

**В. БОФФО**  
(Флоренция, Италия)

## ПРЕПОДАВАНИЕ КАК ЗАБОТА О СЕБЕ\*

*Тема заботы о себе представлена в статье как одна из тем, в которой современная педагогика обретает свою глубинную теоретическую основу. Определено феноменологическое понимание «заботы о себе» как особой специфической модели воспитания и обучения, опирающейся на эмпатию и рефлексю.*

Ключевые слова: *забота о себе, итальянская педагогика, преподавание, эмпатия, ментализация.*

Я думаю, первое доказательство спокойствия духа – способность жить оседло и оставаться с самим собою.  
(Сенека. *Нравственные письма к Луцилию*)

В итальянской педагогической мысли последнего десятилетия все шире распространяется новая тенденция: с особым интересом и жаром обсуждается тема, в которой педагогика словно бы обретает свое *отражение*, свою глубинную теоретическую основу. Тема *заботы о себе*, заявленная в 2002 г. в работе Луиджины Мортари «Забота об умственной жизни» (“*Aver cura della vita della mente*”), обрела невиданную популярность в том числе и за пределами Италии, затронув многие более или менее исследованные сферы воспитания на теоретическом, практико-эмпирическом, экспериментальном и профессиональном уровнях. Эта тема вписывается в широкий педагогико-воспитательный контекст и имеет благородное происхождение, уходя своими корнями в древнегреческие представления о формировании человека – формировании сложном и глубоком, развивающемся на протяжении всей жизни. Уже тогда идея воспитания связывалась

\* Статья опубликована в книге: *V. Boffo. Insegnamento come cura di sé // P. Federighi, V. Boffo, a cura di. Primaria oggi: complessità e professionalità docente. Firenze: Firenze University Press, 2014. P. 66–83.* Благодарим автора и издательство за любезное разрешение на ее перевод и публикацию в России. Пер. с итал. А.В. Голубцовой. Перевод и подготовка текста к печати осуществлены при поддержке грантов РГНФ 15-06-14022 и 14-06-00315. Выражаем автору и Флорентийскому университету глубокую признательность за разрешение опубликовать данную работу в России.

скорее со взрослыми, чем с детьми, и сегодня следы античных концепций прослеживаются в идее глобального, всестороннего формирования личности, к которому может подвести ребенка процесс школьного обучения.

В области преподавания трактовка заботы как *заботы о себе* тоже находит свое применение: эта специфическая модель, как будет показано далее, затрагивает область нейробиологии, в которой забота находит свое обоснование и особенно ясную мотивацию. Взаимоотношения – фундамент модели заботы о себе в контексте школьного класса – имеют свое биологическое, даже нейробиологическое объяснение, исходя из которого можно обосновать важность и необходимость изучения межличностных связей в классе как основы преподавания, обучения и развития детей-учеников и взрослых-учителей.

Забота взрослого-преподавателя представляет собой эмпирическую реализацию теоретической модели заботы, но эта забота живет на отношениях, которые устанавливаются в классе и уходят корнями в личную историю отдельных субъектов. Нейробиологические исследования показывают, что отношения – естественная модель работы мозга: можно сказать, что в нас от природы заложена скрытая предрасположенность к установлению связей с другими людьми. Данные неврологии, которые приводят в своих работах Антонио Дамазео (1995), Жозеф Леду (1996), Дэниел Сигел (1999), а также Массимо Амманити (2008), Марко Якобони (2008), Джакомо Риццолатти (2006) и Витторио Галлезе (2014), свидетельствуют, что в нашем мозгу действуют механизмы взаимности, имитации, устойчивых отношений, которые можно и нужно изучать в контексте обучения<sup>1</sup>.

Предметом данной работы является, прежде всего, забота о себе как учителя. Научиться заботиться о себе помогает глубокое понимание нейробиологических механизмов. Забота, в том числе в неврологическом аспекте, – это стратегически важный вопрос в формировании и работе учителей: она позволяет глубоко познать как самого себя, так и другого – в данном случае, класс и отдельных учеников.

Обсуждение подобных тем в контексте школы ставит под вопрос сложившиеся на данный момент взгляды на формирование и начальную подготовку учителей. Необходимо обратить внимание на устройство психики, склонности и личные качества и при-

знать, что познание себя и забота о себе – это ключ к выстраиванию адекватных отношений и коммуникации с детьми в школе. Необходимо не просто изучить техники, помогающие улучшить климат в классе – климат, который складывается, прежде всего, из привязанностей, чувств и эмоций, определяющих жизнь каждого ребенка, но и по-иному, осознанно взглянуть на отношение к другим людям. Мы движемся к эмпатическому миру: об этом пишет Джереми Рифкин (Jeremy Rifkin), это подтверждают и исследования социализации среди приматов. Но будущее зависит от того, встретит ли каждый ребенок в школе наставника, который сможет научить его эмпатии, превратив ее в «формирующий опыт».

