

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
**«БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
СТАРООСКОЛЬСКИЙ ФИЛИАЛ
(СОФ НИУ «БелГУ»)**

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ

КАФЕДРА ФИЛОЛОГИИ

**АКСИОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ПАРАМЕТРЫ СОВРЕМЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА**

Выпускная квалификационная работа
обучающегося по направлению подготовки
44.03.05 Педагогическое образование
профиль Русский язык и литература
заочной формы обучения, группы 92061152
Володиной Ирины Анатольевны

Научный руководитель
д.фил.н., профессор
Семененко Н.Н.

СТАРЫЙ ОСКОЛ 2017

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	3
Глава I. Понятие дискурса в современных лингвистических исследованиях.....	6
§1. История возникновения термина дискурс.....	6
§2. Проблема выделения типов дискурса.....	9
§3. Ведущие параметры лингвистического описания институциональных дискурсов.....	13
§4. Лингвопрагматические особенности педагогического дискурса.....	15
Глава II. Доминантные ценности и их лингвопрагматическое выражение в современной интернет-дидактике.....	18
§1. Дискурс как среда педагогической коммуникации и его реализация в Интернете.....	18
§2. Ценностные установки участников педагогического дискурса	25
§3. Ценностные репрезентации в современном педагогическом дискурсе.....	29
Глава III. Педагогический дискурс, как средство формирования ценностных ориентаций школьников.....	33
§1. Ценностные ориентации школьников в контексте ФГОС.....	33
§2. Аксиолингвистические параметры нравственно-ценностных доминант педагогического дискурса.....	42
Заключение.....	52
Список использованной литературы.....	56
Приложение.....	60

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность дискурсивных исследований в современном языкознании вызвана стремлением определить, каким образом внеязыковые факторы влияют на реализацию в речи. В этой реализации особую роль играет ценностная репрезентация.

Дискурс (фр. discours, от лат. discursus - рассуждение, довод) - одно из сложных и трудно поддающихся определению понятий современной лингвистики, семиотики и философии. Специалисты в этой сфере, в частности профессор университета в Амстердаме Т. А. ван Дейк дает определение его основной функции как коммуникационной – трансформирующей макросоциальный феномен, такие как науку, идеологию, культуру, фактически соотносимо к каждому человеку, в уровень микросоциальный, через дозированность информационный воздействий.

В чем различие текстов и дискурса? У них имеется общая черта: в основе качественного дискурса содержится первичная составляющая - текст. Тем не менее, такие тексты носят не статистический и не академический характер. В начале можно отметить его результативность, другими словами реализованное и спрогнозированное воздействие речью, что собственно и превращает в дискурс любой текст. Необходимо подчеркнуть направленность дискурса на конкретные объекты, которые пребывают в конкретных обстановках, и на определенные целевые аудитории. Отдельный дискурс можно представить в виде однородного (когерентного) смыслового блока. Тем не менее дискурсовая цепочка не является дискретной: по окончании одного блока, начинается следующий.

Эта цепочка является моделью типового разговора, представляющего собой чередование топиков: по окончании одного, начинается другой, меняющий его дискурс.

Вопрос изучения такого многоаспектного понятия, как дискурс, был и остается актуальным. Во второй половине XX века дискурс получил широкое освещение в работах как отечественных (Н.Д. Арутюновой, В.И. Карасик,

А.Е. Кибрик, К.Ф. Седов, И. Я. Балабанова, А.Н. Баранов, П.Б. Паршин, Ю.К. Пирогова), так и зарубежных лингвистов (Э. Бенвенист, Т.А. Ван Дейк, П. Серियो, Д. Шифрин).

Проблема заключается в том, что на сегодняшний день в лингвистике существует множество определений дискурса. Актуальность дискурсивных исследований в современном языкознании вызвана стремлением определить, каким образом внеязыковые факторы влияют на реализацию языка в речи. В этой реализации особую роль играет ценностная репрезентация.

Объектом данного исследования является педагогический дискурс русской лингвокультуры.

В качестве **предмета** исследования рассматриваются аксиолингвистические параметры нравственности – ценностных репрезентаций в педагогическом дискурсе.

Целью нашего исследования является изучение отдельных лексических доминант аксиосферы педагогического дискурса. Если понимать дискурсивную репрезентацию в виде необходимого условия, при котором существуют социокультурные феномены, то можно расшифровать образовательно-педагогический дискурс как некое «проговаривание» желаемого или будущего положения дел в социокультурной действительности.

Проблема образовательно-педагогического дискурса выражается в поиске и реализации адекватных когнитивных и коммуникативных средств, репрезентирующих (профессиональные, культурные, экзистенциальные) идеалы образования и конструирующих (профессиональные, социокультурные, личностные) идентичности.

Достижение поставленной цели предполагает решение следующих **задач**:

1. Раскрыть понятие педагогического дискурса на фоне общих характеристик институциональных дискурсов.

2. Охарактеризовать педагогический дискурс как одну из сфер интернет-коммуникации.

3. Описать доминирующие в педагогическом интернет-дискурсе ценности и способы их языковой репрезентации.

4. Выявить и систематизировать лингвостилистические параметры ценностных репрезентаций в системе педагогического интернет-дискурса.

Теоретической базой данного исследования явились работы Бердышева С.Н., Вингенштейна Л., Гридиной Т.А., Кривоносова А.Т., Пирогова Ю.К., Ученова В.В. Так же в теоретическую базу исследования вошли работы известных представителей лингвистики в области изучения дискурса - Л.А. Кочетовой [1999], П.Б. Паршина [2003], Е. Пели [1998] и др; в области теории речевого воздействия, когнитологии и лингвокультурологии - Т.А. Ван Дейка [1989], О.С. Иссерс [2008], В.Б. Ключева [2002], В.И. Карасика [2002], Н.Д. Арутюновой [1998], Е.И. Шейгал [2000], А.В. Олянич [2007], Ю.К. Пироговой [2001], Г.Г. Почепцова [2000], Дж. Сёрля [1986] и др.; в области исследования языка рекламы - И. Имшинецкой [2003], Е.С. Кара-Мурзы [2002], Е.В. Медведевой [2008], Л.А. Нефедовой [2001] и др.

