

«ВНУТРЕННИЕ ВОЛНЕНИЯ ДУШИ» В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ

Обдумывая название статьи, остановилась на этом — совсем не лаконичном, включив в него словосочетание К. Д. Ушинского. Сделала совершенно сознательно, отказавшись от первоначальных элементов — «эмоции» и «эмоциональность», понимая всю сложность проблемы, о которой рискнула писать, учитывая многозначность трактовки концепта *эмоции* в психологии, а также современное состояние проблемы в педагогическом отношении. Сам Ушинский понимал ненаучность и метафоричность определения этого феномена душевной жизни человека и замечательно определил его временный характер — «назовем их покуда хоть так»¹. На мой взгляд, эта метафора вполне соответствует многозначности отражения и выражения эмоциональной сферы человека в обучении и воспитании. Трудности педагогической интерпретации эмоций и всего, что с ними связано в образовании, обуславливают отнюдь не временный характер метафоры К. Д. Ушинского. Сегодня ее можно отнести к концептуальным онтологическим метафорам, которые исследованы Дж. Лакоффом и описаны в соответствующей работе².

Настоящая статья отражает интерес автора к идеям интеграции педагогики с другими областями знания: философией, психологией, филологией, лингвистикой. Именно в интеграционном научном контексте более острыми и очевидными становятся некоторые проблемы педагогики, образования — школьного и педагогического.

Одной из таких острых проблем современного образования является проблема эмоционального обеспечения образователь-

ного процесса в школе и в вузе. Вызывает сожаление, что многие вопросы, связанные с эмоциональной сферой человека (ребенка, школьника, педагога), с учетом эмоционального фактора в преподавании и обучении, сегодня фактически ушли из области педагогических исследований, перестали быть предметом научно-педагогической рефлексии. Ранее им уделялось большее внимание — стоит только посмотреть публикации второй половины XX в. Приоритетными стали прагматические вопросы образования. Это качество, компетенции, стандарты. Это диагностика, измерения, мониторинг, методы управления качеством, аудит и т. п. Педагогические проекты моделируются и оцениваются с точки зрения эффективности технологий, структур, компонентов, систем и пр. Вычисляются коэффициенты эффективности новаций, вычерчиваются графики и диаграммы, доказывающие достоверность и надежность научно-педагогических предположений и выводов.

При этом большинство исследователей не забывают провозгласить себя приверженцами гуманитарного подхода или антропоцентрической парадигмы, сослаться на процессы гуманизации и гуманитаризации в образовании. И совсем не редко в стороне от многих рациональных проектов и комментирующих умозаключений, многостраничных вычислений и измерений остается воплощенная гуманитарность, о которой так много говорят сегодня, — живой человек, ученик и учитель. Они иногда даже начинают именоваться реципиентами, испытуемыми, потребителями или клиентами образовательных услуг, и в лучшем

случае — субъектами образовательного процесса. Последняя категория становится все более и более употребительной, утверждая не только продуктивную научную идею человека как субъекта, но и устойчивое абстрагирование от мира реального человека даже при анализе педагогической повседневности.

Личностный мир учащихся и преподавателей волнует исследователей и разработчиков программ и проектов все меньше и меньше. Хотя его значение в общем процессе становления человека огромно. «В этом относительно обособленном от окружающего внутреннем мире складываются комплексы ценностей (жизненных планов и перспектив, глубоко личностных переживаний), определенные организации образов („портретов”, „пейзажей”, „сюжетов”) и концептов, притязаний и самооценки»³. Внутренний мир невозможно представить без эмоциональной составляющей, которая, к сожалению, мало учитывается в образовании. Количество педагогических работ, в которых поднимается эта проблема, совершенно несопоставимо с необозримым количеством психологических публикаций. Очевидной становится малая изученность эмоционального сопровождения педагогического процесса, выявление многообразной педагогической роли эмоций. На это указывает и Е. П. Ильин: «Декларируя необходимость наличия в процессе обучения положительного эмоционального фона, психологи и педагоги мало уделяют внимания изучению вопроса, что на самом деле имеет место в учебном процессе. Между тем исследования свидетельствуют о явном эмоциональном неблагополучии учебного процесса»⁴.