### Школьные воспоминания

Воспоминания о школьном опыте очень важны. У каждого учителя остаются воспоминания о своем детстве и школьной жизни, и они определяют его путь в преподавании. Мы такие, какими сделала нас жизнь, и этот принцип работает и в профессиональном формировании. Школьные воспоминания сознательно и бессознательно формируют нас как учителей. В какой степени бессознательные слои личности участвуют в профессиональном становлении? В какой степени глубинные уровни сознания влияют на действия и поведение взрослого человека? Бывает ли, что мы занимаемся преподаванием, практически не осознавая того, что делаем? Рефлексивная практика должна поддерживать и направлять нас в нашей преподавательской работе, но известно, что рефлексия никогда не происходит здесь и сейчас: это всегда плод сознательного усилия, требующего определенной дистанции. Данный способ осмысления профессиональной деятельности связан с выстраиванием личности учителя, что требует постоянных упражнений, направленных на повышение осознанности, анализ собственных действий, заботу об эмоциях. Важную часть профессиональной компетенции учителя составляет способность осмысливать и направлять в нужное русло свои способности к коммуникации и взаимоотношениям. Но, как правило, недостаточно просто заботиться о взаимоотношениях и коммуникации в классе, среди коллег, на рабочем месте. Чтобы достичь глубокого понимания того, как строить адекватные взаимоотношения (а значит, обеспечивать успех коммуникации и преподавания), нужно знать, с чего начать. Стремление к заботе о себе не даст результата без понимания биологических, физиологических и психологических механизмов,

позволяющих нам постигать мотивы, на основании которых мы выстраиваем отношения и коммуникацию с учениками и коллегами. Метод межличностной нейробиологии, разработанный Дэниелом Сигелом в конце 90-х гг. XX в., дает нам нужную эмпирическую базу, которой зачастую не хватает широким обобщениям педагогического характера.

Межличностная нейробиология особенно эффективна, когда мы пытаемся нащупать опоры для выстраивания личности учителя. В разработке своего подхода Сигел исходит из обширного набора эмпирических данных<sup>2</sup>. Ментализация – ключевой элемент осознания себя и другого – это категория/понятие, лежащее в основе форм интерсубъективности и человеческих взаимоотношений. В этом смысле интересно наблюдать, как одновременно приходят к данной концепции авторы исследований эволюционной стратегии привязанности (например, изучение психологии младенцев) и работ, касающихся понятия рефлексивной функции<sup>3</sup>. Нас более всего интересуют понятия памяти/припоминания, межличностных отношений/ментализации, рефлексивной осознанности. Заботу о личности учителя мы трактуем как внимание к формированию именно этих форм отношенческого сознания (*mente relazionale*).

Сигел подчеркивает стратегическую роль памяти в выстраивании личности, но еще до него Беттельгейм в замечательной работе «Почти идеальный родитель» отметил значимость памяти для правильного воспитания<sup>4</sup>. Беттельгейм на протяжении всей первой части книги напоминает родителям: если они хотят понимать своих детей, первым шагом в воспитании должно быть упражнение собственной памяти – а именно, памяти детской. Припоминание полезно для ума, оно предполагает тренировку когнитивных и эмоциональных способностей, которые позволяют нам познавать себя и других. Не случайно забота о себе, как подчеркивает Марк Аврелий на первых страницах своих «Размышлений», начинается именно с памяти, с припоминания, с того, чтобы, начав с себя, мысленно продвигаться назад во времени. Это не просто умственное упражнение, затрагивающее сознательную память, но и деятельность, повышающая степень осознанности. Взрослый, обращаясь к прошлому в поисках своего детского и подросткового опыта, открывает аспекты, которые он прежде не замечал или забыл. Воспоминания, полученные в детстве, на которые мы тогда смотрели глазами ребенка, предстают в ином све-

те, получают теперь иную окраску. Умение исследовать свою память – это часть самоформирования, напрямую связанная со способностью *чувствовать* свое эмоциональное состояние.

Сегодня мы знаем, что, как отмечает Сигел, «память делает нас теми, кто мы есть» в том смысле, что «прошлый опыт может продолжать воздействовать на наши мозговые структуры в течение всей нашей жизни, изменяя связи между нейронами. Для мозга "опыт" – это электрическая активность нейронов, поток ионов в волокнах нервных клеток. По оценкам, в человеческом мозге около двадцати миллиардов нервных клеток, и каждая из них непосредственно связана, в среднем, с более чем десятью тысячами нейронов. Если выстроить нервные волокна в линию, ее длина превысит три миллиона километров. Совокупность этих связей создает в мозге невероятно сложную сеть, которая включает в себя тысячи миллиардов нервных связей, или синапсов. <...> Многочисленные исследования показали, что работа памяти базируется на изменении связей между нервными клетками. Когда происходит одновременная активация разных нейронов, создаются ассоциативные связи». Благодаря этим ассоциативным связям наши воспоминания соотносятся с определенными ощущениями и эмоциями. В этом смысле «опыт, связанный с переживанием стресса, оказывает на нашу память иное воздействие, чем опыт, порожденный нетравматическими событиями». Здесь достаточно отметить, что скрытые воспоминания, сформировавшиеся в возрасте до восемнадцати месяцев, могут проявляться как внезапные реминисценции, притом что мы не осознаем, с какими именно эпизодами или моментами нашей жизни они связаны. «В отсутствие сознательной обработки скрытые воспоминания могут проявляться, в крайних случаях, в виде флешбэков; чаще они становятся источником жестких мыслительных моделей, которые во взрослом возрасте могут отрицательно повлиять на способность гибко и адекватно отвечать на запросы детей»<sup>5</sup>.

Рассказывая себе свою личную историю, мы можем придать смысл событиям, вызывающим эмоции, которые нам не удастся связать с действиями. История всегда предполагает связность: мы выстраиваем логические последовательности событий, восстанавливаем некий путь, фрагмент жизни, событие, происшествие. Однако, чтобы *почувствовать* историю, нужно, чтобы эмоции могли сказать что-

то нашему мозгу. Сигел отмечает: «Истории рассказывают о последовательностях событий и внутренних состояниях персонажей, и умственная жизнь этих персонажей воспринимается, главным образом, правой стороной мозга. Чтобы "быть осмысленной" (чтобы включить в себя субъективный, социальный и эмоциональный смысл внутренней жизни своих участников), история должна задействовать способы обработки информации, характерные для правого полушария. Следовательно, для того чтобы рассказать связную историю (историю, которая придает смысл нашему собственному или чужому опыту), наш ум должен обеспечить интеграцию процессов, происходящих в обоих полушариях мозга; иными словами, связная история – это, скорее всего, результат двусторонней межполушарной интеграции»: взаимосвязь правого (образы) и левого (логика) полушарий наделяет нашу жизнь смыслом<sup>6</sup>.

