

13.00.00 ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

13.00.00 PEDAGOGICAL SCIENCES

13.00.01 ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА; ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

13.00.01 GENERAL PEDAGOGIC; HISTORY OF PEDAGOGIC AND EDUCATION

УДК 372.881.111.22
ББК 74.268.1:81.2НЕМ

Altukhova Natalia Anatolievna,
candidate of pedagogical sciences, associate professor
of the department of foreign languages and professional
communication of Kursk State University,
Kursk,
e-mail: altuchowa@list.ru

Алтухова Наталья Анатольевна,
канд. пед. наук, доцент кафедры иностранных языков
и профессиональной коммуникации
Курского государственного университета,
г. Курск,
e-mail: altuchowa@list.ru

КОНЦЕПЦИЯ ПРОДУКТ-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ КАК ОДИН ИЗ СПОСОБОВ РАЗВИТИЯ ЛИТЕРАТУРНО-ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ И ФОРМИРОВАНИЯ КРЕАТИВНОЙ ЛИЧНОСТИ В ШКОЛАХ ГЕРМАНИИ

THE CONCEPT OF PRODUCT-ORIENTATED TEACHING AS ONE OF THE WAYS OF DEVELOPMENT OF LITERARY-CREATIVE ABILITIES AND FORMATION OF A CREATIVE PERSON AT SCHOOLS IN GERMANY

В статье рассматривается проблема продукт-ориентированного обучения школьников на уроках по немецкому языку и литературе в школах Германии. Анализируются различные методы, формы и виды креативного обучения, современные технологии, открывающие широкие возможности для решения творческих, познавательных задач. Раскрываются возможности продукт-ориентированного обучения для формирования личностных результатов в зависимости от содержания и способов организации деятельности обучающихся. Представлена технология продуктивного чтения и ее значение для формирования креативности школьников, описана возможность развития креативных качеств личности. Обоснованы и представлены этапы, содержание и структура работы с художественным текстом на уроке.

In this article we investigate the problem of pupils' product-orientated teaching at the lessons of the German language and literature at schools in Germany. We analyze different methods, forms and kinds of creative teaching, modern technologies opening wide possibilities for solving creative and cognitive tasks. We describe the possibilities of product-orientated teaching for the formation of personality's results in dependence of the contents and ways of students' activity arrangement. In the article we represent the technology of productive reading and its significance for the formation of pupils' creativity and describe the possibility of development of personal creative qualities. The main periods, the content and the structure of work with fiction texts at the lessons are presented and justified.

Ключевые слова: продукт-ориентированное обучение, языковое обучение, креативные методы, личностные результаты обучения, урок немецкого языка и литературы, продуктивное чтение, творческий потенциал школьников, творческие способности, языковая компетенция, интерпретация произведения.

Keywords: product-orientated teaching, language acquisition, creative methods, personality's results of teaching, lesson of the German language and literature, productive reading, pupils' creative potential, creative abilities, language competence, text interpretation.

В настоящее время в Германии во всех федеральных землях все большее место в учебных планах занимают деятельностно- и продукт-ориентированные формы обучения. Методика и дидактика преподавания немецкого языка и литературы в Германии выработала в последние годы новые возможности для активизации творческого потенциала школьников и расширения языковой компетенции. Они заключаются в понятии «креативный и продукт-ориентированный урок немецкого языка».

Понятие продукт-ориентированного обучения впервые ввел немецкий ученый-философ и филолог Гюнтер Вальдманн и обосновал его с теоретической и предметно-дидактической точки зрения [1]. Основанием данной концепции стала литературная герменевтика. Как пишет Д.М. Назаров, существенной чертой классической герменевтики является инверсия. Она направлена прежде всего на восстановление авторского мнения. Критерием такой герменевтики становится корректность интерпретации, ее адекватность авторскому смыслу. Поэтому такую герменевтику можно назвать реконструктивной, а ее важнейшими процедурами — конгенальность, транспозицию, уравнивание, вчувствование, прочувствование, переживание, вторичное переживание и т. д. [2].

