

Р.Г. Апресян

УДК 17.01 + 17.02 + 174

Этика, эмоциональный интеллект, потенциал университета

Аннотация. В статье рассматриваются возможности социально-эмоционального обучения (СЭО) для трансформации университетской среды в соответствии с требованиями XXI века. Получившие широкое применение в дошкольном и школьном образовании, программы СЭО еще недостаточно используются в университетах, хотя обсуждение соответствующих перспектив ведется с нарастающей интенсивностью. Среди разных задач социально-эмоционального обучения – повышение академической успеваемости, мотивирование студентов к образованию, укрепление их жизнестойкости – рассматриваются как наиболее приоритетные. Внедрение программ СЭО в университетах потребует изменения в составе и характере необходимых компетенций преподавателей, а в еще большей степени – повышения их собственного коэффициента эмоциональности. Это ставит перед преподавателями совершенно новые профессионально-этические задачи.

Ключевые слова: миссия профессора, трансформация университета, социально-эмоциональное обучение, профессиональная этика.

Продумывая круг вопросов, предложенных для обсуждения в этом номере нашего журнала, я обратил внимание на то, что в своих высказываниях на сквозные для журнала темы по данной проблематике (университетская этика, этика профессора, этика профессии и т.п.) мне всегда удавалось занимать определенную позицию рассмотрения, а именно, под углом зрения отношения преподавателя/профессора к общим принципам профессиональной деятельности и возможности их реализации в условиях существующих административных порядков в современных российских университетах. Пожалуй, такой подход в этическом рассуждении недостаточен, поскольку в нем фокус внимания смещается к нормативным и организационно-административным условиям профессиональной деятельности. Не желая как-либо умалить этот фактор в деятельности преподавателя, хотел бы отметить, что, коль скоро речь идет о профессиональной деятельности, акцент следует перенести на ее цели. На это ориентирует и главный редактор нашего журнала, указывая на «миссию профессорства».

С этической точки зрения, оценка профессиональной деятельности как деятельности, направленной на производство какого-то

продукта или предоставление услуги, благодаря которой производится какой-то продукт, в значительной степени обусловлена успешностью и эффективностью деятельности. В проекции к университету и деятельности преподавателя речь идет о качестве подготовки специалистов* и, соответственно, о характере целесообразности той деятельности, которую осуществляет преподаватель. Каковы бы ни были объективные условия этой деятельности, преподаватель несет за ее результаты нравственную ответственность. Признание им неблагоприятности объективных условий (финансовых, материальных, административно-организационных) по сути может иметь смысл лишь для выработки такого к ним отношения, которое позволило бы минимизировать их отрицательные эффекты. От преподавателя ожидается, что при *прагматическом* планировании своей деятельности он максимально учитывает эти неблагоприятные условия и снижает, насколько возможно, их влияние на свою профессиональную активность. Но неблагоприятный характер объективных условий деятельности не может признаваться в качестве *нравственно* значимого фактора деятельности.

Что имеется в виду под результатами деятельности преподавателя? Во-первых, профессиональная подготовленность выпускника, уровень его знаний, умений и практических навыков. Во-вторых, то, следствием чего является профессиональная подготовленность выпускника – успеваемость студента в процессе обучения. В-третьих, то, что является одной из предпосылок хорошей успеваемости студента – характер его мотивированности к учебе, способности к учебе, а также морально-психологическая и когнитивная адаптированность студента к образовательному процессу и, шире, университетской жизни. Последнее далеко не в полной степени зависит от преподавателя, но и от него тоже. Во всяком случае, перед преподавателем стоит задача создания такой атмосферы в аудитории, во взаимодействии и в общении со студентами, которые способствовали бы их настроенности на учебу, активизировали бы их способности к усвоению материала, формировали позитивные установки в отношении будущей профессии.

Это понимание сориентированности преподавателя на цели образовательной деятельности отличается от такой трактовки мис-

* Слово «специалист» используется здесь для характеристики цели образовательной деятельности, направленной на формирование личности, обладающей специальными знаниями и умеющей ими пользоваться. Так называемый «специалитет» как образование определенного уровня и типа во внимание не принимается.

