

його думку, розвиток моральної свідомості особистості є поступальним процесом, у якому можна виділити три рівні: перший – доморальний, на якому поведінка особистості мотивується страхом перед покараннями і прагненням отримати винагороду; другий – рівень конвенційної моралі, на якому моральність вчинків визначається прагненням підтримувати добрі стосунки з оточуючими або орієнтацією на соціальний порядок; третій – рівень постконвенційної моралі, коли моральні судження ґрунтуються на універсальних моральних принципах і цінностях, незалежних від будь-яких авторитетів чи соціальних систем. На кожному із зазначених рівнів виділяється дві стадії. Кожна стадія розвитку моральної свідомості потребує адекватних їй методів виховання.

Будь-яка із цих моделей виховання на різних етапах розвитку дитини, залежно від рівня сформованості її свідомості може бути успішно використана і дати позитивні результати. Крім того, у процесі розвитку особистості, її соціального дозрівання виховний вплив на неї неоднозначний. Його динаміка простежується від педагогіки керування до спрямування і, нарешті, до педагогіки сприяння. У свою чергу розвиток моральної свідомості особистості значною мірою обумовлюється методикою організації виховного процесу. Якщо на особистість, яка перебуває на другій стадії моральної свідомості, постійно діяти засобами впливу, що розраховані для першої стадії, то розвиток її моральних якостей гальмується. Тому оцінка ефективності будь-якої концепції виховання, її ціннісних орієнтацій поза врахуванням рівня моральної свідомості вихованця є недостатньо коректною.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Доценко Е.Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита. – С.-Пб., 2004. – 304 с.
2. Корнетов Г.Б. Итоги и перспективы парадигмально-педагогической интерпретации моделей образовательного процесса. Гуманитарні науки. – 2001. – № 1. – С.85 – 108.
3. Макаренко А.С. Педагогические сочинения: В 8-ми т. – Т.4. – М.: Педагогика, 1984. – 561 с.
4. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5-ти т. – Т.5. – К., 1977. – 608 с.
5. Хиггинс Э. Шесть колец Лоуренса Кольберга // Народное образование, 1993. – №1. – С. 21-24.

УДК 378

Л.Б. Соколова, Т.В. Ежова

### **ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ДИСКУРС УЧИТЕЛЯ КАК ФЕНОМЕН ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В.А. СУХОМЛИНСКОГО**

*У публікації зроблено спробу дослідження спадщини В. О. Сухомлинського у контексті поняття «педагогічний дискурс», що активно розробляється у сучасній науці.*

*The article considers the contribution of V.A. Sukhomlinsky from the point of view of the new pedagogical notion "pedagogical discourse".*

Насколько можно судить по архивным материалам, записям, В.А. Сухомлинского всегда волновала практика педагогического дискурса.

Педагогический дискурс, получивший легитимность своего статуса в педагогике лишь в последнее десятилетие, рассматривается большинством ученых как вид институционального общения в заданных рамках статусно-ролевых отношений, имеющего регулятивную направленность, регламентированного как по содержанию, так и по форме (Л. С. Бейлинсон, Г. В. Димова, М. С. Каган, В. И. Карасик, О. А. Каратанова, И. А. Колесникова, Н. А. Комина, О. В. Коротеева, Е. С. Кубрякова, А. К. Михальская).

В работах Л.Б. Соколовой, Т.В. Ежовой педагогический дискурс рассматривается как вид дискурса, который создается субъектами образовательного процесса вуза в

коммуникативно-речевом взаимодействии на основе ценностных установок, целей, знаний, рефлексии, *осуществляется* в мыследеятельности, речи, текстах, *направлен* на поиск и выбор индивидуально-личностных и профессиональных смыслов педагогической деятельности, *выступая* средством формирования дискурсивно-проективной компетентности учителя.

Институциональная специфика педагогического дискурса заключается в институционально обусловленных нормах педагогического общения в заданных рамках статусно-ролевых отношений. Учитель придает деятельности конфигурацию, в которой учащийся может опробовать себя в новых ролях и свободно проявить свой выбор и свою ответственность, поэтому по содержанию мы относим педагогический дискурс к личностно ориентированному типу дискурса, специфика которого состоит в индивидуальных стилевых особенностях его участников. В этом, по нашему мнению, проявляется личностно-развивающий потенциал дискурса. Педагогический дискурс – это одновременно и результат, для которого характерны ценностно-сопоставительная ориентированность, интенциональность, прагматическая направленность и пространственно-временная организованность деятельности субъектов, обусловленная институциональным характером данного вида дискурса.