С середины 70-х годов XX века концепция продуктивной рецепции впервые появляется в общественных дискуссиях об уроке немецкого языка. Господствовавшее тогда критическое обучение, как утверждает Г. Хаас, характеризуется следующими признаками: ориентация на цели обучения, односторонние аналитические приемы и контекстные методы [3]. Продукт-ориентированное обучение возникло из отрица-

ния этой позиции и должно было решать следующие задачи: 1) на когнитивном уровне ученики должны научиться понимать и толковать содержание текста; 2) на уровне фантазии — уметь усвоить текст активно и продуктивно, основываясь на собственных чувствах и воображении.

Теоретические основы продукт-ориентированного обучения широко освещены в работах немецких ученых Г. Вальдманна (G. Waldmann), Ю. Бауэрманна (J. Bauermann), К. Фингерхута (K. Fingerhut), Г. Хааса (G. Haas), Г. Руппа (G. Rupp), В. Ингендаля (W. Ingendahl), Ю. Крефта (J. Kreft), Г. Кюглера (H. Kügler), Г. Мюллер-Михаэльса (H. Muller-Michaels), К. Шпиннера (K. H. Spinner) и др.

Продукт-ориентированное обучение предполагает такой подход к текстам, который нацелен не на показ законченной целостности литературного текста, а ограничивается текстом как динамичным произведением, пронизанным различными смысловыми нитями. Соответственно, считает Г. Вальдманн, работа с текстом может состоять только во вмешательстве и деконструкции кажущейся законченности [1].

Герхард Хаас, профессор немецкого языка и литературы университета Гейдельберг, считает, что ученикам нужно предоставить шанс аффективного и эмоционального контакта с текстом с помощью собственной активной и продуктивной деятельности с литературой. Ученый подчеркивает, что главная цель заключается в создании тесного интенсивного контакта с текстом путем деятельностного реагирования на него и продуктивной работы с ним, а не в определенном получении знаний.

Г. Хаас в своих исследованиях разработал собственную программу развития творческих способностей обучающихся. При этом основное внимание он уделяет не одаренным аналитическими способностями ученикам и делает упор на чувственно-индивидуальное усвоение литературы. Под продукт-ориентированным обучением он понимает активное и креативное вхождение в мир литературы, включающее в себя несколько этапов. По мнению ученого, на уроках немецкого языка необходимо использовать разнообразные формы языковой, художественной и музыкальной работы с текстами для предоставления школьникам возможности индивидуально доступной формы понимания литературного произведения [3].

Профессор филологии университета Hildesheim В. Менцель (W. Menzel) в своих исследованиях представляет в первую очередь оперативные методы работы с художественными текстами и считает, что продукт-ориентированное обучение — это экспериментальная работа с элементами текста и рассмотрение его формальных и содержательных аспектов. Таким образом, по мнению ученого, создается тесная связь между продукт-ориентированным обучением и аналитическим чтением.

Каспар Х. Шпиннер, известный немецкий ученый в области дидактики немецкого языка и литературы, особое внимание уделяет развитию внутренней силы воображения и подчеркивает вклад продуктивных приемов обучения в расширение способности наблюдения и восприятия, развитие идентичности и способности понимать иные точки зрения. Для него важна не столько продуктивная деятельность учеников и изучение литературных форм и их функций, сколько влияние, которое оказывает работа с литературой на ментальном уровне. Подобное ментальное влияние он видит, например, в понимании перспектив текста. Главную роль в этом он отводит продуктивным приемам работы с текстом. Шпиннер считает, что продуктивные задания усиливают эмоциональное «осовременивание» текстов. [4]. Таким образом, Каспар Х. Шпиннер в своих работах концентрирует внимание на раскрытии внутреннего воображения и подчеркивает вклад продуктивных приемов для развития восприятия, чувствительности и идентификации.