сии преподавателя, при которой на первый план выдвигается собственно производство, трансляция и применение научного знания, обеспечиваемые моральным лидерством профессора, которое предполагается укорененным в авторитете научного знания самого по себе. Несомненно, производство, трансляция и применение научного знания присущи преподаванию, в особенности, осуществляемому профессорами. Но моральное лидерство профессора не вытекает само собой из авторитета научного знания. Оно является проявлением авторитета самого профессора, причем не только как ученого, но и как преподавателя – общающегося со студентами, понимающего их интересы, способствующего им, каковы бы ни были организационно-административные условия его деятельности [4, 64–65, 68]. Неблагоприятные условия могут быть препятствием для создания в университете современной образовательной среды, но они не могут быть оправданием для недобросовестного осуществления преподавателем своей миссии. А она состоит в обучении студентов, подготовке специалистов. С этой точки зрения, производство знания выступают предпосылкой для осуществления миссии. Это даже при такой – все еще идеальной для большинства российских университетов – постановке дела, когда процесс образования переплетен с исследовательской работой преподавателя, к которой, в том числе, привлекаются и в которую постепенно вовлекаются студенты.

Как можно видеть по современным обсуждениям проблем высшего образования, проблем студенческой молодежи, студенческого образа жизни, одним из факторов успешного обучения является психическое здоровье студентов, их психологическая адаптированность к условиям высшего образования, которое, будучи в сравнении со школьным менее формализованным, вместе с тем предъявляет более напряженные требования к обучающимся, предполагая гораздо высокую степень их самоорганизации и индивидуальной ответственности.

В качестве одного из эффективных средств поддержки студентов считаются программы социально-эмоционального обучения (СЭО), направленные на развитие эмоционального интеллекта [10]. Это понятие уже вошло в обиход, стало популярным и даже модным. Однако очевидно, что по инерции сложившегося и кажущегося интуитивным понимания интеллекта как способности к логическому мышлению, пониманию, обучению, рассуждению, принятию решения, т.е. рациональной способности, понятие «эмоциональный интеллект» несет в себе смысловую напряженность, которая особенно сильно переживается теми, в ком укоренено рационалистическое понимание сознания, познания, принятия решения и т.д. Джон Мэйер, Питер Сэ-

ловей и др., кто начинал в 1990-х исследования в этой области и концептуализировал термин «эмоциональный интеллект», sporadически употреблявшийся разными авторами и прежде, трактуют *эмоциональный интеллект* как комплекс способностей индивида воспринимать эмоции в себе и в других, понимать в их разнообразии и действенности, сознательно их использовать в когнитивных и коммуникативных процессах, а также управлять ими [15, 16]. Если исходить из базового определения интеллекта, приведенного выше, то под эмоциональным интеллектом следует понимать именно способность использовать эмоции в когнитивных, творческих, коммуникативных процессах. Остальные же характеристики (способности воспринимать эмоции, понимать и применять их) являются вспомогательными для понимания эмоционального интеллекта – они обеспечивают его функцию, и сами по себе, без способности индивида использовать эмоции, не могут считаться проявлением эмоционального интеллекта. Казалось бы, это очевидно, но в большинстве работ эмоциональный интеллект представляется как совокупность всех этих способностей, без различения существенных и вспомогательных его характеристик.