#### С чего начинается преподавание

Зачем уделять внимание заботе о себе и интересоваться устройством мозга? Не лучше ли разрабатывать инновационные методы обучения и пытаться развивать новые идеи в образовании? Необходимость понимания работы мозга и изучения ее без предубеждений с помощью адекватного инструментария следует подтвердить конкретными данными.

Профессиональное формирование педагогов, рассматривающее заботу об учителе с точки зрения установления отношений и выстраивания коммуникативных действий, еще предстоит создать. В последние два десятилетия мы считали, что нужно разрабатывать дидактические стратегии, ставящие в обучении во главу угла эмоции, но никто даже не пытался понять, как должен понимать эмоции каждый отдельный преподаватель, работающий со своим классом<sup>7</sup>. Подготовка – это не только усвоение знаний и навыков, она должна быть ориентирована на умение считывать контексты, на способность к использованию поли- и трансдисциплинарности<sup>8</sup>, на развитие *социального интеллекта и дизайн-мышления*. В гипотетический перечень компетенций/способностей следовало бы включить способности к *приданию смысла (sense making)*, понимаемому как возможность глубокого постижения мира; к управлению когнитивной нагрузкой (*cognitive load management*), понимаемому как способность научить отфильтровывать нужную информацию; и, наконец, к развитию *виртуального сотрудничества*, понимаемого как умение научить сотрудничать, работать

совместно, а не в одиночку<sup>9</sup>. Перечисленные компетенции/способности отражены и в нормативных документах Закона № 249 от 2010 г., который устанавливает требования к начальной подготовке итальянских учителей.

Итак, нормы закреплены в документах, идет обмен идеями, мы знаем, куда двигаться, но до сих пор слишком мало делается для того, чтобы реализовать потенциал провозглашаемых принципов. Забота учителя о себе означает заботу о самопознании и самоосознании. Эта забота базируется на знании эмоций, играющих ключевую роль в функционировании личности. Можно сказать, что эмоции лежат в основе регулятивных процессов, позволяющих нам успешно общаться и устанавливать взаимоотношения. Знание механизмов, которые заставляют нас выстраивать отношения определенным образом, помогают выдавать адекватную эмоциональную реакцию на конфликтные ситуации в классе и осознавать себя (в том числе и как часть некоего *мы*), крайне важно для полноценного развития профессиональной компетенции учителя. Помимо всего остального, это кирпичики, из которых строятся адекватные социальные связи и эмоционально насыщенное общение. Пристальное внимание к эмоциональной стороне личности позволяет воспитывать психологически устойчивых детей, умеющих переносить потери и поражения. Как в семье, так и в воспитательных учреждениях дети учатся *чувствовать* своих товарищей, учатся *эмпатии*, учатся *прислушиваться* к чувствам и распознавать их не только на основании слов, упреков или похвал, но и в процессе *наблюдения* за эмоциональными реакциями взрослых. Эти соображения, по сути своей опирающиеся на концепцию Сигела<sup>10</sup>, показывают, какую работу над собой нам как взрослым и работникам сферы образования следовало бы провести, чтобы не посылать противоречивых сообщений, которые могут нанести образовательной среде больший урон, чем недостаток дидактической компетенции. Полная осознанная интеграция между правым и левым полушариями – это средство обеспечения заботы в сфере образования, причем не только в области взаимоотношений. Ведь зачастую взрослые еще в детстве усваивают, что *чувствовать* и *воспринимать* собственный внутренний мир вовсе не обязательно; более того, они могут научиться отстраняться от самих себя, чтобы добиться большего контроля или просто избежать страдания.

Однако «межличностные взаимодействия базируются на формах вербальной и невер-

бальной коммуникации. Невербальные компоненты в большей степени помогают нам выстраивать отношения с другими; чтобы быть понятым, слов недостаточно. Невербальные сообщения часто воспринимаются неосознанно и оказывают глубокое воздействие на наши чувства». Мы знаем, что правое полушарие нашего мозга отвечает за отправку и прием невербальных сигналов и в то же время – за регулирование наших внутренних состояний<sup>11</sup>. На основании нейробиологических исследований<sup>12</sup> мы можем заключить, что способ невербального общения в эмоционально насыщенных ситуациях может существенно повлиять на нашу способность достигать внутренне-го равновесия и благополучия. Левое же полушарие отвечает за обработку вербальной информации. Наши мысли могут основываться на словах, коммуникации, разговорах и взаимодействиях и далеко не всегда согласуются с невербальной частью общения. Отправленные нами невербальные сигналы, активизируя наше правое полушарие, влияют на деятельность правого полушария человека, с которым мы взаимодействуем. То же самое происходит и с левым полушарием. Если вербальные и невербальные сигналы согласуются, то наша коммуникация конгруэнтна, в ней отсутствуют противоречия, двусмысленности и возможность недопонимания<sup>13</sup>. Если же вербальные и невербальные сигналы не конгруэнтны, коммуникация становится противоречивой и конфликтной. В этом случае ребенок, вероятно, окажется в тревожном состоянии, поскольку больше не сможет быть полностью уверенным во взрослом-воспитателе.

Если же учитель будет выражать свои эмоции прямо и просто, у ребенка будет возможность осмыслить и понять их. Нужно не только стремиться к коммуникативной адекватности, но и добиваться взаимопонимания и ясности, необходимой для создания благоприятной среды. Ребенок, *чувствующий* эмоции взрослого, сможет, в свою очередь, научиться *воспринимать* свои внутренние состояния – как тревожащие, так и приятные.