Основным в нашей работе выступает описательный **метод**.

Материалом исследования стали педагогические интернет-форумы и блоги.

Структура данной дипломной работы состоит из Введения, Трех глав, Заключения, списка использованной литературы и приложения.

Глава I. ПОНЯТИЕ ДИСКУРСА В СОВРЕМЕННЫХ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

§1. История возникновения понятия дискурс

За последние десятилетия определение дискурса становится центральным определением одним в гуманитарных науках.

Его используют в политологии, философии, лингвистике, психолингвистике, литературоведении и социологии. Конечно, существуют различия в семантическом объёме понятия. Это зависит от областей научного познания и предмета. Современная лингвопрагматика придает дискурсу статусность и терминологическую роль.

Демьянков В.З., обращаясь к классической латыни определил, что лексема *discursus* означающая «разговор и беседу определена достаточно на поздних сроках – в пятом нашей эры [Демьянков 2005: 36]. Однако не всегда есть возможность однозначной констатации только значения «беседы». Таким образом, если обратиться к историческому вопросу, мы в целом вынуждены согласиться с суждениями Касавина И.Т., о проявлении себя определения дискурс в относительно поздний временной исторический период, это значит есть необходимость соотношения начала истории «дискурса» к периоду эпохи Возрождения [Касавин 2006: 3].

Влияние термина дискурс можно проследить в работах отечественных учёных по красноречию, риторике и теории словесности в 18-19 веках. Тем не менее, несмотря на появление дискурса в русском языке в период конца 18 века, существование термина дискурс в гуманитарной русской науке в этот период не наблюдалось. Этой лексемы не обнаруживается в работах по теории речи И.С. Рижского, М.В. Ломоносова, Н.Ф. Кошанского, М.М. Сперанского, К.П. Зеленецкого и других ученых, которые создавали свои произведения опираясь на античные устои.

Конец 19 века ознаменован вхождением в научный стиль прилагательного «дискурсивный». Его использовали в научной

философской традиции в конце 19 – начале 20 веков. В своих исследованиях по лингвистике в начале 20 века, сочетание «дискурсивного говорения» упоминает отечественный исследователь лингвистики Л.П. Якубинский, который был убеждён в том, необходимо рассматривать язык, в различных условиях общения, как основу, базу и фундамент языкознания [Якубинский 1986: 18].

Первая половина 20 века ознаменована появлением в научной сфере выражения «дискурсивное мышление». Его появление можно заметить в работах, которые связаны с изучением речевого поведения и речевой деятельности языковой личности, а так же в психолингвистических и психологических исследованиях.

Выготский Л.С., в труде «Мышление и речь», описал феномен характеризующий сокращённость в диалоге внешней речи, опираясь на наблюдение Л.П. Якубинского [Выготский 1999: 312] и процитировал его высказывание о процессах «дискурсивного говорения».

А.Р. Лурия в работе «Язык и сознание» поднимает ряд вопросов, которые являются основополагающими для теории речевой деятельности: построение языка, формирующего понятия; языковые особенности раскрывающие возможности говорящего человека приходят к определенным выводам и учувствовать в обеспечении психологической основы дискурсивного мышления и что делает язык проводником человеческого опыта, накопленного поколениями [Лурия 1998: 32].

Из всего многообразия взглядов направленных на определение того что такое дискурс мы хотели бы выделить, важный, на наш взгляд существенно выделяющийся глубиной своего осмысления среди прочего момент. Он отражается в работах французской школы дискурсивного анализа, которая создалась в начале 70-х гг. 20 века. Французские ученые изучающие лингвистику П. Анри, К. Арош, М. Пешё, не соглашались с тем, как толковал понятие дискурс, З. Харрис [Горбунова 2012: 245], и пытались применить предложенный им подход в отношении соединения текстов.

Некоторые положения части работы З. Харриса критикуются ими. Например, одним из недостатков считается то, что З. Харрис использует для анализа всего лишь один текст, таким образом, можно предположить, что проводится соотнесение текста с самим собой [Квадратура смысла: Французская школа анализа дискурса 1999: 151].

Помимо этого, французские ученые критически оценивали ключевые определения концепции Ф. де Соссюра (определения «аналогии» и «системы»). Они сформулировали мысль о том, что всякие системы возникают как результаты предшествующих творчеств, а значит, «определение системы, охарактеризована ли им реалистическая классификация объективных качеств реальности или же это проявление принципов видения, разделение реальностных звеньев субъектом (антропологическим, психологическим, эстетическим, историческим, и др.), представлено как необходимые дополнения творческих проявлений в пределах «речевой деятельности» [Там же: 144].

Таким образом, французская традиция сложила восприятие дискурса как «понимание гетерогенного единства, которое реализуется или в образе устных речей как следствие процессов взаимодействий коммуникантов в определенных социально-культурных контекстах, или в виде письменных текстов в различных их аспектах» [Рыжкова 2007: 166].

В отечественной лингвистике данные умозаключения французских философов обнаружили разнообразный и широкий отклик. В начале 90-х годов 20 века были опубликованы множество монографий отражающих проблему общих взглядов на дискурс, которые раскрывают цитирования исследований французских ученых взаимосвязывающих анализ и критику философских взглядов теории Ф. де Соссюра. Например, Т.В. Милевская подчеркивает, что «объяснение дискурса как речи, «которую погрузили в жизнь», вне всяких сомнений, уходит корнями к предложенному Ф. де Соссюром единству «языка - речи - речевой деятельности» совместно с противопоставлением внешней и внутренней» [Милевская 2002: 188].

П.Б. Паршин и К.К. Кибрик отмечали, что «переходы от понятий речи к понятиям дискурса связаны со стремлением введения в классические противопоставления речи и языка, которые принадлежали Ф. де Соссюру, некоторых третьих элементов – «наиболее речевых», относительно самой речи, и одновременно – в большей степени поддающихся освоению при помощи лингвистических традиционных методов, более формально и тем самым «с более языковыми элементами» [Кибрик, 2016]. Г.Н. Манаенко отмечает, что «слово «дискурс» еще в самом начале своего появления со стороны всех учённых применялось для исследований и описаний событий, которые относятся к речи (в смысле соссюровской дихотомии речь-язык) [Манаенко 2009: 86].