В нашем определении **продукт-ориентированное обучение** — это концепция языкового обучения, основанного на творческом усвоении знаний в процессе самостоятельной продуктивной деятельности, направленной на развитие языковых и креативных способностей школьников. Продукт-ориентированное обучение акцентирует две основные формы активно-продуктивной работы учеников на уроке немецкого языка и литературы: с одной стороны, разнообразная, выраженная практической деятельностью и активным использованием органов чувств работа с текстами, с другой стороны, продуктивная выработка новых оригинальных креативных текстов, частей или вариантов текста [5].

С опорой на основные теоретические положения можно выделить компоненты продукт-ориентированной деятельности школьников.

Мотивационно-целевой компонент отражает личностное отношение к деятельности, предполагает наличие у учащихся интереса к определенному виду деятельности; потребности в создании креативных произведений; стремление к приобретению общих и специальных знаний, умений и навыков; осознание потребностей, целей, задач, решение которых приведет к созданию нового оригинального креативного продукта.

Содержательный компонент включает совокупность знаний, умений, навыков общеобразовательного характера, сведений о целях, задачах, содержании, методах и приемах организации творческой деятельности, знаний интегрированного характера, способствующих решению творческих задач.

Операционно-деятельностный компонент основан на комплексе умений и навыков организации продукт-ориентированной деятельности. Он включает способы умственных действий и мыслительных логических операций, а также формы практической деятельности. Данный компонент отражает возможности учащихся в создании собственного креативного продукта и направлен на самоопределение и самовыражение в индивидуальной продукт-ориентированной деятельности.

Рефлексивно-оценочный компонент включает внутренние процессы осмысления и самоанализа, самооценку собственной творческой деятельности и ее результатов; уточнение путей организации продукт-ориентированной деятельности; определение на основе своего собственного опыта оптимальных методов и приемов работы; оценку соотношения своих возможностей и уровня притязаний в творчестве.

Цель продукт-ориентированного обучения — предоставить ученикам возможность творческого усвоения знаний, создавать собственные креативные образовательные продукты, научить их самостоятельно решать возникающие при этом учебные задачи. Главная особенность подобного обучения — создание учениками личной образовательной продукции: текстов, стихотворений, сочинений, рисунков, музыкальных произведений и т. п. Как подчеркивает в своих исследованиях А. В. Филимонова, развивающий эффект обучения достигается не столько за счет усвоения навыков и умений, сколько за счет обретаемого опыта творческой деятельности, преодоления личных и творческих конфликтов, которые дает учащемуся сам процесс обучения художественно-изобразительной деятельности [6].

Креативная направленность образования не означает, что оно лишено нетворческих видов деятельности. Изучая реальную действительность, ученик одновременно с созданием образовательного продукта выполняет и репродуктивную деятельность, например, разучивает конкретные способы познания — культурными аналогами. Когнитивный аспект рассматривается А. Ю. Широких как способность классифицировать, сравнивать, сопоставлять, предвидеть развитие языковой ситу-

ации, выбирать, логически выстраивать ход суждения, использовать догадку и логику в работе с текстами [7].

По Г. Вальдманну, художественное произведение получает свою полную реальность только благодаря рецепции читателя. Это утверждение основано на предположении, что каждое литературное произведение имеет не одну правильную интерпретацию. Во время чтения реципиент заполняет в своем сознании прочитанное своими представлениями. Он представляет действующие лица и события, которые содержат такие элементы, которых нет в произведении. Этот процесс «заполнения неопределенности» обозначается термином «конкретизация». Как утверждает Г. Вальдманн, конкретизацию можно рассматривать как результат фантазии читателя, то есть здесь проявляется креативный аспект.