Осознавая значимость соответствия как на когнитивном, так и на эмоциональном уровне, вербальной и невербальной составляющих собственного взрослого поведения, мы даем самим себе разрешение на внутренние переживания и в то же время прививаем детям способность выражать свои желания, не требуя их обязательного удовлетворения. Кроме того, у взрослых узнавание своих эмоций означает возможность спонтанного поведения, которая,

в свою очередь, дает уважение к себе и другому, в том числе если этот другой – ребенок, с которым мы пытаемся выстроить эмпатическую связь.

Сигел пишет: «Наш собственный смысл определяется ситуативными способами, с помощью которых мы устанавливаем отношения с другими. Наш мозг рассчитан на контакт с другим мозгом; в процессе коммуникации и сотрудничества каждое полушарие вступает в связь с соответствующим полушарием другого человека; при этом происходит обмен сигналами, в котором участвуют одновременно левая, вербальная, и правая, невербальная части нашего мозга. Эти формы коммуникации не только порождают чувство близости и единства, но и приводят наш разум в состояние равновесия и гармонии; наше чувство "я" во многом зависит от того, насколько мы ощущаем себя частью некоего "мы"»<sup>14</sup>.

#### **Межличностная нейробиология и забота о себе**

Наш мозг настроен на отношения, он приобрел это свойство в процессе эволюции. Наше сознание формируется опытом и социальным миром, в который оно погружено. Наши ближние формируют нас, а мы формируем их. Значимый опыт, играющий ключевую роль в конструировании смысла личности (*sensu del sé*) субъекта, приобретает не только в семье, в общении с родителями, но и в школе. Способы построения отношений, которые учитель использует в классе, влияют на процесс обучения каждого ученика, и уже одного этого достаточно, чтобы задуматься о важности понимания того, как функционируют наши эмоции. В процессе межличностного общения, имплицитной и эксплицитной коммуникации, как вербальной, так и невербальной, в мозгу активизируются механизмы выстраивания личностного смысла. Коммуникация выступает как стимул для активизации, выстраивания и развития целостного «я». Если вспомнить исследования Выготского, касающиеся «зон ближайшего развития», или представления о том, что мысль есть «интериоризированный диалог», нетрудно оценить значимость социальной среды и опыта, связанного с социальной средой (в том числе и с обучением): она делает нас такими, какие мы есть, поддерживает нас на пути познания или заставляет сойти с этого пути. Штерн и Брунер, изучавшие нарративные способы выстраивания человеческого «я», подчеркивают важность полноценных, значимых и аффективно насыщенных отношений для создания целостного «я»<sup>15</sup>. Сигел

утверждает, что внутренняя целостность есть результат ситуативных социальных реакций, выдаваемых в настоящий момент, здесь и сейчас; это реакции, тесно связанные с проживаемым моментом. Они носят эмпатический, взаимный, ситуативный характер и создают атмосферу сотрудничества, придающую смысл нашему опыту и действиям. Если коммуникация является адекватной, конкретная ситуация становится ее неотъемлемой частью, обостряет эмоции, обеспечивает целостность воспоминаний и памяти, и преподаватель знает, что верно реагирует на стимулы, поступающие от класса. Он выстраивает отношения обмена и диалога на прочном основании и знает, что дети учатся на его и своих эмоциях: ведь обучение происходит непосредственно в момент проживания событий и ситуаций, в том числе противоречивых и конфликтных.

Культура, философия и педагогика понимают «заботу о себе» как стремление жить правильно, *заботясь* об искусстве жизни. С III в. до н.э. люди понимали, что достойно прожитая жизнь – это жизнь понятая, осознанная, реализованная через искусство диалога. Насыщенный диалог, ведущийся с помощью логики и медитации, есть не что иное, как упражнение памяти и припоминания через неустанное внимание к повседневным действиям. Этот тип диалога имеет форму обучения, он известен и распространен везде, где есть развитая культура. Философия была искусством правильно проживать жизнь в *полисе*, правильно действовать *на благо* полиса. За века все это было утрачено, но в воспитании и формировании личности сохранилось представление о выстраивании своего «я». Литература, поэзия, изобразительное искусство создавали образ человека в зависимости от эпохи и момента. В настоящее время смысл человеческого «я» выстраивается через другого, и мы знаем, почему. Школа и учителя сегодня выполняют важнейшую миссию – дают нынешним детям, завтрашним взрослым, инструменты, позволяющие понимать друг друга, окружающий мир и самих себя. Эти инструменты помогут им прожить жизнь осознанно.

Заботиться о себе, чтобы заботиться о другом и о мире – не пустые слова. Подтверждение этого тезиса можно найти в знании о нейробиологическом устройстве нашего ума: это знание через интегрирующую, непротиворечивую ситуативную коммуникацию позволяет формировать умы детей, с которыми мы поддерживаем тесную эмоционально-аффективную связь. Итак, знание о работе на-