Во многих педагогических работах констатируется значение эмоциональности преподавателя, эмоциональности его изложения и в целом — эмоциональной поддержки процессов обучения и воспитания. Однако пути ее осуществления почти не анализируются.

Реальный педагогический процесс являет собой многообразные сочетания проявлен-

ных или не проявленных эмоций, отраженного или не отраженного в них внутреннего мира человека. Равнодушие, волнение, радость, тревога, безразличие, скука — все это явно или неявно сопровождает деятельность ученика и педагога в образовании. Все это те *внутренние волнения души*, о которых писал еще К. Д. Ушинский, обозначив их коротким словом *чувствования*.

С точки зрения современной науки, эмоции и их различные комбинации выступают мощным активирующим средством регуляции действий человека, его познавательного поведения, что так важно в образовании. Об этом написано много и в отечественной, и в зарубежной литературе. Кэррол Е. Изард так писал о взаимосвязи эмоций и познавательных процессов: «Эффект „суженного зрения” в восприятии имеет свой аналог в познавательной сфере. Испуганный человек с трудом способен проверить различные альтернативы. У разгневанного человека появляются лишь „сердитые мысли”. В состоянии повышенного интереса или возбуждения субъект настолько охвачен любопытством, что не способен к обучению и исследованию»⁵. Эта такая простая и важная мысль далеко не всегда учитывается преподавателями в учебном процессе. Раздосадованные результатами ранее проведенной контрольной работы, мы в самом начале урока или лекции выражаем свое отношение к этому, максимально используя разнообразные языковые средства, выражающие наше недовольство, досаду, озабоченность, разочарование, иногда гнев. И что же? После этого психологически сложно переключиться на изложение и восприятие нового материала, несущего в себе иной эмоциональный смысл. Говорить, допустим, о гуманистическом подходе к личности, о ее понимании (педагогика) или переходить к лирике А. С. Пушкина, Ф. И. Тютчева (на уроке литературы в школе). Тревожный (мрачный, сердитый, унылый, безрадостный, тоскливый и т. д.) эмоциональный контекст новой учебной ситуации создан собственными усилиями педагога. И спокойные «переходы» к новому

(«а теперь займемся новым», «сегодня у нас новая интересная тема...» и т. д.) далеко не всегда могут легко обеспечить эмоциональное переключение слушателей.

Иногда можно наблюдать рассогласование эмоций преподавателя и его учащихся. Педагог не всегда способен предугадать эмоциональный отклик учащихся, отбирая факты, примеры, ситуации, аргументы дискурса.

Известно мнение студентов о трудности диалога с преподавателем, который его слушает безучастно, внешне не выражая своего эмоционального отношения к речи говорящего. Приходилось слышать суждение о том, что у безучастного преподавателя даже пятерку получить неинтересно — чувствуешь себя несколько обескураженным от непонимания того, как ты отвечал и какое впечатление произвел на педагога.

Применительно к педагогической деятельности и к людям, которые занимаются ею, психологи говорят о возможной профессиональной деформации, сопровождающейся «эмоциональным выгоранием». А если педагог и изначально не отличался богатством эмоциональной сферы? И ученики наши в классах и аудиториях тоже такие разные... Некоторые из них проявляют несомненную эмоциональную бедность, что влияет на продуктивность их деятельности и на межличностную коммуникацию. Тем важнее становится проблема эмоционального воспитания будущего педагога, его способность активно использовать эмоциональный фактор в обучении. Бедный эмоциональный опыт, эмоциональная неразвитость специалиста в гуманитарной сфере может иметь самые печальные последствия.

Я не могу ответить точно и убедительно, как может быть решена эта проблема, в которой отражено противоречие между интенсивной разработкой прагматических вопросов образования и ослаблением внимания к эмоциональной сфере человека: как учащегося, так и преподавателя. *Компетентный, умелый, конкурентоспособный, креативный, предприимчивый, мобильный,*

ответственный — множество определенных выпускников школ и вузов появилось сегодня в связи с идеями модернизации образования. Важность этих характеристик подвергать сомнению вряд ли целесообразно. Но и рассматривать их в отрыве от эмоциональной сферы недопустимо. Конечно, формировать эмоциональную компетентность вряд ли возможно, но воспитывать эмоциональное отношение к миру у специалиста нужно обязательно. Рациональная доминанта образовательного процесса должна обязательно дополняться ориентацией на пробуждение и активизацию эмоциональных процессов.