Как показывает накопленный за без малого три десятилетия, с начала изучения эмоционального интеллекта и разработки программ его целенаправленного формирования опыт, СЭО обеспечивает успешное развитие самосознания, социальной интерактивности, навыков саморегуляции, продуктивного общения и принятия ответственных решений. Программы СЭО пока получили наибольшее применение в дошкольном и школьном образовании [8, 13]. Они применяются в корпоративных и деловых тренингах [6, 12]. Однако все настойчивее ставится вопрос о внедрении СЭО в программы и практику высшего образования [10, 14]. Здесь его востребованность обусловлена тем, что при вступлении в студенческую жизнь многие молодые люди сталкиваются со значительными психологическими трудностями, связанными с необходимостью ресоциализации и реидентификации, с расширением круга социальных ролей, их новизной, повышением интеллектуальных нагрузок. Для многих из них трудности такого рода и неспособность справиться с ними становятся причиной слабой мотивированности к учебе, плохой успеваемости, недостаточной включенности в новую среду, низкой коммуникабельности, неадекватности образа Я, ухудшения здоровья, не в последнюю очередь психического. СЭО рассматривается как надежное средство оснащения студентов в противостоянии таким трудностям – развития у них тех самых способностей, которые, как выше было показано, считаются структурообразующими для эмоционального интеллекта [10, 198].

Значение СЭО для высшего образования еще не так хорошо изучено, как для дошкольного, начального и среднего образования. Программ СЭО для системы внешнего образования не так много. Но исследовательская работа ведется, имеется опыт экспериментального применения СЭО в колледжах и университетах. Интересные результаты представлены в обзорно-аналитической статье Колин Конли [10, 200–207]. Исследования, о которых говорит Конли, основывались на результатах тренингов, проводившихся для студентов высших учебных заведений по схеме СЭО, разработанной для детей и подростков и апробированной на протяжении многих лет на самых разных образовательных площадках. Эти тренинги носили буквально экспериментальный характер, поскольку в отличие от программ, проводимых для детей и подростков, они редко длились более нескольких недель. Тренинги включали образовательную часть, в рамках которой студентам сообщались основные психологические сведения, касающиеся личных и коммуникативных напряжений, условий стресса, способов преодоления его и расслабления, и практическую часть, в рамках которой студенты могли выработать необходимые психологические и поведенческие навыки.

Это когнитивно-поведенческие, медитативные, рефлексивно-контрольные, релаксационные, социально-коммуникативные навыки, что соответствует схеме, выработанной в программе исследований и консультаций по академическому, социальному и эмоциональному обучению (CASEL – Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning) Центра эмоционального интеллекта Йельского университета (США).

Один из важных уроков проведенных исследований заключается в том, что эффективность практических тренингов, направленных на выработку психологических и поведенческих навыков, многократно превышала эффективность образовательных тренингов, имевших целью дать студентам базовые психологические представления. С точки зрения улучшения адаптации студентов к университетской жизни, наиболее успешным (т.е. обеспечивавшими значительные позитивные изменения участвующих в тренинге по сравнению с контрольной группой) среди практических тренингов был тренинг по развитию рефлексивно-контрольных способностей и навыков (*mindfulness*) индивида, таких как самосознание и самоконтроль, в том числе в части осознания и осмысления текущего опыта внутригрупповых коммуникативных и деловых отношений, своих чувств по этому поводу и регулирования этих чувств с целью снижения напряжения, предотвращения стресса, сохранения дружелюбности и резонансности отношений и т.д. Развитие самосознания и самоконтроля в отноше-

нии социально-коммуникативного опыта предполагает, что индивид постепенно будет овладевать способностью сознательного отношения и к другим аспектам своей жизни, например, к питанию, учебе, физическим тренировкам и т.д. Существуют методики, позволяющие помочь учащимся операционализировать эти способности, перевести их в умения, актуализировать в ходе тренинга в виде навыков с тем, чтобы применять их на практике вне рамок тренинга.

В отличие от тренингов по развитию рефлексивно-контрольных способностей и навыков, тренинги по развитию когнитивно-поведенческих, релаксационных и социально-коммуникативных навыков дали не такие высокие, хотя и вполне удовлетворительные результаты. Тренинги на развитие медитативных способностей были признаны малоуспешными. Это же в целом можно сказать о всех тренингах, проведение которых не контролировалось специалистом, обеспечивавшим претворение способностей и умений в навыки.