Рецептивно-теоретическое литературоведение в последние годы интенсивно занималось исследованием взаимодействия текста и читателя. Одним из основных выводов стало открытие, что литературный текст есть не только статическое произведение, но и творческий потенциал для процесса чтения. Каждый читатель становится со-производителем автора. Литературное произведение не имеет окончательного и бесспорно действующего смысла; его значение создается читателем через восприятие и становится ясным в своей индивидуальной конкретизации. Эти смысловые проекты варьируют в зависимости от общественных, исторических, личных связей читателя. Таким образом, рецепция одного и того же текста различными читателями приводит к индивидуально-различным результатам; даже у одного читателя в разное время они варьируются. Открытость текста позволяет читателю снова и снова по-новому взглянуть на текст.

Под влиянием рецептивной эстетики литературная дидактика пришла к выводу, что ученикам нужно предоставлять больше свободы действия для индивидуальной работы с текстом, для его индивидуального понимания, для активного занятия с художественным произведением. Это значит, что на уроке должно обеспечиваться активное субъективное участие, являющееся необходимым условием для понимания литературы.

Продукт-ориентированное обучение тесно связано с деятельностью-ориентированным обучением. В обеих концепциях продукт-ориентированного и деятельность-ориентированного обучения главным является общее представление, что читатель должен отойти от пассивности «нормального» школьного чтения. Если к основным положениям деятельность-ориентированного обучения относится изменение текстов, перевод в другие образы или средства массовой информации и, не в последнюю очередь, знакомство с ними в соответствии с субъективными потребностями в познании и выражении, то продукт-ориентированное обучение акцентирует, скорее, антиципаторные и конструктивные способности учеников: по определенной теме, специфической характеристике героев, действию, определенным качествам действующих лиц школьники создают собственный текст. Аналитический аспект подчеркивается тем фактом, что в центре стоят тексты определенного сорта, вида (детские романы, лирика и т. д.), а не отдельный исключительный текст. Эта цель — раскрыть структуру и способ создания текста путем собственной работы — остается у Г. Вальдманна определенным лейтмотивом при продукт-ориентированной интерпретации как лирических, так и прозаических текстов.

Дидактическая фазовая модель, разработанная Г. Вальдманном, выглядит следующим образом: предфаза — игровое включение в литературный текст; первая фаза — чтение и восприятие литературного текста; вторая фаза — конкретизирующее субъективное усвоение текста; третья фаза — текстуаль-

ная разработка литературного текста; четвертая фаза — надтекстовая работа [1].

Рассмотрим подробнее каждую фазу модели продукт-ориентированного обучения немецкому языку и литературе.

Предфаза — игровое включение в литературный текст. Литературные тексты отличаются от повседневных и бытовых текстов, они трудны и нелегки в понимании даже для опытных читателей, а тем более для школьников. Немецкие педагоги предлагают перед началом работы с текстом в игровой форме разработать трудный момент, познакомить с ним, его значением и влиянием. Такие игровые моменты можно провести в виде языковых игр, фантастических путешествий, игровых карт и т. д. Кроме того, игровые формы работы с литературными текстами создают мотивацию для дальнейшего изучения текста, понимания их специфической литературной формы, их функции для изображения определенного содержания и литературного значения. Бесспорная ценность литературных игр состоит в том, считает Г. Вальдманн, что они предоставляют ученикам возможность самостоятельной креативной деятельности.

Первая фаза — чтение и восприятие литературного текста. Основа понимания литературного текста заключается в прочтении и восприятии. По мнению Г. Вальдманна, для понимания смысла текста недостаточно воспринять только содержание прочитанного и образцы и нормы, передаваемые в нем. Смысл текста только тогда действительно понят читателем, если он находит отражение в переживаниях, опыте, отношениях читателя и воспринимается собственной индивидуальной и социальной смысловой системой читающего. Для достижения данной цели на уроке при чтении литературного текста необходимо предоставить ученикам возможность активной деятельной работы с текстом, с помощью которой ученики могут актуализовать свою собственную смысловую систему, раскрыть социальную фантазию и с их помощью воспринять текст.