Свойствами педагогического дискурса выступают:

- социальность (актуализация дискурса как социального явления);
- полисубъектность (участие в проектировании и построении педагогического дискурса многих субъектов, различных в их сущности);
- диалогичность (диалогическое взаимодействие с другими людьми, с самим собой, с текстами культуры по их «распредмечиванию»);
- персонализация (в центре педагогического взаимодействия находятся студент и преподаватель – их мотивы, цели, интересы, потребности, ценностные ориентации);
- ценностная ориентированность («оценивающая ориентация» человека в универсуме ценностей);
- целостность (наличие всех структурных элементов и их скоординированность, придающая системе качественную полноту);
- полиинформативность (профессиональная необходимость передавать и получать самые разные виды информации);
- полифункциональность (выполнение мотивационной, ценностно-ориентационной, информационной, познавательной, культуросозидательной, коммуникативной, прагматической, интерпретативной функций);
- когерентность (структурно-содержательная связность между компонентами дискурса);
- динамичность (изменение дискурса под влиянием воздействующих на него условий и факторов);
- прагматичность (целенаправленное взаимодействие с субъектом дискурса с целью побуждения его к определенным действиям);
- недискретность (неопределенность границ дискурса как открытой динамической системы);
- контекстуальность (учет коммуникативных и лингвистических особенностей дискурса в контексте педагогической реальности);
- ситуативная обусловленность (учет социально, культурно, личностно значимых условий и обстоятельств конкретной коммуникативной ситуации).

Педагогический дискурс включает базовые функции культуры педагогической деятельности: трансляции социального опыта, культуросозидательную, ценностно-ориентационную, информативную, познавательную, креативную, коммуникативную, регулятивную. В проектировании педагогического дискурса они приобретают свою специфику. *Рассогласование функций* педагогического дискурса – явление, опасное для

гармоничного протекания образовательного процесса, приводит к утрате гуманитарного контекста и смысла педагогической деятельности. Именно ценностно-смысловое единство всех функций педагогического дискурса помогает ученику овладевать различными способами дискурсивной деятельности, учит вырабатывать собственное мнение на основе осмысления опыта, идей и представлений, принимать решения о том или ином выборе, заставляет помнить, что у каждого студента в его действиях есть личностный смысл, на который и надо опираться в образовательном процессе.

Остановимся только на одном типе дискурсивных практик В. А. Сухомлинского, организуемой ученым в работе с учителями Павлышской школы.

Дискурсивные ситуации и педагогические задачи проектировались В.А. Сухомлинским на основе художественных, официально-деловых, разговорных, научных, публицистических текстов, на базе любого связного текста: монологического, диалогического, полилогического характера, устной или письменной формы. Выбор текста определялся задачами учебной дисциплины и целями профессионального становления личности учителя. Это были своего рода дискурсивные практики разных типов: воспитательные, дидактические, развивающие. Василий Александрович проводил «встречи» учителей и учащихся с текстами, которые нужно прочесть, понять, дать им интерпретацию в соответствии с решаемой задачей. В этом смысле проблема знакомства с текстами являлась весьма важной; в процессе индивидуального «сближения», диалога с текстом разворачивалась деятельность по «распредмечиванию» текстов культуры путем их осмысления и внутреннего эмоционально-ценностного «проживания».

В ходе дискурсивных практик и учащиеся, и учитель овладевали различными умениями: слухового и зрительного восприятия текста; понимания событийно-сюжетного содержания текста; обнаружения разноуровневых трудностей восприятия, понимания текста и поиска педагогических путей их преодоления; проективного предвосхищения содержания текста на основе его тематической принадлежности; определения информационно-познавательной, социально-культурной, нравственной, художественно-эстетической значимости текста.

Особую значимость дискурсивные практики имели для молодых учителей. Сочинения Я.А. Коменского, Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, К.Д. Ушинского, К.К. Вентцеля ориентировали их на педагогическую интерпретацию содержания текста, усвоение норм педагогического этикета как совокупности выработанных в профессиональном сообществе специфических правил общения, манеры поведения людей, профессионально занимающихся обучением и воспитанием подрастающего поколения.