ших эмоций и стиле наших отношений способствует интегрирующей ситуативной коммуникации, о которой говорилось выше. Коммуникативные акты, осуществляемые учителем, – это часть его «я»: знание позволяет наладить взаимодействие эмоций и разума и помогает взрослому с помощью рефлексии контролировать импульсы, порождаемые эмоциями. Эмоции и познание – две стороны нашего сознания, которые мы должны научиться направлять и контролировать. Необходимо заставить правое и левое полушария функционировать на одном уровне, но у нас до сих пор не организована соответствующая подготовка учителей, и наша задача – способствовать осознанию необходимости такой подготовки. Учителя постоянно сталкиваются с детьми, которые не ладят с одноклассниками, замыкаются в себе или взаимодействуют с миром через гнев и злость, во вред себе и окружающим. Ребенок в детском саду или начальных классах школы может просто не найти нужных слов, он может оказаться неспособен осмыслить и вербализовать свои эмоции и внутренние состояния. Тогда правое полушарие возбуждается до такой степени, что теряет способность к коммуникации: можно сказать, что оно на взводе и не может остановиться. В таких случаях ситуативная коммуникация начинается с успокаивающего жеста, внимательного взгляда, стремления к пониманию, берущего начало в эмоциональной сфере. Зрительный и умственный контакт может остановить спираль внутреннего конфликта. Поддержка рождается из понимания, забота – из включения тревожного мира ребенка в спокойный и приветливый мир взрослого. Дональд Винникотт сказал бы, что учитель *вмещает в себя* ребенка, но сегодня нам известны физиологические механизмы, стоящие за такими «вмещающими» действиями.

Итак, забота как часть профессионального формирования учителя включает в себя понимание межличностных и коммуникативных процессов, разворачивающихся между учителем и учеником, а также между учителем и классом в целом. Знать категории взаимоотношений и коммуникации, оценивать контексты взаимоотношений с помощью внимательного наблюдения за внутренним миром и внешними обстоятельствами, уметь применять аксиомы межличностной коммуникации – это основные навыки, которые необходимо постоянно тренировать<sup>16</sup>. Однако, только зная, как функционируют эмоции, как с биологической точки зрения мы «используем» эмоции и как

они «используют» нас, как работают нейробиологические механизмы памяти и припоминания, мы можем понять, как применять и развивать взаимоотношения и коммуникацию. Полноценная интеграция результатов экспериментальных исследований нейробиологической, внутрипсихической и межличностной сфер – дело будущего, но на этом пути уже есть серьезные достижения, и теперь мы знаем, что коммуникация в классе может стать важной точкой отсчета для выстраивания адекватных образовательных отношений<sup>17</sup>. Забота о взаимоотношениях требует, в свою очередь, профессионального самопознания. Модель заботы, которой мы руководствуемся, – морального характера, поскольку забота вписывается в этическую перспективу: включает в себя следующие четыре этапа, которые в образовательном контексте намечают путь профессионального формирования<sup>18</sup>. 1) Интересоваться: внимание и забота в образовательном процессе предполагают признание потребности в заботе. Без должного внимания к потребностям детей (и к своим собственным) невозможно работать с этими потребностями, которые в данном случае следует рассматривать на эмоционально-аффективном уровне. 2) «Брать на себя заботу», т.е. принимать этическую ответственность и обязанность действовать определенным образом. 3) Обладать «компетенцией» для осуществления заботы, т.е. быть способными к заботе не только благодаря мотивации, но и благодаря наличию знаний, опыта, владению адекватными инструментами для полноценного выполнения воспитательной функции. 4) Обращать внимание на «реакцию», т.е. помнить, что объект заботы может формулировать собственное мнение, поскольку забота – не пассивный, а вполне активный процесс.

Обрисованная нами сфера заботы в педагогическом контексте связана не только с владением инструментарием, который необходим для осуществления воспитательного процесса, сопутствующего в школе процессу образовательному: этот подход дает нам ориентиры для переосмысления ключевых аспектов профессии учителя. Забота сама по себе предполагает некий уровень целеустремленности, осознанности, способность наблюдать за чужим сознанием в межличностно-коммуникативном контексте с помощью новаторских, по сравнению с прошлыми временами, инструментов. Использование инструментария неврологии в воспитательной заботе – данную область педагогической мысли еще предстоит разработать,

чтобы усовершенствовать процессы преподавания и обучения.

#### Эмпатические отношения

Один из самых интересных вопросов, связанных с темой заботы в школьном образовании, касается эмпатии. Как научить детей уважать товарищей, слушать учителя или учительницу, следить за своим поведением, следовать школьному распорядку, работать в группе, проявлять интерес к учебе и отзывчивость по отношению к другим ребятам в классе? Одна из целей школы – дать детям инструменты, которые помогут им в будущем, в реальности *завтрашнего дня*, которая, конечно, будет отличаться от той, где эти дети получают свой первый жизненный опыт. Еще Дьюи в 1899 г. писал о том, как важно прививать гражданские ценности в процессе образования, в школе. Как уже говорилось в начале статьи, дети учатся, *глядя* на взрослых. Если в классе спокойная атмосфера, то и дети растут спокойными. Чтобы достичь положительных результатов, нужно дать детям возможность думать, ошибаться и *пробовать*. Характер взаимоотношений в классе играет определяющую роль в овладении важными навыками – слишком важными, чтобы пустить дело на самотек. Благополучный климат определяется заботой, с которой учитель его создает и моделирует. Много зависит от того, что мы собой представляем, насколько хорошо мы себя знаем, как мы реагируем на изменчивые и противоречивые настроения, которые рождаются из конфликтных ситуаций и межличностных проблем. Эмпатия – это умение *чувствовать* других, это сложный навык, трудный для овладения и понимания, но это именно та перспектива, та цель, на которую учитель может ориентироваться в работе над взаимоотношениями.