Как бы то ни было, в целом, проведенные исследования свидетельствуют о том, что специальные психологические тренинги способствуют успешному формированию социально-эмоциональной культуры, столь необходимой для осуществления студентами их образовательных, социально-коммуникативных и профессионально-ориентационных задач. Это было ясно уже на основе разбора проведенных исследований на несколько ранней их стадии [9, 297–298]. Однако, как верно замечает Конли, все рассмотренные тренинги, будучи инициированными исследователями и разработчиками СЭО, по существу носили экспериментальный характер. Чтобы получаемый благодаря тренингам эффект был стабильным, работу такого рода необходимо перевести на систематическую основу и адаптировать к локальным потребностям. Более того, сами тренинги должны стать частью учебной программы. Разумеется, все это невозможно реализовать без поддержки со стороны университетской администрации [10, 208].

СЭО постепенно получает развитие в российских школах [1]. Можно ожидать, что этот опыт получит распространение, а в перспективе будет воспринят и в высшей школе. Как можно видеть по российским разработкам СЭО, все они являются продолжением американских. У этих разработок есть свои несомненные плюсы: во-первых, они основываются на оригинальной психологической теории, а именно, теории эмоционального интеллекта; во-вторых, эмоциональное, в частности, социально-эмоциональное развитие индивида не только концептуализировано, но и операционализировано; в-третьих, эмоциональный мир аналитически дифференцирован, эмоции предметизированы как в своих позитивных, так и негативных

проявлениях; в-четвертых, они ассоциированы, насколько возможно, с отдельными локусами практики, и в освоении эмоций, своих и чужих, обучающиеся ориентируются на определенные, известные им стороны своего внутреннего, коммуникативного, социального опыта. Все это является существенной предпосылкой концептуальной продуманности и методической обоснованности разработок СЭО.

Есть независимый от обсуждаемого отечественный опыт социально-эмоционального воспитания. Мы можем зафиксировать его как в педагогической практике, так и психолого-педагогической теории. Достаточно указать на педагогический опыт и педагогическое наследие В.А. Сухомлинского и теоретические и экспериментальные исследования по психологии морального развития С.Ф. Якобсон. На мой взгляд, оба примера заслуживают специального внимания и изучения. Тем более, что оба примера еще и представляют собой образцы соединения социально-эмоционального и морального воспитания. А это – один из доминирующих трендов в современных дискуссиях по СЭО [8, 11].

Для Сухомлинского, «единство эмоционального и морального воспитания» [3, 537–540] – ключевой принцип воспитания, и вся его воспитательная практика зиждилась на этом принципе. Однако у него нет теории, обосновывающей это единство. Педагогический опыт Сухомлинского, тот, который получил отражение в его знаменитых трудах, имеет довольно узкие социально-культурные рамки поселковой школы, где в основе воспитания и коллективной жизни были традиционные семейные ценности, целостный в общих чертах этос сельской жизни. Педагогический опыт Сухомлинского подлежит переосмыслению в контексте современного информационного общества. Он не может покоиться только на педагогическом чутье и профессиональной интуиции, он нуждается в рациональной экспликации, операционализации, концептуальном обосновании.

Психолого-педагогическая теория Якобсон интересна тем, что она тесно и явно опосредована философско-этической концепцией морали как способа нормативной регуляции О.Г. Дробницкого. Основные положения теории Якобсон напрямую коррелируют с той экспериментальной работой с детьми – дошкольниками, которая она проводила со своими сотрудниками в разных детских учреждениях. Она уделяла большое внимание формированию у детей эмоциональной культуры, интересовала ее в первую очередь как она проявляется в отношении к соблюдению и нарушению норм морали. Соответственно перед воспитателем ставилась отдельная задача формирования представлений о моральных нормах и эмоционального отношения к ним в процессе общения по поводу обычных для дет-

ского коллектива ситуаций. Формирование эмоциональной культуры напрямую связано с практическими задачами, которые решаются в детском коллективе, и эмоциональная культура оказывается частью создаваемой в коллективе системы нормативной регуляции, в которую дети вводятся воспитателем и как объекты нормативной регуляции, и, что очень важно, как ее субъекты [5, 29–64], т.е. в полном соответствии с понятием морали Дробницкого, в этой части вполне про-кантиански трактовавшего моральную регуляцию. Важно отметить, что в отличие от философии СЭО, для Якобсон индивид, при том, что он признается в качестве субъекта эмоциональной жизни, выступает прежде всего агентом действий и межличностных, внутригрупповых отношений. Вместе с тем, ее концепция эмоций в сравнении с теорией СЭО недостаточно разработана; эмоции признаются значимыми, но в целом Якобсон занимает рационалистическую позицию в понимании сознания, мотивации, ориентировочной деятельности индивида.