В процессе реализации дискурсивных практик осуществлялась рефлексия коммуникативно-речевого взаимодействия участников педагогического дискурса: обоснование успешности или неэффективности интерпретаций, осмысление и оценка использованных дискурсивных тактик, суждение об уровне дискурсивной компетентности участников образовательного процесса, собственного «Я», формулирование путей совершенствования дискурсивного «Я», антиципация собственной дискурсивной деятельности на основе усвоенного опыта.

Педагогическая интерпретация текста осуществлялась в следующей логике, выработанной В.А. Сухомлинским: выявление педагогической актуальности и общего ценностно-смыслового потенциала текста, нахождение в тексте педагогических смыслов и формулирование их; тезисное изложение проблем, затронутых в тексте, выражение личной оценки и эмоционального отношения; педагогическая оценка нравственной позиции автора текста; поиск в тексте ориентиров-стимулов, побуждающих к речевому общению, конструированию проблемных педагогических ситуаций.

## **ЛИТЕРАТУРА:**

1. Ежова Т.В. Проектирование педагогического дискурса в высшем профессиональном образовании будущего учителя. – Оренбург, 2009.

2. Соколова Л.Б. Культурологическое содержание педагогической деятельности. Монография. – Саратов: Изд-во «Саратовская государственная академия права». – 2007. – 172 с.
3. Сухомлинский В.А. Избранные педагогические сочинения: В 3т. / Сост. О.С. Богданова. – М.: Педагогика, 1980.

УДК 371.013

О.Г. Тавстуха, М.Н. Гринько

## **РЕАЛИЗАЦИЯ ИДЕЙ В.А. СУХОМЛИНСКОГО В СОВРЕМЕННОМ ЭКОЛОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ**

*Розглянуто ідеї В. О. Сухомлинського з точки зору застосування їх у сучасній екологічній освіті. Автори пропонують засоби розвитку емпатійних якостей підлітків. Визначає роль педагога в сучасній екологічній діяльності з учнями.*

*Attempt of judgement of ideas of V.A.Suhmlinskogo for modern ecological formation is undertaken. Receptions of development of sensual qualities of teenagers are offered. The role of the teacher in modern ecological activity with pupils is defined.*

Формирование умения принимать решения в различных экологических ситуациях является актуальной задачей современного образования в связи с постоянно обостряющейся проблемой экологического состояния нашей планеты. В учебные программы вводятся разделы, предусматривающие формирование экологических знаний уже в начальных классах. Однако в условиях традиционного обучения, основанного на репродуктивных способах усвоения, где процесс получения знаний строится на подражании, имитации, следовании образцам, сложно сформировать умение самостоятельно принимать решения в различных жизненных ситуациях.

В отличие от других специализированных областей знаний экологические знания охватывают как естественнонаучную, так и гуманитарную области и делают возможным понимание взаимосвязи живых существ (в том числе и человека) со средой обитания (как социальной, так и природной). Поэтому для усвоения всей совокупности экологических знаний и умений необходимо в первую очередь изменить систему взаимодействий и взаимоотношений между субъектами обучения – педагогом и учащимися, а также отношений в системе «Я – Мир – Природа – Другой», на основе воспитания эмпатических качеств. В связи с этим нам представляется чрезвычайно важным обращение к педагогическому наследию В. А. Сухомлинского.

Большое внимание уделял В.А. Сухомлинский изучению окружающего мира на основе деятельностного эмоционально-чувственного и эстетического его познания. Природа формирует в детях такие качества как доброту, заботливость, отзывчивость, способность к сопереживанию. Обозначенные подходы значимы для современного экологического образования. Одним из основных положений о развитии сопереживания, сочувствия, действенной, бескорыстной помощи в практике В.А. Сухомлинского стало положение о необходимости воспитания эмпатических качеств в коллективе и через коллектив при организующей роли педагога. Педагог, используя специальную систему приемов и средств, пробуждает у воспитанников чувство тревоги, обеспокоенности за каждого в коллективе, вызывает коллективное проявление доброты, отзывчивости, чуткости [5].

Ученым были разработаны некоторые приемы воспитания эмоциональной отзывчивости. Среди них необходимо особо выделить приемы организации общения учитель-ученик как общения равноправных личностей, эмоционального потрясения и наблюдения переживания людей в реальных жизненных ситуациях. В совокупности они обогащают эмоциональную сферу ребенка, позволяют воспитанникам понимать другого человека, сопереживать и сочувствовать ему [5]. Значимым для нашего исследования