Исходя из этого, можно сделать вывод, что на современных этапах лингвистической отечественной наукой происходит освоение опыта исследований касающихся дискурса, сформировавшегося в зарубежной французской и американской лингвистике. Концентрирование в науке о языке новых подходов приводит к тому, что происходит становление новых «когнитивно-дискурсивных парадигм лингвистических знаний» [Кубрякова 2000: 23].

§2. Проблемы выделения типов дискурса

Четких и общепризнанных определений дискурса на сегодняшний день нет, тем не менее, необходимо подчеркнуть, что этот термин в последнее время приобрел очень широкую популярность.

С точки зрения структурно ориентированной или формальной лингвистики сам дискурс можно определить как язык выше уровней предложений или словосочетаний - «*language above the sentence or above the clause*».

По мнению Ю.С. Степанова лучшее определение дискурса – это определение В.З. Демьянкова: «Дискурс - произвольные фрагменты или

фрагмент текста, включающие в себя более одного предложения или независимой его части [Степанов 1995: 38].

Согласно вышеописанным определениям, понимать дискурс нужно как речь или текст в действии, включая совокупность всех экстралингвистических факторов, в том числе мнения, знания о мире, оценки, установки, и цели адресанта. Отсюда дискурс следует понимать более широко, и открыто чем текст.

Лингвистические понимания дискурса в зарубежном исследовании неоднозначны. Например, Серио П., определил около восьми пониманий дискурс.

- эквивалентно понятию «речь», т.е. любые конкретные высказывания;
- единица, которая по размерам превосходит фразы;
- воздействия высказываний на его получателей учитывая ситуацию высказываний (в прагматических рамках);
- беседы как основные типы высказываний;
- употребляют языковые единицы, их речевые актуализации;

Таким образом, если исходить из определений, которые мы рассмотрели выше, можно прийти к выводу, что современная лингвистика под *текстами* понимает абстрактные, формальные конструкции, под *дискурсами* - различного вида её актуализацию, рассматриваемую с позиции ментального процесса в связи с экстралингвистическим фактором.

Когда изучают дискурс, тогда, как правило, встают вопросы о том, как его классифицировать: какие разновидности и типа дискурсов существуют.

Каждый из типов дискурсов определяются сводом правил, которые они требуют исполнять, и протекают в определенных социальных сферах.

Так, в официальной ситуации используют официальный язык, который характеризуется более сложным, более полным, грамматически наиболее правильным предложением.

Основное разграничение в областях типологий дискурсов – это степени формального общения, а также противопоставления устных и письменных

видов дискурсов. Так, Карасик В.И., разделял дискурс на два типа: институциональный (статусно-ориентированный) дискурс и персональный (лично-ориентированный). В первом варианте тот, кто говорит, выступает от имени личности имеющей свой богатый внутренний мир, во втором варианте – в виде представителя тех или иных социальных групп.

Дискурс персональный можно разделяется на два вида разновидностей: бытийное и бытовое общение. Специфику бытовых общений в деталях можно проследить в исследовании разговорных речей. В бытийных дискурсах общение отличается большей монологичностью и его можно представить посредством художественных литературных произведений.

Институциональный тип дискурса можно представить в виде общения в заданных границах ролевых и статусных отношений и выделить, основываясь на двух признаках: участники и цель общения.

В дискурсной структуре можно различить – макроструктуры или глобальной структуры и микроструктуры или локальной структуры. Дискурсная макроструктура – это когда его членят на крупные элементы. Внутри отдельных дискурсных фрагментов можно наблюдать определённые единства – тематические, референциальные, временные и др. Противоположностью макроструктур является дискурсная микроструктура, – это когда происходит дискурсное членение на минимальное составляющее, которое относится к дискурсивным уровням.

Типы дискурсов, так же можно подразделить на виды. Допустим, персональный тип можно выразить в разных видах: бытовом и бытийном. Бытовой тип общения может происходить между знакомыми людьми, которые хорошо понимают друг друга. Отсюда можно сказать, что такие вербальные контакты сопровождаются невербальными, дополняют его. Тот, кто говорит, считает, что слушающий должен понимать его с полуслова, поэтому значение каждого слова весьма подвижно. Если говорить о бытийном виде дискурса то это происходит в том случае, когда

определенный человек, пользуется разными речевыми фигурами, презентует тем, кто его слушает свои интерпретации реальности, мотив своих поступков, а также того, что называется внутренним миром. Его можно приписать в художественным литературным произведениям. Бытийные коммуникационные воздействия, по своей сути, отличны от бытовых. Однако они имеют общую черту: эти дискурсные типы ориентируются на активного слушателя. Он должен осмыслить, и весьма активно, то, о чем говорил рассказчик.

Институциональный дискурсный тип – этот тип отличается своим статусно-ролевым отношением. Вербальные коммуникации происходящие в нем имеют направления специализации, о которых можно сказать, что они существуют в обществе, допустим сюда можно отнести – административное, военное, деловое, дипломатическое, массово-информационное, медицинское, мистическое, научное, педагогическое, рекламное, религиозное, спортивное, сценическое, юридическое, политическое. Каждый этот институциональный вид коммуникационных воздействий можно охарактеризовать по двум главными особенностям: целевая направленность данного дискурса и то, какая у него аудитория. Рекламный тип дискурса, это дискурс, происходящий между организацией-рекламодателем и рекламным адресатом различными способами и методами: в специальном глянцевого издании, масс-медиа, через рекламную кампанию в прессе, широки использования внешних рекламных элементы (бигборд, лайтпборд, транспортная реклама) [Князев 16.05.2017].