На этой фазе Г. Вальдманн предлагает использовать следующие приемы: разделение текста на части; замена определенных частей текста другими, изменение содержания и формы текста и т. д. В процессе реконструкции, соединения, дополнения текста, сравнения измененной и оригинальной формы ученики учатся понимать значение и функции исходного оригинального текста.

Вторая фаза — конкретизирующее субъективное усвоение литературного текста. В отличие от бытовых текстов литературный текст представляет собой только образец, проект со многими неясностями. Читатель должен заполнить его своей фантазией и воображением и таким образом конкретизировать его фигуры, действия, события. В эту воображаемую конкретизацию он вносит свои собственные чувства и переживания, свои потребности и интересы, свои представления и установки, и таким образом происходит ассоциативно и эмоционально его собственное субъективное усвоение текста, то есть он идентифицирует себя с героями литературного произведения, переживает их судьбы и т. д.

Приемы, с помощью которых ученики могут учиться и практиковаться в собственном усвоении литературного текста, разнообразны. Они начинаются с декламирования или сценического изображения стихотворных и прозаических произведений, сценического чтения и переработки драматических текстов, различных форм визуального изображения. Они охватывают различные возможности толкования, дополнения, раскрытия действия литературного текста, более точного описания фигур, их внутренних побуждений и мотивов, сценического изображения, дискуссий с героями, постановки себя на их место и т. д.

Третья фаза — текстуальная разработка литературного текста. Усвоение литературного текста не означает его литературного понимания. Как подчеркивает Г. Вальдманн, задача урока литературы состоит в объяснении «литературности» литературного текста, то есть отличительных признаков специфического литературного оформления: содержания, форм, структур, действий, конфликтов, фигур, места, времени и т. д. [Там же]. Традиционно это основное поле деятельности урока литературы, и главным образом здесь используются почти исключительно аналитические формы работы. И действительно, почти все, что относится к третьей фазе, можно разработать только аналитически.

Однако зачастую исчерпывающе анализируются лишь отдельные формы, и для школьников остается неясно, какую роль играет данная форма работы для понимания текста. Поэтому, утверждает Г. Вальдманн, если это возможно с точки зрения изучаемого литературного предмета, аналитические приемы рассматривания текста должны заменяться продуктивными приемами. На этой фазе литературного понимания речь идет о таких приемах, которые позволяют школьникам вмешиваться в текст и изменять его. В принципе школьники делают то же, что и автор при создании своего текста, а именно что-то выбирают и что-то отклоняют, но при этом более подробно рассматривают то, что автор отклоняет, чтобы таким образом отчетливее и лучше понять выбранное.

Следовательно, считают педагоги, изменения литературного текста служат собственно продуктивному опыту, исследованию и озарению, то есть индивидуальному продуктивному пониманию литературных форм и особенностей, функций и влияния, и особенно внутренней интертекстуальности литературного текста. Преимущества продуктивных приемов ясны: уменьшаются требования к когнитивным способностям (и, следовательно, возможность неудач); результаты аналитической работы с текстом не требуют переработки для понимания текста; их вербализация после продуктивной фазы касается не только «чужого», но и «собственного» текста, то есть мотивация продукции намного выше анализа.

Существует очень много продуктивных приемов изменения литературных текстов: изменение действия, написание вариантов и параллельных сцен, изменение времени и места происходящих событий, языковой и литературной формы и т. д.

Четвертая фаза — надтекстовая работа. Усвоения текста и знакомства с его литературной формой недостаточно для полного понимания текста, так как знания, полученные при работе с текстом, могут быть недостаточны и предварительны: работа с текстом до этого момента ориентировалась только на текст, на его субъективное усвоение и разбор его литературной формы. При этом текстовые связи, которые оказывают на него решающее влияние и которые нужно учитывать для правильного понимания текста, остаются без внимания. Следовательно, важной задачей этой завершающей фазы литературного понимания является создание условий для таких видов работы с текстом, с помощью которых ученики могут видеть текст в тех связях, которые важны для его понимания. Это могут быть:

- исторические, общественные, политические, экономические условия и основы текста;
- культурные и литературно-исторические условия тек-

ста, его интертекстуальность, то есть его отношение к другим литературным произведениям;

- отношение текста к личности и биографии автора и другим его произведениям;

- условия возникновения текста и отношение к его планированию, начальным формам, вариантам и обработке.