Необходимо соединение программ СЭО с коммуникативно-деятельностным подходом как в теории, так и в воспитательно-образовательной практике. Показательно, что тренинги, направленные на психологическое образование студентов в вопросах эмоций, оказались, как мы видели, наименее эффективными. Но и обучение социально-эмоциональным способностям и навыкам должно проходить в контексте реального опыта самоопределения, межличностных отношений, преодоления коммуникативных напряжений, внутригрупповых конфликтов. Иными словами, формирование социально-эмоциональной культуры должно стать частью формирования коммуникативной культуры, культуры взаимодействия и разрешения конфликтов.

СЭО, дополненное коммуникативно-деятельностным подходом, может стать важным и эффективным средством поддержки студентов. Это возможно даже без выделения специального времени для проведения тренингов по развитию социально-эмоциональных способностей. Без специалистов и дополнительной подготовки преподавателей здесь, конечно, не обойтись. Но задача заключается в том, чтобы внедрить СЭО в образовательный процесс, причем как в общеобразовательной, так и в профессионально-, специально-образовательной частях. Специалистам по СЭО предстоит методически обеспечить включение элементов и блоков СЭО в когнитивное образование и научить преподавателей использовать СЭО в преподавании. Но это станет возможным при условии повышения социально-эмоциональной культуры самих преподавателей, освоения ими языка эмоций и его активного применения в общении со студентами.

До сих пор речь шла о параллелях между высшим образованием, с одной стороны, дошкольным и школьным образованием – с другой; о возможностях приложения опыта СЭО, наработанного в дошкольном и школьном образовании, к высшей школе. Но есть и другой опыт СЭО – накопленный в бизнесе и корпоративном управлении [2]. Он может быть заимствован и адаптирован в условиях работы в университете. Такая адаптация также потребует участия специалистов.

Университет – это не только машина по трансляции и усвоению знаний, это и социально-коммуникативное пространство, требующее соответствующей культуры. Обычно первостепенное значение придается культуре, касающейся основной функции университета, так или иначе трактуемой – передачи/получения знаний. Нельзя сказать, что социально-организационной культуре университета не уделяется внимания. Но, как правило, дальше краткого введения студентов-первогодков в этикет, установления и традиции университета дело не идет. Да и в этой минимальной части случаются сбои. В российских учебных заведениях происходящие изменения в университетском этосе, в целом отрицательно воспринимаемые преподавательском сообществом, связываются с постсоветскими переменами в общественной жизни, с реформированием системы управления высшим образованием, приходом в университеты на руководящие посты людей со стороны, не всегда хорошо знакомых с традициями университета. Однако, надо отметить, что перемены такого рода повсеместны в мире. Особенно тяжело их переживают старинные европейские университеты. В разных странах и в разных университетах у этих перемен свои предпосылки, внешние и внутренние. Они по-разному проявляются. Но тенденции в целом схожи: ослабление авторитета и институционального статуса профессуры, радикальная демократизация отношений профессор – студент, исчезновение внутриуниверситетских институтов, традиционно обеспечивавших преемственность в развитии университетов и т.д. На это накладываются многочисленные новации, обусловленные сменой приоритетов в содержании образовательных программ, коммерциализацией высшего образования, бюрократизацией университетского управления и т.д. Все это ведет к тому, что входящие в пространство университета студенты уже не находят того порядка, на который они могли бы положиться и который обеспечил бы их адаптацию (не непременно легкую) к новым для них параметрам образовательной деятельности. В условиях ослабления институциональных и традиционных факторов университетской жизни значение *индивидуальной* психологической, коммуникативной, социальной культуры для университета значительно воз-

растает.