Научный дискурсиный тип – участником институциональных дискурсов, который назвали научным, является исследователь научной проблемы и элементы широкой публики – телезритель и люди, которые читают научные издания. Основное его фундаментальное условия это то, чтобы участники были равны, потому как все они в одинаковой степени должны в коммуникативном процессе выявить истину. Однако такой тип дискурса весьма противоречив. С одной из сторон, те кто участвуют в нем

склоняются к унификации своих статусов, используя при обращении друг к другу слово - «коллега», а по-другому – каждый возводит барьер чтобы поучаствовать в дискурсе иных участников дискурса пытаясь внедрить специальные научные звания и статусы. Но тут же суть разговора очень абстрагирована и организована логически. Здесь подключает свое действие доказательный принцип.

Сегодня, один из признаков двадцать первого это появление нового вида коммуникации, который порожден тем, что происходит развитие информационных технологий. Коммуникационная интернет-среда на сегодняшний день занимает лидирующие позиции по значимое для большого количества людей. Интернет-дискурс можно представить в виде симбиоза разговорного и эпистолярного стиля. Основной его способ определить понятие - это прибегнуть к метафоре - интеллектуальное перенесение анализируемых схем одних предметов (явлений) на другие. Интернет-дискурс, как считает Абрамова А.Г., включает в себя характеристики чата, т.е. интерактивные и осуществляемые в существующем времени характеристики. Более того, он предлагает пользователю анонимную коммуникацию и склонности к контакту. Чтобы дать определение ему, нужно провести анализ составных его частей.

Таким образом, на сегодняшний день уже нет сомнений, в том, что одним из социального фактора формирующего сознания является дискурс.

§3. Ведущие параметры лингвистического описания институциональных дискурсов

Лингвистическая сущность дискурса чётко определено Степановой Ю.С.: «Дискурс» – это языковые переплетения, но представленные в виде особых социальных данностей. Дискурс действительно имеет место быть не под видом своих «грамматик» и своих «лексиконов», а просто как язык. Дискурс имеет место быть, прежде всего, в тексте, но таком, за которым имеется особый вид грамматик, особая

разновидность лексики, особое правило словоупотреблений и синтаксиса, особой семантики, – и в конце концов – особом мире [Степанов 2012: 36].

В концепции, предлагаемой Е.И. Шейгал, институциональный дискурс представляется широким понятием, охватывающим как *языковую систему, так и речевую деятельность, а также текст*. Нельзя не согласиться с тем, что институциональный дискурс пользуется определенной системой профессионально-ориентированных знаков, то есть обладает собственным подязыком.

Диалогичность как фундаментальное свойство человеческой речи проявляется в институциональном дискурсе в его ориентированности на ответное вербальное или невербальное поведение адресата и влияет на выбор адресантом коммуникативных стратегий построения своего речевого произведения. Диалогическое отношение носит специфическую характеристику: оно не может быть сведено ни к в основном логическому, ни к только лингвистическому (композиционно-синтаксическому). Оно вполне реально лишь среди целых высказываний различных субъектов речи. Иными словами, диалогическое отношение дискурса институционального типа – это особый вид ненамеренных диалогичностей (допустим, ссылка на то, что говоря различные ученые и общественные деятели по какому-либо вопросам: «Одно и другое высказывание, отдаленное от друг друга, а также во временном промежутке и в пространственном, которые ничего не знают о друг друге, если сопоставить по смыслу находят диалогическую взаимосвязь, в случае наличия между ними, хоть какая-нибудь смысловая конвергенция» [Бахтин 1986: 496]. Общность проблем способствует возникновению между ними диалогических отношений.

Таким образом, диалогичность заложена в природе институционального дискурса, поскольку без взаимодействия адресанта и адресата как носителей определенных статусных и ролевых индексов теряется смысл существования, как конкретного социального института, так и протекающей в его рамках коммуникации. Одной из важнейших

характеристик взаимодействия признается (с учетом диалогичности общения) адресованность, обращенность, поэтому мы считаем целесообразным рассмотреть понятия «диалогичность», «адресованность» и «обращенность» в прагматическом ключе.

Говоря о педагогическом дискурсе, следует отметить, что в данном виде дискурса представлены и личностно-ориентированный и институциональный дискурс. По своей форме педагогический дискурс относится к институциональному типу, а по содержанию – он является как институциональным так и личностно-ориентированным. В основе данного дискурса лежит общение в рамках статусно-ролевых отношений. Системообразующими признаками здесь являются цель, участники, ценности, стратегии, жанры. На наш взгляд, в педагогическом дискурсе доля личностного компонента очень велика по сравнению с другими видами институционального дискурса.

§4. Лингвопрагматические особенности педагогического дискурса

Современные источники определяют лингвопрагматику (греч. pragma – дело, действие; род. п. pragmatos – дело, действие) как область языкознания, изучающая функционирование языковых знаков в речи в аспекте отношения «знак – пользователь знака».

Целью лингвопрагматики представляется «изучение языка в контексте» – социальном, ситуативном и т.д., т.е. исследование языка как средства коммуникации». Рубежи прагматической теории и практики еще не вполне определились и остаются довольно размытыми, что отражает тесное взаимодействие лингвопрагматики с такими областями гуманитарного (и собственно лингвистического) знания, как теория речевых актов, дискурс-анализ, а также социо-, этно- и психолингвистика, антропология и др.

Решение проблем, поднимаемых лингвистической прагматикой, открывает новые возможности для понимания природы формирования, функционирования языковых единиц в речи и соответственно их адекватной

интерпретации. К числу вопросов, которыми занимается прагматика, относят проблемы, связанные с субъектом речи (говорящим), адресатом (слушающим), стратегией и тактикой речевого поведения, также исследуются формы речевого общения, отношения между коммуникантами, интерпретация речи и перформативные высказывания.

Педагогический дискурс – это объективно существующая динамическая система ценностно-смысловой коммуникации субъектов образовательного процесса, функционирующая в образовательной среде. Она включает в себя участников дискурса, педагогические цели, ценности и содержательную составляющую. Кроме того данный вид коммуникации обеспечивает приобретение обучающимися опережающего опыта в проектировании и оценке любого педагогического или социального явления в соответствии с нормами культуросообразной деятельности.

Участниками педагогического дискурса являются учитель и ученик, выступающие в различных ситуациях общения. Педагогический дискурс отличается неравенством участников общения. Характеристика участников педагогического дискурса включает анализ их статусно-ролевых функций, мотивов, ценностей, профессионально значимых личностных качеств, индивидуальной интерпретации смыслов.