В домашней библиотеке сохранились изданные АПН РСФСР в 1946(!) году маленькие книжки «Избранных произведений» К. Д. Ушинского, подаренные мне школой, в которой работала. Отдельными выпусками вышла знаменитая работа К. Д. Ушинского «Человек как предмет воспитания». Книга 2-я открывается как раз разделом «Чувствования». Перечитывая эти пожелтевшие страницы, удивляешься поразительной зоркости ученого, стоявшего у истоков нашей педагогики. Он характеризует «внутренние волнения души», «душевный строй» народа, человека, дитяти и показывает читателю, как можно воспитывать эти волнения, строй души, чувствования. Поразило, как понятно он представляет проблему, которая тревожит сегодня. Это проблема эмоционального соответствия (адекватности) поведения, речи, облика педагога тому предмету, который он рассматривает, содержанию его объяснений. «Для того, чтобы какой-нибудь образ глубоко залег в памяти, надобно, чтобы чувство возбуждалось самим этим образом... Но какая же связь гневного лица учителя с латинскими вокабулами, или укоризн и угроз, расточаемых законоучителем по тому поводу, что мальчик не заучил нагорной проповеди, — с самим смыслом этой проповеди?»⁶

Педагогические выводы Ушинского в этой «психологической» части его труда поразительно тонки, обоснованны и реалистичны, несмотря на всю сложность рас-

смаатриваемой «материи». Уйдя сегодня далеко вперед в изучении аффективно-мотивационной сферы личности, мы не можем не признать дальновидность ученого-педагога в понимании эмоций, влияющих на побуждения учащихся, на их отношение к познавательному процессу. Ушинский убедительно и образно пишет о педагогических последствиях страха. Думаю, что к не устаревшим выводам ученого относится это его замечательное убеждение, которое надо воспитывать в наших выпускниках сегодня: «Педагогическое действие страха очень сомнительно; и если им можно пользоваться, то очень осторожно, всегда имея в виду, что смелость есть жизненная энергия души. Библейское же выражение: „*Страх Божий есть начало премудрости*“, столь любимое воспитателями и наставниками, охотниками до дешевого средства внушать страх, имеет глубокий смысл, редко понимаемый теми самими, кто часто употребляет это выражение. [...] Но как жалко злоупотребляют этим глубоким библейским изречением различные любители *заставить страху детям!* Они прикрывают им свое неумение сдерживать гнев, неумение, которое должно бы вычеркнуть их из списка воспитателей, и внушают им не страх Божий, а страх учительский, из которого рождаются ложь, притворство, хитрость, трусость, рабство, слабость, ничтожество, а не премудрость»⁷.

Однако сегодня проблема эмоционального обеспечения педагогического процесса решается совсем не просто. Почему? Есть противоречия между эмоциональным опытом старших и младших поколений. Многие взрослые остаются стойкими приверженцами постфигуративной культуры, о которой М. Мид писала: «Прошлое взрослых оказывается будущим каждого нового поколения; прожитое ими — это схема будущего для их детей. Будущее у детей формируется таким образом, что все пережитое их предшественниками во взрослые годы становится также и тем, что испытают дети, когда они вырастут»⁸. Может, отчасти этим объясняется различное эмоциональное от-

ношение старших и младших, педагогов и учащихся к одним и тем же явлениям? Младшие иногда протестуют против эмоциональных оценок старших, которые выражаются в речи, суждениях, реакциях педагогов и родителей.

Эмоциональное рассогласование в поведении и общении преподавателей и учащихся может иметь своим основанием несовпадение ценностных отношений старшего и молодого поколения, различия в их языковой картине мира, элементом которой является мир эмоций.