Можно ли научиться эмпатии? Можно ли натренировать это умение? Специалисты по психологии развития, нейропсихиатрии и психоанализу высказывают разные мнения по этому поводу. Самый интересный взгляд на природу данного явления предлагает Штайн, опиравшая эмпатию в 1917 г., – сегодня ее позиция представляется крайне перспективной. Тонкий анализ, предлагаемый Штайн в книге «Проблема эмпатии», касается ответа на вопрос, «что значит чувствовать то, что чувствует другой», или же «что значит осознавать то, что чувствует другой»<sup>19</sup>. В ответе на эти вопросы можно выделить несколько компонентов, относящихся к области взаимоотношений и коммуникации: 1) способность воспринимать сознание другого, т.е. ментализа-

ция; 2) знание себя или самосознание, придающее смысл памяти и воспоминаниям; 3) гибкость реакции и 4) исполнительная функция, т.е. способность планировать, организовывать, изменять реакции в зависимости от обстоятельств. Из этого краткого описания *результатов* акта эмпатии можно заключить, что психические структуры, отвечающие за эмпатию, носят одновременно эмоционально-аффективный и когнитивный характер. Таким образом, эмпатия есть способ человеческой коммуникации и взаимоотношений, а также процесс, связанный с этическими установками. Значит, в контексте школы эмпатии можно обучать не только на примере поведения учителей, но и на практике школьной жизни. Стоит задать себе вопрос: возможно, если бы в школе учителя ставили своей целью построение глубоко эмпатической среды, обучение шло бы быстрее и лучше? Можно ли обосновать эти предположения? Конечно, мы знаем, что устойчивые, адекватные, эмоционально сильные и насыщенные отношения, не стрессовые и связанные с высоким уровнем положительных эмоций, позволяют ребенку расти, в том числе и физически, снижают риск психических расстройств во взрослом возрасте, т.е. позволяют ему стать личностью, способной сохранять адекватное самосознание и уверенность в себе даже в самых напряженных конфликтах. Труды психоаналитиков-специалистов по объектным отношениям – Мелани Кляйн, Дональда Винникотта, Хайнца Кохута, Анны Фрейд, Бруно Беттельгейма – говорят именно об этом: теплая, комфортная, основанная на заботе эмоционально-аффективная среда с высокой плотностью позитивных межличностных отношений обеспечивает наиболее гармоничное развитие ребенка. Если теоретики объектных отношений излагали и отстаивали вышеперечисленные идеи в качестве догадок, то нейробиологические исследования работают с эмпирическими данными, которые могут послужить обоснованием этих гипотез. Штудии по дидактике, в том числе и с опорой на достижения психологии развития, доказывают, что перечисленные нами принципы работают и в контексте школы.

Ментализация, память о себе и исполнительная функция – это процессы, позволяющие ребенку действовать намеренно: можно ли в школе научить ребенка намеренному действию и мышлению? Можно ли обучить эмпатическому отношению, которое требует ментализации, самоосознания и гибкости?

Ментализация – это способность воспринимать, «видеть» сознание другого человека. В принципе взрослые должны обладать этой способностью, но в реальности далеко не все владеют данным навыком. Склонность к ментализации закладывается в самом раннем детстве, это одна из функций материнского отношения. Исследования последних двадцати лет рассматривают ментализацию как результат взаимоотношений с матерью: безопасная привязанность обеспечивает развитие способности к пониманию других людей. Ребенок отражается в сознании матери, которая, в свою очередь, воспринимает улыбку, плач, мысли ребенка и, «обучая» его узнаванию потребностей и эмоций, помогает ребенку понять, что он чувствует. Ментализация – это естественная функция, она позволяет нам научиться осознавать самих себя. Можно сказать, что через сознание другого, матери, ребенок учится *быть*. Отсюда и возникает понимание того, что обучение происходит через имитацию и отражение. Действительно, именно эти два процесса легли в основу открытия нашего отношения к сознанию (*mente relazionale*).

Однако ментализацию можно практиковать и в воспитательно-образовательном контексте: это способствует росту уровня рефлексивности по отношению к людям и действиям. Ментализация порождается опытом, а значит, и в школе мы можем развивать в детях эту способность – умение распознавать мысли, мотивации, действия, эмоции своих товарищей. «Когда нам удастся увидеть сознание другого, мы можем понять, что данный человек думает и чувствует; мы можем реагировать эмпатически <...>. Эта форма эмпатического воображения помогает понимать намерения других людей и принимать гибкие решения относительно поведения, которое мы считаем уместным в определенной социальной ситуации. Способность видеть сознание позволяет нам не только понимать других, но и глубже познавать самих себя»<sup>20</sup>. Ментализация и рефлексивная функция – две стороны одной и той же метакогнитивной способности.

Эмпатия – процесс понимания внутреннего состояния другого, она относится к самому высокому уровню ментализации и реализуется как в эмоциональном, так и в когнитивном плане. Как отмечает Штайн, в эмпатическом процессе можно выделить три этапа: первый, во время которого субъект, постигающий опыт другого, осознает физические проявления чужих эмоций; второй, на котором субъект вырабатывает память о восприятии, рож-

дающемся, как он чувствует, из чужого опыта; и наконец, третий этап, на котором субъект может совершить акт постижения чужого опыта на основании двух предшествующих шагов: по сравнению с эмоциональным восприятием подобное постижение внутренне обогащает субъекта до акта эмпатии<sup>21</sup>. Говоря об опыте эмпатии, можно отметить, что сначала мы *чувствуем* эмоцию на физическом уровне и лишь потом распознаем ее на уровне когнитивном. Радость ребенка, который успешно выполнил задание, может эмпатически воспринять не только учитель, но и класс. Преподаватель может обучить своих учеников эмпатии через анализ трех перечисленных шагов, а также через собственное *эмпатическое поведение* в классе.

