуры проблемы социально-эмоционального развития, выявить ключевые знания, необходимые педагогике для понимания природы эмоций, источников и условий их развития, причин нарушений в эмоциональной сфере и способов их коррекции.

Коррекционно-педагогическая работа по социально-эмоциональному воспитанию в нашем понимании должна представлять собой педагогическую технологию и иметь учебно-методическое обеспечение.

## *Литература*

1. Бельский, П. Г. Исследование эмоциональной сферы несовершеннолетних, отклоняющихся от нормы в своем поведении / П. Г. Бельский, В. Н. Никольский. — М; Петроград: Гос. изд-во, 1924. — 90 с.
2. Блонский, П. П. Избранные педагогические и психологические сочинения: в 2 т. / П. П. Блонский. — М.: Педагогика, 1979. — Т. 2. — 240 с.
3. Выготский, Л. С. Эмоции и их развитие в детском возрасте: лекции по психологии / Л. С. Выготский. — СПб.: СОЮЗ, 1997. — С. 74—102.
4. Дарвин, Ч. Наблюдения над жизнью ребенка / Ч. Дарвин. — СПб.: Типография М. А. Хана, 1881. — 24 с.
5. Вилюнас, В. К. Психология эмоций / В. К. Вилюнас. — СПб.: Питер, 2006. — 496 с.
6. Изард, К. Психология эмоций / К. Изард. — СПб.: Питер, 2000. — 464 с.
7. Ильин, Е. П. Эмоции и чувства / Е. П. Ильин. — СПб.: Питер, 2007. — 783 с.
8. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — СПб.: Питер, 2005. — С. 551—583.
9. Симонов, П. В. Эмоции и воспитание / П. В. Симонов // Вопросы философии. — 1981. — № 5. — С. 39—48.
10. Фрейд, З. Психология бессознательного / З. Фрейд. — М.: Просвещение, 1990. — 447 с.
11. Шибутани, Т. Социальная психология / Т. Шибутани. — М.: Прогресс, 1969. — 454 с.