*

Достаю пожелтевшую от времени книгу П. В. Симонова и одновременно вспоминаю, как настаивала Г. И. Щукина на тщательной регистрации эмоциональных проявлений учащихся при изучении познавательного интереса. Перебираю ответы пятиклассников, полученные при проведении известной «методики с конвертами». Обращаю внимание на свои ремарки. Они записаны торопливо и с сокращениями слов: «смущается», «берет неохотно», «торопится», «с боязнью», «сердится и рвет черновик», «радуется — «все решил», «а за это оценку не поставят?», «сердится».

Во время эксперимента пришлось зафиксировать множество не совпадающих у разных детей эмоциональных состояний и реакций. Они были вызваны ситуацией неопределенности, проблематичности (выбор предмета, задания, возможность его решения, прогнозируемый ребенком успех или неуспех и др.). Тогда, давным-давно, стало очевидно, как ситуация неопределенности порождает различные душевные переживания учащихся. А ведь так же случается и в начале урока, в начале или в конце лекции или практического занятия, когда предстоит выполнять учебное задание. Подобные ситуации возникают во время контрольных, зачетов, экзаменов, когда свое волнение, страх, тревогу учащийся маскирует небрежной репликой, громким замечанием, выражением неудовольствия или громким вопросом. Такие ситуации, по мнению

П. В. Симонова, вызывают эмоциональное напряжение как положительной, так и отрицательной направленности. Он пишет: «...Мы настаиваем, что для возникновения положительных эмоций, так же как и для возникновения эмоций отрицательных, необходимы неудовлетворенная потребность и рассогласование между прогнозом и наличной действительностью»⁹.

Думаю о том, как трудно и все-таки необходимо предупредить отрицательные эмоции на лекции или занятии — особенно по педагогике. Ведь явно или неявно преподавателя педагогических дисциплин воспринимают не просто как человека, несущего теоретическое знание. Но как их олицетворение. Как человека, умеющего делать все то, о чем он говорит будущим педагогам, в чем он их наставляет. Как человека, способного воплотить сообщаемые студентам идеи в своей собственной педагогической деятельности.

Это сделать бывает чрезвычайно трудно. Мы читаем лекции, проводим практические занятия, посвященные, к примеру, педагогическому процессу, а процесс разворачивается реально — перед глазами студентов, в котором они участники, а ты сам — его творец. И случается, что словесная манифестация учебного процесса, его идеальный образ, создаваемый преподавателем, не соответствуют его реальному (*здесь и сейчас*) течению. Мы говорим об *активизации* учебного процесса, а некоторые слушатели мысленно далеки от нас, отвлекаются, рассеянно слушают, что-то рисуют, явно думают о другом — они *пассивны*! Мы говорим о значении познавательного интереса в обучении, а студентам этот *интерес не интересен*! Понятия науки предстают по преимуществу как истолкование их значения, как лишь словесная форма, не наполненная живым содержанием, эмоционально невыразительная, а потому — совсем не волнующая.

Вот на занятии идет речь о профессионализме педагога, обсуждаются вопросы о его компетентности, о мотивации учения, образования. И нужно продемонстрировать,

что ты это все умеешь делать сам. Убедить, что ты, преподаватель, одновременно и *Homo loquens* (Человек говорящий), и *Homo faber* (Человек делающий). Это невероятно трудно — совместить в себе, в своих действиях одновременно теоретика и практика. И если это не удастся сделать, вряд ли у слушателей возникнет удивление, восхищение, просто радость от встречи с наукой, с преподавателем, с будущей профессией.

Мы всегда сосредоточены на *понимании* теоретических знаний нашими учащимися. Да и кто станет сомневаться в необходимости *понимания* науки, ее базовых понятий и положений? Но этого мало. Важно становление *личностного смысла* в образовании, в науке, эмоционально-личностное *отношение* к ним. Сравним два определения А. Н. Леонтьева. «Итак, психологически значение — ставшее достоянием моего сознания (в большей или меньшей своей полноте и многосторонности) — обобщенное отражение действительности, выработанное человечеством и зафиксированное в форме понятия, знания или даже в форме умения как обобщенного “образа действия”, нормы поведения и т. п.»¹⁰ Это о *значении*. Во взаимодействии человека со средой, с действительностью у него возникает *отношение* к ним. Это отношение выражается в *личностном смысле*. «Смысл — это всегда смысл чего-то»¹¹. А. Н. Леонтьев приводит показательный для воспитания пример: «Можно отчетливо знать, например, то или иное историческое событие, отчетливо понимать значение той или иной исторической даты, но эта историческая дата может вместе с тем иметь для человека разный смысл...»¹² А личностный смысл невозможен без эмоционального отношения, в котором отражается «значение для меня».