Педагогический дискурс формируется и функционирует в образовательной среде учебного заведения. Создание гуманитарной образовательной среды в школе/вузе предполагает обеспечение определенной морально-психологической обстановки, подкрепленной комплексом мер организационно-управленческого, методического и психологического характера, обеспечивающих обретение студентами гуманитарной культуры и стимулирующих собственную культуросообразную деятельность студентов.

Говоря о жанрах педагогического дискурса, мы будем придерживаться классификации Ж.В. Миловановой, которая выделяет следующие жанры:

1) фатика (то есть разговор, не несущий смысловой нагрузки, нужный только для того, чтобы установить контакт, соблюсти нормы вежливости и т.п.);

2) объяснение и изложение;

3) эвристика (стимулирование и диалогизация);

4) упражнение;

5) контроль;

6) регламентирующий (воспитательный) жанр [Милованова 1998: 63].

В образовательном пространстве дискурс как отдельное, завершенное событие формируется в ходе различных видов речевой практики: диалога между участниками педагогического процесса, бесед, школьных уроков, семинарских занятий, заседаний конференций.

Для педагогического дискурса, с одной стороны, характерно нормативность (правильность в плане культуры речи), информативность, дидактизм, поучительность, поддерживающий характер, доказательность, методичность как стремление последовательно разъяснить. С другой стороны, в преподавательской речи сквозит агрессия, экзистенциальное давление (командный тон, формулы долженствования), формальность. Преобладает монологичность, однозначность, клишированность образцов, цитат, примеров [Колесникова 2007: 155].

Таким образом, первостепенной задачей педагога является обеспечение совместимости семантического тезауруса ученика и автора учебников в области деятельностных и смысловых текстовых структур. Это значит, что существует необходимость в том, чтобы у учителя должен быть тезаурус (знание предметной области и языка), который был бы совместим и с тезаурусами автора текстов предмета знания, и с тезаурусами учеников, работая основываясь на нем прямо, а опосредствованно, как переводчик.

Глава II. ДОМИНАНТНЫЕ ЦЕННОСТИ И ИХ ЛИНГВОПРАГМАТИЧЕСКОЕ ВЫРАЖЕНИЕ В СОВРЕМЕННОЙ ИНТЕРНЕТ-ДИДАКТИКЕ

§1. Дискурс как среда педагогической коммуникации и его реализация в интернете

Речевая деятельность находится в фокусе интересов не только современного языкознания, но и смежных с лингвистикой наук, прежде всего психологии, педагогики, социологии и культурологии. Многие термины, используемые в лингвистике речи, психолингвистике, социолингвистике, лингвокультурологии, трактуются неоднозначно. К их числу, несомненно, относится дискурс, анализ которого имеет междисциплинарное значение.

Педагогика, как относительно самостоятельная наука, в качестве объекта изучения имеет систему педагогических явлений и процессов, связанных с развитием человеческого индивида. Мы рассматриваем дискурс как одно из таких явлений, заслуживающее внимание и требующее анализа его сущности и перспектив развития, поскольку оно имеет прямое отношение к взаимодействию в педагогическом общении. Остановимся на существующих определениях понятия дискурс. К настоящему времени наиболее отчетливо выделяются три основных направления употребления этого термина.

К первому направлению относятся собственно лингвистические употребления, исторически первым, из которых было его использование в названии статьи «Дискурс-анализ» американского лингвиста З. Харриса, опубликованной в 1952. В большинстве работ отечественных и зарубежных ученых-лингвистов (Н.Д. Арутюновой, В.Н. Борботько, Т.А. ван Дейка, В.З. Де-мьянкова, В.И. Карасика, Ю.Н. Караулова, В.В. Красных, М.Л. Макарова, Т.М. Николаевой, Е.В. Падучевой, К.Ф. Седова) под словом «дискурс» понимается вербализованная речемыслительная деятельность, реализованная в целостном речевом произведении, включающая в себя не

только лингвистические, но и экстралингвистические компоненты. Так, Н.Д. Арутюнова, обобщив различные определения дискурса в отечественном и зарубежном языкознании, в «Лингвистическом энциклопедическом словаре» характеризует дискурс как «связный текст в совокупности с экстралингвистическими-прагматическими, социокультурными, психологическими и другими факторами; текст, взятый в событийном аспекте; речь, рассматриваемая как целенаправленное социальное действие, как компонент, участвующий во взаимодействии людей и механизмах их сознания (когнитивных процессах). Дискурс - это речь, «погруженная в жизнь» [Тичер 2017:26].

Второе направление употреблений термина «дискурс», присущее социологии, социальной семиотике и политологии, в последние годы вышедшее за рамки науки и ставшее популярным в публицистике, восходит, прежде всего к французскому философу, историку и культурологу Мишелю Фуко. В его работах (конец 1960-х - 1970-е гг.) дискурс представляет собой социально обусловленную организацию системы речи и действия, совокупность высказываний, которые можно исследовать не только лингвистически, прояснением содержащихся в них значений, но и социально, в ходе определенных дискурсивных практик. Дискурсивные практики рассматриваются как совокупность анонимных исторических правил, которые определяют условия выполнения функций высказывания в данную эпоху и для данного социального, лингвистического, экономического или географического пространства. Понимаемый таким образом термин «дискурс» (а также производный от него термин «дискурсивные практики») характеризуется стилистической спецификой и стоящей за ней идеологией. Более того, предполагается, что способ говорения во многом предопределяет и создает саму предметную сферу (тему) дискурса, а также соответствующие ей социальные институты. Французская школа анализа дискурса (П. Анри, Ж. Гийому, А. Греймас, Ж. Деррида, Д. Мальдидье, М. Пеше, П. Серию) рассматривает не дискурс вообще, а его конкретные разновидности,

задаваемые как языковыми отличительными чертами и стилистической спецификой, так и средствами воздействия высказывания на его получателя, спецификой тематики, систем убеждений, способов рассуждения и т. д.,