Прежде всего, следует смотреть на детей, наблюдать за ними, уделять им внимание. Это первый уровень эмпатического процесса, как описывает его Штайн. Этот первый шаг включает в себя целый ряд актов осознания, причем отнюдь не банальных: заметить эмоцию по лицу и телу другого человека, т.е. начать воспринимать другого – весьма непросто, хотя в основе данного процесса лежат непривольные, автоматические акты. На сегодняшний день известно, что мы воспринимаем эмоциональные выражения через имитацию, и что между имитацией и эмпатией есть тесная связь<sup>22</sup>. Зеркальные нейроны, сосредоточенные, главным образом, в префронтальной коре головного мозга, «обеспечивают нереплексивную, автоматическую "симуляцию" (или "внутреннюю имитацию" <...>) чужих выражений лица, и этот "симулятивный" процесс не требует эксплицитного, сознательного распознавания выражения, подлежащего имитации. Одновременно зеркальные нейроны посылают сигналы в центры эмоций, расположенные в лимбической системе мозга. Нейронная активность в лимбической системе, вызванная этими сигналами от зеркальных нейронов, позволяет нам испытывать эмоции, связанные с наблюдаемыми выражениями лица (радость связана с улыбкой, печаль – с нахмуренными бровями). И лишь после того, как мы испытаем эти эмоции внутренне, мы сможем эксплицитно их распознать». В этом смысле Штайн, утверждая, что распознавание эмоций лежит в основе акта эмпатии, уловила суть феномена, который получил подтверждение только век спустя. «Разряжаясь так, словно мы выражаем своим собственным лицом то, что только видим, эти нейроны предоставляют механизм для "симулированной" лицевой обратной свя-



зи. Этот "симуляционный" процесс не связан с какими-либо сознательными усилиями, со старанием "войти в положение" другого человека. Он происходит без усилий, автоматически, как бессознательное внутреннее зеркальное копирование»<sup>23</sup>. Имитация и отражение лежат в основе эмпатического процесса. Понимание того, каким образом учитель может обратиться к своему ученику или классу, – это необходимое предварительное условие, позволяющее сознательно, а не инстинктивно управлять своими взаимоотношениями и коммуникацией.

Как отмечает Штайн, второй этап эмпатии имеет когнитивный характер и включает в себя осознание чувства, т.е. попытку почувствовать то, что чувствует другой, через активацию процесса автобиографической памяти. Второй шаг, в определенном смысле, представляет собой состояние полной осознанности, которая достигается только с помощью умения управлять своими внутренними процессами, что, в свою очередь, требует умения узнавать их как часть собственного опыта. Эмпатия – это узнавание эмоций, которое из имитационного и отражающего восприятия превращается в способ полноценного осознания чужих эмоций. Эмпатии можно научиться, ею можно овладеть. Соответствующие исследования опираются на вполне основательные эмпирические данные. Третий шаг, по Штайн, соответствует эмпатическому акту, который позволяет приблизиться к тому, кто страдает или радуется, и суметь ощутить похожую эмоцию. Не «войти в положение», а «приблизиться», зная, что это возможно и что эмпатический акт уподобляет нас другим, позволяет воспринимать их как своих близких, чувствовать боль и страдания тех, кто смотрит на нас и находится рядом с нами. Эмпатия – это процесс, который позволяет нам воспринимать людей как себе подобных. Научить эмпатии можно, только начав с самих себя, с заботы о себе, а значит – с самопознания и самоосознания.

#### **Заключение**

Эмпатия подразумевает умение прислушиваться к себе, чтобы услышать другого. Этические аспекты этой темы крайне важны, особенно в воспитательном и образовательном контексте, где этическая проблематика часто теряется на фоне проблем взаимоотношений. Этические вопросы – это и результат, и в то же время предпосылка. Эмпатия всегда влечет за собой некие последствия. Осознанно отражая другого, я признаю его подобным себе. Невозможно распознать чужую

боль, страдание, радость, злость, отвращение и «по-человечески» не разделить эти эмоции. Мы естественным образом запрограммированы на эмпатию, и, вероятно, нам стоит поддерживать это эволюционное достижение. Конечно, школе нужны более совершенные инструменты для того, чтобы научить детей эмпатии и стать главным институтом распространения гражданских ценностей среди новых поколений. Какие же способности необходимо развивать и передавать, чтобы дети смогли жить в мире ближайшего будущего? Стоит особо выделить сотрудничество, умение работать в команде, планировать и организовывать, высокую рефлексивность. Эмпатия – это стержень, вокруг которого концентрируются подобного рода качества, которые можно рассматривать как несущие конструкции человеческого развития. Школа должна обращать внимание на данные аспекты при преподавании математики, истории, географии, искусства, литературы, итальянского, английского. Забота о себе, понимаемая как познание/осознание себя и ответственность за себя ради других и ради мира, – это основа, на которой, возможно, когда-нибудь будет строиться профессионализм учителя.

Может быть, преподаватели вообще исчезнут, а их место займут воспитатели и организаторы познания, наставники и менторы, помощники и проводники – фигуры, которые уже участвуют в формировании взрослых. Может быть, в ближайшем будущем нам не понадобятся ни аудитории, ни учебники, ни расписания. И системе подготовки преподавателей придется адаптироваться к этим преобразованиям. Но при изменении функции учителя такие вопросы, как умение слушать, эмпатия, приятие и солидарность, займут центральное место. Ведь на самом деле они уже должны играть ключевую роль в воспитательном процессе. Каждый ребенок должен иметь право быть выслушанным, право провести школьные годы в атмосфере эмпатии. После периода концентрации на эмоциях наступило время профессиональной подготовки, исходящей из нужд учащихся, их признания.

В интересной работе Андреа Байани «Школа не нужна» приводится множество историй, касающихся опыта работы автора с подростками: в этих историях многие учителя узнают самих себя и своих учеников. В перспективе сегодняшние дети станут подростками, а обучение и профессиональное формирование преподавателей должны уделять равное внимание каждому учителю в каждой школе.