Здесь важно не только показать текст с исторической, общественной, литературной стороны, но и органично привязать понимание связей текста к опыту школьников. Кроме того, эти знания необходимо связать друг с другом, так как случается так, что ученик прочитал текст, проделал различные операции вымышленного, литературного и текстового усвоения текста, но они остались разрозненными и, следовательно, не привели к единому цельному пониманию текста. Поэтому следующая важная задача этой фазы заключается в подготовке и формулировке этого понимания.

Итак, последняя фаза литературного понимания позволяет учащимся:

- сформулировать свое понимание текста;
- выразить свое согласие с текстом, его содержанием, героями, языком, формой, их влиянием;
- показать свое отношение к тексту, неприятие, критику и т. д.

Для выполнения различных задач, поставленных перед этой последней фазой литературного понимания, существуют различные приемы работы с текстом. Целостное понимание текста можно представить в виде инсценировки допроса, заседания суда, написания приложений, писем автора о своем тексте; свое неприятие текста, критику можно выразить с помощью написания пародий, перевода в другие текстовые формы и т. д.

Таким образом, теоретический анализ проблемы продукт-ориентированного обучения в школах Германии показывает, что оно имеет большое значение в условиях перехода к парадигме развивающего обучения.

В соответствии с данной концепцией цель обучения заключается в творческом познании, создании учениками образовательных продуктов, самостоятельном решении возникающих при этом проблем.

Продукт-ориентированные приемы направлены не столько на получение информации из текста, сколько на создание смысла текста самим читающим: ученикам предлагается развить собственное представление о тексте и выразить его в разнообразных формах.

Главная отличительная черта продукт-ориентированного обучения — создание нового для ученика (и учителя) образовательного продукта: идеи, вопроса, текста, рисунка, интеллектуального, музыкального или художественного произведения. Таким образом, продукт-ориентированное обучение создает предпосылки и условия для развития креативных способностей каждого школьника на различных этапах реализации процессов обучения и воспитания.

Продукт-ориентированная деятельность включает в себя как творческие процессы по созданию собственного креативного продукта, так и познавательные процессы, неизбежные и необходимые в процессе творчества, а также организационные, методологические, психологические и иные процессы, которые обеспечивают творческую и познавательную деятельность.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Вальдманн Г. Продуктивная работа с литературой на уроке. Проект продуктивной герменевтики. Теория — дидактика — модели. Балтманнсвайлер: Шнайдер, 2004. 150 с.
2. Назаров Д. М. Проектирование и содержание герменевтической технологии обучения на основе ее компаративного анализа // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2010. № 2 (12). С. 181—186.

3. Хаас Г. Деятельностно- и продукт-ориентированный урок литературы. Теория и практика «другого» урока литературы для начальной и средней школы. Зеелце, 2004. 203 с.
4. Шпиннер К. Х. Креативный урок немецкого языка. Идентичность — воображение — когнитивность. Зеелце, 2001. 250 с.
5. Алтухова Н. А. Развитие креативности школьников в процессе продукт-ориентированного обучения в школах Германии в конце XX века: дис. ... канд. пед. наук. Курск, 2007. 165 с.
6. Филимонова А. В. Формирование опыта самооценки творческих достижений у подростков в процессе самостоятельной деятельности (в условиях детской художественной школы) // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2013. № 2 (23). С. 235—238.
7. Широких А. Ю. Типология ошибок и систематика аспектов учебной ситуации по изучению английского языка // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2014. № 4 (29). С. 312—315.