Третье употребление термина «дискурс» может считаться видовым по отношению к предыдущему пониманию, но имеет значительную специфику. Оно связано прежде всего с именем немецкого философа и социолога Ю. Хабермаса, который в 1980 – 90-х гг. трактует дискурс, как особый идеальный вид речевой коммуникации, осуществляемый в максимально возможном отстранении от социальной реальности, традиций, авторитета, и имеющий целью критическое рассмотрение ценностей, норм и правил социальной жизни.. В рамках данного подхода центр тяжести переносится с сугубо лингвистического анализа дискурса на социальные факторы общения: «Дискурс начинает пониматься как сложное коммуникативное явление, не только включающее акт создания определенного текста, но и отражающее зависимость создаваемого речевого произведения от значительного количества экстралингвистических обстоятельств – знаний о мире, мнений и конкретных целей говорящего как создателя текста» [Тичер 2017: 29]. В нашем исследовании релевантным является рассмотрение дискурса с позиций социолингвистики, в рамках которой разграничивают статусно-ориентированный (институциональный) и лично-ориентированный (персональный) дискурс. Педагогический дискурс является разновидностью институционального. При существующем многообразии различий в определении термина, мнения ученых часто сходятся в следующем: дискурс понимается как «речевое общение, сопровождающее процесс социально значимого взаимодействия людей, рассматриваемое с позиций их принадлежности к той или иной социальной группе или применительно к той или иной типичной речеповеденческой ситуации, т.е. институциональное общение» [Там же: 30]. Применительно к современному социуму с известной степенью условности выделяют политический, административный, юридический, педагогический, медицинский и другие виды

институционального дискурса, список которых может быть дополнен или видоизменен.

Педагогический дискурс как тип институционального общения представлен в различных исследованиях (Т.В. Ежова, В.И. Карасик, О.В. Коротеева, А.П. Липаева, Ж.В. Милованова, М.Н. Черкасова).

Обращаясь к утверждению о том, что в науке понятие «анализ» определяется как реальное или мысленное разделение объекта на составные части, исследователи рассматривают сущностные характеристики понятия «педагогический дискурс», а именно его участников, цель, ценности, стратегии и жанры.

Для определения педагогического дискурса необходимо «учитывать статусно-ролевые характеристики *участников* общения (учитель – ученик), *цель* общения (социализация нового члена общества), прототипное место общения (школа)» [Кривоносов 2016: 35]. Ядром педагогического дискурса является общение базовой пары участников коммуникации (учителя и ученика), которое происходит в коммуникативных ситуациях, рассматриваемых в культурном контексте. Педагогический дискурс является основой для формирования мировоззрения. *Ценности* педагогического дискурса объясняются его системообразующей целью и соответствуют ценностям социализации как общественного явления и организованного обществом института. Следовательно в этом типе дискурса заложены почти все моральные ценности, которые несут также и идеологический заряд.

Стратегии педагогического дискурса можно представить как коммуникативные стратегии, среди которых, к примеру, В. И. Карасик выделяет объясняющую, оценивающую, контролирующую, содействующую и организующую. Мы полагаем, что этот список в известной степени условен и представляется исследовательской абстракцией. В реальном общении существует совокупность стратегий, переходящих друг в друга И.А. Зимней, Д.А. Иванова, К.Г. Митрофанова, О.В. Соколовой, А.В. Хуторского и других исследователей, определяющих компетентность через обладание и

проявление компетенции, как сформированное профессионально значимое качество личности, и рассматриваем коммуникативную компетентность студента вуза как ключевую, влияющую на его успешную образовательную деятельность. Успех в получении образования во многом зависит от умений студента реализовать себя через общение с преподавателями и сокурсниками, адекватно понимать их, сообщать и разъяснять свои мысли, предложения и решения, снимать напряженность и не допускать возникновения конфликтов.

По определению Е.Н. Борисенко, коммуникативная компетентность студента вуза есть «интегративное качество личности, позволяющее осуществлять вербальную и невербальную коммуникацию в процессе межличностного и социального общения при осуществлении учебной и сопутствующих ей видах деятельности в среде высшего учебного заведения и в обществе в целом» [Тичер 2017: 44].

Компетентность формируется в деятельности. Мы рассматриваем педагогический дискурс не только как продукт деятельности, но и как источник ее инициализации. Эффективность протекания этого процесса определяется рядом внешних и внутренних факторов. Внешние факторы обусловлены социальной и образовательной средой, в которой создается и функционирует педагогический дискурс, а внутренние факторы связаны с личностными качествами и установками субъектов образовательного процесса.

Стратегии и связанные с ними жанры педагогического дискурса определяют успешность его функционирования в образовательной среде вуза. Различные виды работы с текстом, выступления с докладами, презентациями, полемические выступления, участие в обсуждениях, дискуссиях, ролевых и деловых играх составляют содержание учебной деятельности студентов и ориентируют на осознание студентами практической ценности и необходимости обладания коммуникативной

компетентностью, что обеспечивает мотивирование студентов к ее формированию.

Таким образом, в ходе межличностного взаимодействия в образовательном процессе, направленном на помощь субъекту обучения в формировании и развитии его коммуникативных способностей, необходимых для профессионального и личностного роста, уверенности в себе, своих возможностях, осуществляется поддержка развития его коммуникативной компетентности.

Проведенный нами анализ позволяет сделать вывод о том, что педагогический дискурс – это «объективно существующая динамическая система ценностно-смысловой коммуникации субъектов образовательного процесса, функционирующая в образовательной среде ВУЗа», включающая участников дискурса, педагогические цели, ценности и содержательную составляющую, обеспечивающую подготовку компетентного специалиста, способного свободно ориентироваться в различных сферах социальной и профессиональной деятельности.

Педагогический дискурс призван сыграть существенную роль в функционировании и развитии системной совокупности средств, привлекаемых для оптимизации образовательного процесса в вузе, результатом которого является не только усвоение содержания образования, но и развитие личности.

Рассматривая педагогический дискурс в контексте самореализации в пространстве Интернет, используя модель дискурс-анализа можно сказать следующее, что пользователь Интернет, в частности учитель, имеет возможность реализовать свою познавательную активность и как представитель профессии, и как член определенного сообщества, и как личность.