Байани рассказывает: «Мне никогда еще не приходилось <...> получать от ученика сочинение под названием “Просиживание штанов” (итал. “согревание стула”), в котором он тщательно, в виде длинного списка перечисляет все способы нагреть – в буквальном смысле – сиденье стула. Это был ответ на предложенное мною упражнение, которое было сформулировано примерно так: *Зачем нужна школа. Мне сдали много работ. В некоторых было лишь несколько лениво нацарапанных строчек, кучка небрежно набросанных слов. <...> И был он, Алессандро, который написал целую поэму в прозе о том, как согревать стулья. <...> Стул, уважаемая учительница, можно согреть разными способами. Можно положить на стул сверху что-то горячее. Можно поставить стул рядом с батареей. Или с камином, но нужно следить, чтобы стул не загорелся. Стул можно поджечь. Стул можно согреть, поставив его рядом с другим стулом, потому что в одиночестве он мерзнет. Стул можно согреть, потанцевав на нем босиком. Стул можно накрыть одеялом. <...> Знаете, как согреть стул? Нужно пойти и посмотреть, не холодно ли ему. <...> Можно тихонько поговорить с ним: моя бабушка разговаривает с растениями, а вы когда-нибудь говорили со стулом? Знаете, как согреть стул? Погладить его, а если не согреется, погладить еще раз. <...> Учительница, кстати: а вы знаете, как согреть ваш стул? Вы когда-нибудь думали об этом?»<sup>24</sup>*

### Примечания

<sup>1</sup> Damasio A. L'errore di Cartesio. Milano, 1995; LeDoux J., Morin E. Una testa ben fatta. Per una riforma dell'insegnamento. Milano, 2000 (ed. orig. 1999); Siegel D.J. The Developing Mind: Toward a Neurobiology of Interpersonal Experience. N.Y., 1999; Ammanniti M. Pensare per due. Cosa passa nella testa delle madri. Roma-Bari, 2008; Iacoboni M. I neuroni specchio. Come capiamo ciò che fanno gli altri. Torino, 2008 (ed. orig. 2008; рус.пер. М., 2011); Rizzolatti G., Sinigaglia C. So quell che fai. Milano, 2006; Ammanniti M., Gallese V. La nascita dell'intersoggettività. Lo sviluppo del sé tra psicodinamica e neurobiologia. Milano, 2014.

<sup>2</sup> Siegel D.J. Errori da non ripetere. Come la conoscenza della propria storia aiuta ad essere genitori. Milano, 2005 (ed. orig. 2003); Idem. Mindfulness e cervello. Milano, 2009 (ed. orig. 2007).

<sup>3</sup> Fonagy P., Target M. Attaccamento e funzione riflessiva. Milano, 2001; Allen J., Fonagy P. La mentalizzazione. Bologna, 2006.

<sup>4</sup> Siegel D.J. Errori da non ripetere... P. 13–25; Bettelheim B. Un genitore quasi perfetto. Milano, 1987. P. 45–85.

<sup>5</sup> Siegel D.J. Errori da non ripetere... P. 33–34, 36–37.

<sup>6</sup> Ibid. P. 53.

<sup>7</sup> Bajani A. La scuola non serve a niente. Roma-Bari, 2014. P. 70.

<sup>8</sup> Morin E. Seven complex lessons in education for the future. Paris, 2001.

<sup>9</sup> Federighi P., Hart S. Cervello, Attaccamento e Personalità. Lo sviluppo neuroaffettivo. Roma, 2011 (ed. orig. 2008).

<sup>10</sup> Siegel D.J. Errori da non ripetere... P. 85.

<sup>11</sup> Ibid. P. 84.

<sup>12</sup> Shore A. Affect Regulation and The Origin of Self. Hillsdale, 1994; Federighi P., Hart S. Cervello...

<sup>13</sup> Siegel D.J. Errori da non ripetere... P. 84.

<sup>14</sup> Ibid. P. 85.

<sup>15</sup> Bruner J. La ricerca del significato. Torino, 1992 (ed. orig. 1991); Stern D. Il mondo interpersonale del bambino. Torino, 1987 (ed. orig. 1985).

<sup>16</sup> Bateson G. Verso una ecologia della mente. Milano, 1976 (ed. orig. 1971; рус. пер.: М., 2000, 2005); Watzlawick P., Beavin J.H., Jackson D.D. Pragmatica della comunicazione umana. Roma, 1971 (ed. orig. 1967; рус. пер.: М., 2000).

<sup>17</sup> Federighi P., Hart S. Cervello...

<sup>18</sup> Tronto J.C. Confini morali. Un argomento politico per l'etica della cura. Reggio Emilia, 2006 (ed. orig. 1993).

<sup>19</sup> Stein E. Il problema dell'empatia. Roma, 1984 (ed. orig. 1917).

<sup>20</sup> Siegel D.J. Errori da non ripetere... P. 209.

<sup>21</sup> См.: Bollea L. Sentire l'altro: conoscere e praticare l'empatia. Milano, 2006.

<sup>22</sup> Iacoboni M. I neuroni specchio. Come capiamo ciò che fanno gli altri. Torino, 2008. P. 100–102 (ed. orig. 2008; рус. пер.: Якобони М. Отражаясь в людях. Почему мы понимаем друг друга. М., 2011. С. 134–135).

<sup>23</sup> Ibid. P. 107; рус. пер. там же. С. 144–145.

<sup>24</sup> Bajani A. La scuola non serve a niente. Roma-Bari, 2014.

### *Teaching as care for self*

*The theme of care for self is represented as one of the themes in which the modern pedagogy achieves its deep theoretical basis. There is determined the phenomenological notion of “care for self” as a special specific model of education and upbringing based on empathy and reflection.*

**Key words:** *care for self, Italian pedagogy, teaching, empathy, mentality.*

(Статья поступила в редакцию 12.05.2015)