Теоретические знания, которые мы излагаем на лекции, воплощают педагогическую действительность идеальным способом, отвлекаясь от подробностей, от живых образов, от многих признаков реальных объектов. Для возникновения личностного отношения важно, чтобы идеальное соотносилось с явным, реальным, иногда — кон-

кретным и даже единичным. Важно, чтобы знания «ожили», превратились в событие, ситуацию, фрагмент будущей профессиональной деятельности; чтобы педагогический процесс не стал лишь словом о словах, а ощущался как живой, текущий, реальный. Это зависит от многих обстоятельств.

Как это достигается? Созданием особого эмоционального настроения в аудитории, который во многом зависит от умения и способности педагога создать не учебную *ситуацию* только, а *событие* обучения, образования. Сама встреча преподавателя и учащихся должна стать событием¹³. Здесь было бы уместно дать точное определение этого понятия. Но, казалось бы, такое понятное слово *событие* имеет очень сложное определение, соответствующее постмодернистской философии культуры. Между тем *событие* и *событийность* стали все чаще и чаще появляться в педагогическом контексте. В нашем понимании *событийность* в образовательном процессе проявляется как анти-теза будничности, монотонности, унылой повседневности, отсутствию ожидания новизны. О событийности как философском явлении можно прочитать в работе М. В. Михайловой¹⁴. Она рассматривает этот феномен как категорию простых вещей. И в самом деле: просто войти в аудиторию, поздороваться с особой внутренней интонацией, просто заинтересованно посмотреть в глаза своим слушателям, обменяться с кем-то взглядом, произнести первые слова, располагающие к совместной работе и выразить всем своим обликом и речью, что тебе самому интересно то, о чем собираешься говорить и размышлять сегодня. Задумалась, каковы истоки этой моей обыденной педагогической философии. Когда-то, давным-давно, один ученик сдал мне большое сочинение, в котором повествование время от времени прерывалось вставками-эссе. Одну из них помню наизусть. Девятиклассник писал: «Каждый день чуть-чуть измененный старый. Чуть сложнее параграф, чуть больше читать. Встал простой вопрос: “Зачем учусь?” На него я не мог ответить». В этой юношеской

рефлексии было неприкрытое ироническое отношение к школьному учению как процессу рутинному, монотонному, не продвигающему человека вперед. Это вошло в сознание и стало постоянной тревожащей мыслью: как вызвать интерес ко всему педагогическому, если у тебя в сущности лишь один инструмент — слово. Однако слово обладает огромными возможностями. У М. Л. Гаспарова прочитала: «Слово — это мысль, любовь к слову — это чувство». И далее: «Все, что мы знаем, — по крайней мере, все, в чем мы можем сами дать себе отчет, который называется “рефлексия” и которого многие, по романтической привычке, так не любят, — все это мы знаем через слово. Это слово не бесплотно: у него есть грамматика, стилистика, поэтика, риторика. Не зная этой органики слова, мы напрасно будем воображать, что постигаем какой бы то ни было дух»¹⁵.

*

И каждый раз перед лекцией испытываешь новое «борение мысли со словом», которая «часто составляет подлинную прелесть научной речи»¹⁶. Но не только это. Сложное эмоциональное состояние преподавателя перед лекцией и на самой лекции объясняется борением мысли и слова с чувством. Как словом выразить свое отношение к идее, теории, научной трактовке факта, явления? Допустим ли скепсис или ирония при изложении учебного материала, восхищение или восторг? Можно ли эмоционально выразить свое отношение к авторитетным мнениям в педагогике и лицам, представляющим ее? Обнаружить свою эмоцию как маркер небесстрастного отношения? Или подчеркнуто объективно комментировать чью-то позицию, концепцию? За долгие годы работы убедилась, что есть не только стиль общения, стиль отношений в педагогическом процессе. Есть стиль выражения эмоций. Отсутствие эмоций и чрезмерное их выражение в одинаковой степени деструктивны.