Обратимся к рассмотрению параметров педагогического дискурса в контексте самореализации в Интернет.

Телеологический параметр образовательного дискурса представлен такими целями, как *объяснительная, описательная, технологическая, нормирующая и принудительная*. Цели описания и объяснения в педагогическом дискурсе реализуются в рамках задачи по воспроизводству существующей и общепринятой картины мира, ценностной сферы общества, что предполагает механизмы описания и объяснения. В рамках дискурсивных практик автосубъ-ективации в Интернет эти цели функционируют указанным образом. Кроме того, задача по воспроизводству status quo, применима и к субъектам обучения, а также их действиям, что находит свое выражение в нормировании. Соответственно самообразование актуализирует процесс как нормирования других (субъектов и процессов), так и самого себя; с той лишь разницей, что «горизонт» объектов сравнения и нормирования существенно расширяется в пространстве Интернет.

Онтологический параметр педагогического дискурса, по мнению Е.А. Кожемякина, объемлет: «как социальные феномены (социальные и профессиональные роли, действия, ценности и нормы), так и идеальное, желаемое и конструируемое положение вещей, соответственно образовательно-педагогический дискурс имеет как социальную, так и виртуальную предметные области».

Языковой параметр педагогического дискурса в своем аспекте самообразования будет иметь ряд особенностей. Так для педагогического дискурса в рамках решения задачи по трансляции знаний, умений, навыков и проч., характерны следующие речевые акты:

- директивы, наделяющие адресата «правом действия и знания»; с помощью директивов адресант принуждает «ученика» совершить определенные действия - поведенческие, когнитивные и вербальные;

- репрезентативы, предоставляющие описание и оценку положения дел, а также оценку действий «ученика»; этот вид речевых актов используется для «конвертации» объективного положения дел в знания, а также для характеристики успехов адресата образовательно-

педагогического дискурса в познании и поведении, для оценки соответствия воспроизводимого адресатом знания установленным стандартам;

- декларативы, конституирующие «институциональные факты» и характерные для всех типов «институционализированного» дискурса. Декларативно-перформативный характер в образовании носят, скорее, высказывания, реализуемые на управленческо-административном уровне образования (например, высказывания о зачислении и отчислении студентов, назначении сотрудника на должность, вынесение выговоров и поощрений и т.д.)» [Тичер 2017: 45].

§2. Ценностные установки участников педагогического дискурса

При характеристике педагогического дискурса анализируется изучаемый феномен по следующим аспектам: цель, участники, образовательная среда, содержательная составляющая, условия общения, стилистическая специфика педагогического взаимодействия. Изучение можно условно разделить на следующие составляющие:

- 1) функции высказываний («утверждение», «вопрос», «ответ», «команда» и пр.) и способы их интерпретации;
- 2) последовательность появления высказываний разных функциональных типов;
- 3) способы, средства и порядок введения «тем»; закономерности развития тематической структуры дискурса на уроке;
- 4) право говорящих на речь: кем и как оно определяется, как реализуется.

Цель педагогического дискурса, как и цель образования в целом имеет трехкомпонентную структуру: в профессиональной области – формирование ключевых компетентностей участников образовательного процесса, в общественной жизни – полноценная социализация личности в обществе, в личностной сфере – становление самоценной личности.

Общая цель педагогического дискурса заключается в создании условий для становления целостного человека во всем многообразии его психофизических, социальных и личностных характеристик. Хронотоп педагогического дискурса – это учебное заведение (школа, колледж, университет, учебная аудитория, класс) и специально отведенное время для общения (урок, лекция, экзамен).

Участниками педагогического дискурса являются учитель и ученик, выступающие в различных ситуациях общения. Педагогический дискурс отличается неравенством участников общения. Характеристика участников педагогического дискурса включает анализ их статусно-ролевых функций, мотивов, ценностей, профессионально значимых личностных качеств, индивидуальной интерпретации смыслов.

Ценностная ориентация участников педагогического дискурса сводится к признанию и закреплению моральных ценностей общества, специальных ценностей педагогической этики, соблюдению социальных традиций, зафиксированных в систематизированном знании законов общества и природы, раскрытию содержания основных концептов педагогического дискурса, таких как жизнь, свобода, истина, гуманизм, красота, Отечество, труд, знание. К числу прецедентных текстов педагогического дискурса относятся школьные учебники и хрестоматии, правила поведения учащихся, а также многие известные тексты детских книг, сюжеты популярных художественных и мультипликационных фильмов, тексты песен, пословицы, поговорки, известные афоризмы на тему учебы, знаний, отношений между учителем и учеником. Основные функции педагогического общения (конструктивная, организаторская, коммуникативная) соотнесены с целями деятельности учителя (обучающей, воспитывающей, развивающей). Они взаимосвязаны и взаимообусловлены [Карасик 1999: 66]. Вся деятельность учителя, его коммуникативные действия носят воспитательный характер. Учащиеся вольно или невольно воспринимают речь учителя, его манеру общаться как образец.

В интернет-дискурсе функционируют собственные жанры, в которых реализуются как общие, так и индивидуальные свойства, характерные исключительно для данного типа дискурса.

Лексика Интернета обладает чертами как письменной, так и устной разновидности языка; сохраняет в себе некоторые черты технического жаргона, но также наполнена общеупотребительной лексикой, формируется по принципам образования неформальной лексики. Это в некоторой мере обусловлено спецификой использования данной лексики, а также социокультурными факторами ее возникновения и распространения.

Из-за такого особого статуса лексики в сети Интернет, неоспоримой важности её исследования и представляемого им огромного интереса для учёных необходим комплексный подход к её исследованию, включающий в себя элементы разных научных подходов: лингвистического, литературоведческого, культурологического, этнографического и других. Одним из таких комплексных подходов может служить подход, методологически принятый в лингвокультурологии.