REFERENCES

1. Valdman G. Productive work with literature at the lesson. Project of productive hermeneutics. Theory didactics — models. Bultmansviler: Shnaider, 2004. 150 p.
2. Nazarov D. M. Design and content of hermeneutical learning technologies based on its comparative analysis // Business. Education. Law. Bulletin of Volgograd Business Institute. 2010. № 2 (12). P. 181—186.
3. Haas H. Active and product-orientated literature lesson. Theory and practice of some other literature lessons at primary and secondary schools. Zeelze, 2004. 203 p.
4. Shpinner K. H. A creative lesson of the German language. Identity — imagination - cognitivity. Zeelze, 2001. 250 p.
5. Altukhova N. A. Creative development of schoolchildren in the process of product-oriented learning at German schools in late XX century: dissertation of the candidate of pedagogical sciences. Kursk, 2007. 165 p.
6. Filimonova A. V. Formation of experience of self-evaluation of creative achievements of teenagers in the process of individual activity (in the conditions of children art school) // Business. Education. Law. Bulletin of Volgograd Business Institute. 2013. № 2 (23). P. 235—238.
7. Shirokikh A. Yu. Typology of errors and systematization of English classroom aspects // Business. Education. Law. Bulletin of Volgograd Business Institute. 2014. № 4 (29). P. 312—315.

УДК 37.034
ББК74.200.51:74.90

Sunduy Galina Dongakovna,
candidate of pedagogical sciences,
leading scientific employee of the laboratory of ethnic
and pedagogic studies of the Institute of the National School
Development of the Republic of Tyva,
Kyzyl,
e-mail: sundui@inbox.ru

Сундуй Галина Донгаковна,
канд. пед. наук, ведущий научный сотрудник
лаборатории этнопедагогических исследований
Института развития национальной школы
Республики Тыва,
г. Кызыл,
e-mail: sundui@inbox.ru

ОБ АКТУАЛИЗАЦИИ ВОСПИТАНИЯ СОВЕСТИ В УСЛОВИЯХ КРИЗИСА ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ

ON UPDATING THE EDUCATION OF CONSCIENCE IN THE CONDITIONS OF CRISIS OF THE CHILD-PARENTS RELATIONS

В статье рассматриваются возможности модели воспитывающей совести дидактической системы общеобразовательного учреждения в формировании позитивных отношений между детьми и их родителями. Авторская позиция относительно актуализации воспитания совести формулируется на основании анализа проведенного исследования, выявившего негативные тенденции детско-родительских отношений, связанные с социальным сиротством, беспризорностью и разрывом «духовной дистанции» между детьми и их родителями. При этом главной идеей предлагаемой модели является максимальное использование возможностей каждой учебной дисциплины и дополнительных образовательных программ, имеющих, как правило, богатый духовный потенциал.

The article discusses the possibilities of the model of educational institution didactic system bringing-up conscience in formation of positive relations between children and their parents. The author's position regarding updating of education of conscience is formulated based on the analysis of the study performed, which identified negative trends of parent-child relations connected with social orphanage, homelessness and breakdown

of «spiritual distance» between children and their parents. The main idea of the proposed model is maximum use of possibilities of each educational discipline and additional educational programs having, as a rule, high spiritual potential.

Ключевые слова: дети, родители, отношение, совесть, воспитание, личность, духовность, нравственность, ценности, темы добросовестных отношений.

Keywords: children, parents, relation, conscience, education, personality, spirituality, morality, values, themes of conscientious relations.

Среди разнообразных проблем воспитания, уже типичных именно для нынешней социальной ситуации, одна из наиболее заметных в области детско-родительских отношений — стремительное увеличение дистанции между детьми и их родителями. Все меньше становится семей, где установлены добросовестные отношения к своим собственным детям, в результате чего семья как «остров надежды и спасения» находится под угрозой разрушения взаимоотношений с ребенком. Это об-