Мысленно выстраивая текст лекции, определяя ее структурные компоненты, необ-

ходимо обдумывать ее эмоциональную композицию. В отличие от письменного научного текста, устный дискурс имеет свои особенности — он направлен на конкретных адресатов, которых надо заинтересовать, вызвать у них волнение, неравнодушное отношение к учебному материалу. Справедливо мнение лингвистов: «Эмоциональная окраска часто служит достижению основной цели материала — побуждению к тем или иным действиям. С другой стороны, умелое использование определенных выразительных средств помогает оживить “сухой” стиль научного дискурса...»¹⁷

Научно-гуманитарный дискурс, одним из видов которого является и дискурс педагогический, не может быть бесстрастным, не эмоциональным. И. А. Скрипак показала, что при соблюдении некоторых ограничительных условий, эмоциональность может проникать в научную речь и создавать ряд преимуществ ее восприятия: «Если в единстве интеллектуального и аффективного эмоциональность подчинена контролю интеллекта, включение чувств придает мысли большую напряженность и остроту. Мысль, заостренная чувством, сильнее убеждает, чем объективная, равнодушная, безразличная мысль». Автор убеждает нас и в том, что эмоциональность, экспрессия придают научному речевому высказыванию индивидуально-личностный и творческий характер, снимают нивелированный и нейтральный характер изложения. Кроме того, корректное выражение эмоций ученым-лектором помогает решить прагматические задачи обучения, открывает его дополнительный ресурс: знания, воспринятые в единстве рационального и эмоционального, лучше запоминаются, а иногда — на всю жизнь.

Далеко не всегда этот дополнительный ресурс образования используется разнообразно и продуктивно. А он обеспечивает взаимопонимание, снимает возможные психологические барьеры, окрашивает педагогическое общение радостью взаимопонимания, общего вдохновения, сожаления, что вдруг все это кончилось и скоро перейдет в область воспоминаний.

Так бывает на лекциях и на занятиях, на зачетах и экзаменах, когда эмоциональный настрой оказывается органичным, «стильным». Тогда диалоги пронизывают сопереживание, и никто из нас (ни ты сам, ни студент) не «прикидывает» цифры зачетного балла. Выстраивать такой диалог трудно, нужно особое эмоциональное состояние и напряжение, чтобы ученики ощутили «смысловый прорыв» (В. И. Карасик).

*

Драматизм рассогласования отношений и эмоций педагога и учащихся должен волновать сегодня не как частная педагогическая проблема, а как проблема экзистенциальная. Классический пример этого — роман Д. Апдайка «Кентавр». Герой романа — учитель Колдуэлл из провинциального городка. Как пишет сам автор, в романе много личного, особенно в образе отца, который принес на алтарь учительства всего себя без остатка.

Можно много говорить о двух планах повествования в этом романе — реальном и мифологическом, сопоставлять Колдуэлла и кентавра Хирона. Но с той давней поры, когда я еще работала в школе и преподавала литературу, меня потрясла в романе сцена урока, посвященного происхождению жизни на Земле, происхождению человека.

Прошло более сорока лет с тех пор, как я прочитала этот роман, как прочитали его мои тогдашние ученики. Но я и сегодня физически чувствую боль учителя, я слышу его гениальный рассказ о Солнце, Земле, о звезде альфа Кентавра, о Млечном пути, о Большом взрыве. Его речь наполнена понятными прекрасными метафорами, иногда грубоватыми («Нам дали такого пинка, что мы до сих пор мчимся вперед, никак остановиться не можем»¹⁸), иногда поэтически: «Лептотрикс — это микроскопический живой комочек, название которого по-гречески означает “тонкий волос”. Эта бактерия обладала способностью выделять из железных солей крупички чистого железа...»¹⁹ Я завидовала этому учителю — тому, как выстраивает он сложнейший мате-

риал, сколько вдохновения вкладывает в каждый его фрагмент. Но как слушает класс? Один вытянул ноги через проход и бессмысленно уставился в свою тетрадку. Недоуменные лица в момент, когда надо подумать. «Он чувствовал, как внимание класса осыпается с него, словно окалина с медленно остывающего железа»²⁰. Кто-то жуёт резинку, кто-то падает со стула, потом класс начинает гудеть.