Важная составляющая миссии профессора – создать возможности для формирования этой культуры у студентов на персональном уровне и постоянно обеспечивать условия для ее актуализации в образовательном процессе, в образовательной и научно-исследовательской коммуникации, в индивидуальной работе со студентами. Опыт СЭО, переосмысленный в соответствии с локальными условиями и адаптированный к ним, может стать действенным средством для практического осуществления профессором своей миссии, для решения встающих перед ним сегодня нелегких задач.

Список литературы

1. Будилина А. Программы по развитию эмоционального интеллекта детей начинают внедрять в российских школах // Агентство стратегических инициатив, 08.11.2017, <https://asi.ru/news/85145/> (Просмотр 8.11.2018).
2. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект в бизнесе / пер. с англ. А. П. Исаевой. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2013.
3. Сухомлинский В.А. Избр. произв.: В 5 т. / Редкол. А.Г. Дзевирин, др. Киев: Рад.школа, 1979. Т. 3. 1980.
4. Университет третьего поколения в стратегии развития современного образования (круглый стол) // Высшее образование в России. 2018. № 5. С. 59–73.
5. Якобсон С.Г. Психологические проблемы этического развития детей. М.: Педагогика, 1984.
6. Angelidis J., Ibrahim N.A. The Impact of Emotional Intelligence on the Ethical Judgment of Managers // Journal of Business Ethics. 2011. Vol. 99. Supplement 1: The 16h Annual International Conference Promoting Business Ethics. P. 111–119.
7. Building Academic Success on Social and Emotional Learning: What Does the Research Say? / Eds. J.E. Zins, R.P. Weissberg, M.C. Wang, H.J. Walberg. New York; London: Teachers College, Columbia University, 2004.
8. Cohen J. Social, Emotional, Ethical, and Academic Education: Creating a Climate for Learning, Participation in Democracy, and Well-Being // Harvard Educational Review. 2006. Vol. 76. № 2. P. 201–237.
9. Conley C.S., Durlak J.A., Dickson D.A. An Evaluative Review of Outcome Research on Universal Mental Health Promotion and Prevention Programs for Higher Education Students // Journal of American College Health. 2013. Vol. 61. № 5. P. 286–301.
10. Conley C.S. SEL in Higher Education // Handbook of Social and

Emotional Learning: Research and Practice / Edited by J.A. Durlak, C.E. Domitrovich, R.P. Weissberg, T.P. Gullotta. New York: Guilford Press, 2015. P. 197–212.

11. *Devaney E., O'Brien M.U., Tavegia M., Resnik H.* Promoting children's ethical development through social and emotional learning // *New Directions for Youth Development*. 2005. № 108. P. 107–116.

12. *Fu W.* The Impact of Emotional Intelligence, Organizational Commitment, and Job Satisfaction on Ethical Behavior of Chinese Employees // *Journal of Business Ethics*. 2014. Vol. 122. № 1. P. 137–144.

13. *Jones S.M., Doolittle E.J.* Social and Emotional Learning: Introducing the Issue // *The Future of Children*. 2017. Vol. 27. № 1: Social and Emotional Learning. P. 3–11.

14. *Mayer J.D., Cobb C.D.* Educational Policy on Emotional Intelligence: Does It Make Sense? // *Educational Psychology Review*. 2000. Vol. 12. № 2. P. 163–183.

15. *Mayer J.D., Salovey P., Caruso D.R., Cherkasskiy L.* Emotional Intelligence // *The Cambridge handbook of intelligence* / Eds. R.J. Sternberg, S.B. Kaufman. New York: Cambridge University Press, 2011. P. 528–549.

16. *Salovey P., Mayer J.D., Caruso D., Yoo S.H.* The Positive Psychology of Emotional Intelligence // *Emotional Intelligence: Perspectives on Educational and Positive Psychology* / Eds. J.C. Cassady, M.A. Eissa. New York: PeterLang, 2008. P. 185–208.