Можно с современных педагогических позиций оценить описанный Апдайком урок. Для меня же образ этого урока, образ учителя и образ класса навсегда остались метафорой жестокости и непонимания учениками вдохновения учителя, его таланта, страсти, боли, чувств, его альтруизма и жертвенности. С этого фрагмента романа иногда я начинаю лекции о педагогической деятельности, которая исполнена далеко не всегда одного лишь оптимизма. Наверное, это жесткий подход. Но, на мой взгляд, он необходим так же, как и воспитание увлеченного отношения к профессии, оптимистического взгляда на нее. В профессии много непознанного, неоткрытого, хотя все вроде бы укладывается в известные постулаты, следуя которым, достигаешь успешности.

Проблема эмоционального обеспечения педагогического процесса постепенно должна выходить в авангардные педагогические проблемы. Нужно продвигаться вперед от известного требования А. С. Макаренко говорить привычные педагогические фразы с разнообразными эмоциональными оттенками, совершенствовать педагогическую технику. Психологические знания об эмоциональной сфере человека, об эмоциях, лингвистические — об экспрессивности и эмоциональности речевой деятельности — все они должны интегрироваться в систему современных психолого-педагогических знаний, становиться средством решения педагогических проблем. Преподаватель любого предмета должен знать об эмоциональных ресурсах личности, эмоциональном компоненте деятельности и целесообразно использовать эти ресурсы в обучении. Создавая свою «индивидуальную культурную лабораторию» (И. Т. Касавин), в ее инструментальное оснащение необходимо включать многообразные знания и сведения о «внутренних волнениях души», обо всем том, что в образовании и науке стимулирует творческий поиск и выход за границы известного.

Примечания

1. Ушинский К. Д. Избранные произведения. Приложение к журналу «Советская педагогика». М., 1946. Вып. 2. С. 6.
2. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем // Теория метафоры. М., 1990. С. 387–415 / Пер. Н. В. Перцова. Электронный ресурс: www.philology.ru/linguistics1/lakoff-johnson-90.htm
3. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. Л., 1969. С. 328.
4. Ильин Е. П. Эмоции и чувства. СПб., 2001. С. 128.
5. Кэрролл Е. Изард. Эмоции человека / Пер. с англ. М., 1980. С. 22.
6. Ушинский К. Д. Указ. изд. С. 43.
7. Там же. С. 46.
8. Мид М. Культура и мир детства. М., 1988. С. 322.
9. Симонов П. В. Высшая нервная деятельность человека: Мотивационно-эмоциональные аспекты. М., 1975. С. 89.
10. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. М., 1988. С. 299.
11. Там же. С. 301.
12. Там же. С. 301.
13. См.: Роботова А. С. Встреча с преподавателем как событие // Вестник Герценовского университета. 2007. № 11.
14. Михайлова М. В. Философия простых вещей: Созерцательность и событийность // Вестник Самарской гуманитарной академии. Сер. «Философия. Филология». 2008. № 1 (3). С. 3–9.

«Внутренние волнения души» в педагогическом процессе

15. *Гаспаров М. Л.* Памяти С. С. Аверинцева // Новый мир. 2004. № 6. Электронный ресурс: magazines.russ.ru/novyi_mi/2004/6/gasp12.html
16. *Гессен С. И.* Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М., 1995. С. 311.
17. *Болдырева А. А., Кашкин В. Б.* Категория авторитетности в научном дискурсе. Электронный ресурс. Режим доступа: tpl1999.narod.ru/WebLSE2001/BoldKach.htm
18. *Андайк Д.* Кентавр / Пер. с англ. М., 1966. С. 45.
19. Там же. С. 49.
20. Там же. С. 47.