Резюмируя вышесказанное можно сказать, что интернет, который появился во втором столетии двадцатого века, основательно укрепил свои позиции в современных коммуникативных пространствах и поспособствовал тому, что возникла новая социокультурная среда и лингвистическая реальность. Это привело к тому, что современные лингвисты проявляют неподдельный интерес к интернет-коммуникациям, а также к тому, как влияет Интернет на все области деятельности человека, в частности сюда можно включить: образовательная, где благодаря интернету открыты новейшие возможности и варианты того как использовать информационно-коммуникативные технологии, очень упрощен поиск нужных материалов. Помимо всего этого образовательное пространство стало заполняться новыми средствами и способами обучения, результатом этого стало появлением возможностей общения ученика и преподавателя посредством определенных медиасред, это в свою очередь привело к тому, что возникла

необходимость изучать интернет-коммуникацию в педагогическом дискурсе. Здесь возникает необходимость исследовать жанр, присущий только виртуальному дискурсу, который носит название блога.

Новикова Е.Г., считает, что ведущей блоговой функцией, которая определяет особенности его языка, является функция коммуникации, потому что блог - это средство общения в Интернете пользователей при помощи компьютера через обмен письменными сообщениями [Новикова 2014:16]. Растущую популярность блогов можно объяснить техническими возможностями их ведения, при которых не требуются определенные знания, что имеет особую актуальность для тех людей, которые занимаются педагогической деятельностью, и которые испытывают трудности, когда осваиваются новые информационные технологии.

Хотим заметить, что на сегодняшний день большое количество исследователей в общем подходят к рассмотрению педагогического блога и педагогического дискурса с позиции педагогики (допустим в контексте того что можно использовать блог в образовательном процессе) не беря в учет их лингвистическую сторону.

Таким образом, отметим еще раз, что с точки зрения лингвистики, педагогический дискурс можно представить как совокупность текстов, которые включают в себя большое разнообразие речевых жанров, включая виртуальные жанры (если учесть какую роль играет Интернет для современных людей). Жанры педагогических блогов (сюда же включен и жанр «учительского блога», который только развивается), с одной стороны, сохраняют характеристики, которые присущи блогу и ставят своей первоочередной задачей возможности общения между читателями и авторами, призывая читателей к тому, чтобы они принимали активное участие в коммуникации.

Если посмотреть с другой стороны, то педагогический дискурсный блог характеризуется рядом лингвистических и экстралингвистических,

особенностей, которые обусловлены тем, что в них содержится коммуникация и социальный статус тех, кто участвует в ней.

На сегодняшний день в педагогическом дискурсе находит свое отражение общая тенденция по развитию информационных технологий. Интернет-блоги, позволяют определить новые параметры педагогических реальностей: они активно используются в образовании и педагогике для того чтобы все участники педагогического дискурса могли взаимодействовать между собой, предоставляя возможность публикации необходимых материалов обмена опытом по важным вопросам.

§3. Ценностные репрезентации в современном педагогическом дискурсе

Любая личность существует в рамках определенной культуры, а программа речевого поведения этой личности производна от программ социального поведения, представленных стереотипами, инструкциями, знаниями, навыками, ценностными ориентациями, нормами и идеалами, действующими в рамках данного социокультурного пространства.

На образование сегодня ложится задача сформировать человека с новыми ценностями, который легко сможет адаптироваться в постоянно изменяющихся условиях.

Сегодня это воплощается в демократизации, гуманизации, вариативности, открытости современного образования, введения инновационных технологий и новых видов деятельности. Этот факт отражается не только на правотворческом уровне, где указываются система его модернизации и его новые задачи [Карасик 2013: 22], но и в реальных изменениях педагогической деятельности (содержание и формы образования) учителей в общеобразовательных учреждениях. Что требует от педагогов новых качеств и умений, стремление и желание приобретения которых зависит от их ценностных ориентаций. Ныне учителя должны

обладать личной инициативой, творческим подходом к технологиям обучения и ответственностью.

В ходе ПД (педагогического дискурса) учителем вербально и невербально выражаются оценочные суждения. В ходе этого выражения ценностной модальности содержаний педагогических общений напрямую направлены на то чтобы воспитать ценностные основания личностей, которыми являются, как мы считаем, ценность гармоний и защищенностей; свобод и самостоятельности; поступки; законы и правила; качества личностей; жизненные позиции; профессии; передачи опыта. Вербальное и невербальное общение педагога в разных ситуациях приобретают контекст развитие ценностное основание личность в процессах воспитания.

Различный знак культура, представленное в предмете быта, в экономике или оформлении учебное помещение также можно воспринять с определенной ценностью контекста. Например, определяющие значения *ценности гармония и защищенность* мы прочитываем в государственных символиках Вооруженные Силы, экологические общественные организации, в символиках организация, оказывающие психологическая, медицинская помощи, в оценочном жесте невербальных речей, выражающие смысловые значения «все в порядках», «отлично» и т.д. Гуманистические содержания ценности гармония и защищенность прослеживаются в образе былинной персонажа Илья Муромца, сказочном образе Леший, Домовой и т.д., ассоциируются с женскими образами матерей – хранительница очага, с образами отцов – защитник и кормилец. Поведенческие формы ценности гармония и защищенность проявляются в уверенные действия, в эмоциональных устойчивостях, в отсутствие тревожностей и неопределенностей в поведенческой реакции и т.д.

Содержание *ценности свобод и самостоятельности* представляют в образе, традиционных встречающиеся на различные агитационные плакаты в виде восходящих лучей Солнце, голубь Мира и др.

Значение и смысл *ценностей развития положительных качеств личности* символизируется средствами художественной выразительности и раскрывается в стихотворной форме, прозе, музыкальных произведениях, в театральном искусстве, киноискусстве, выражается в идеальных нравственных образах литературных героев, героев кинофильмов, мужественных воинов – защитников Отечества, скульптурных и живописных образах представителей рабочих профессий, тружеников сельского хозяйства, портретах государственных деятелей, деятелей науки и искусства.

Семантические содержания *ценности, выражающей общий закон и правил по которому должна вести себя личность*, можно передать в символических формах традиционном обрядовом действии, всевозможном акте посвящения, который требует от человека добросовестных выполнений той ролевой обязанности которую он принял.

Методы воспитания придают ценностную ориентацию педагогическому общению, концентрируют общественные ценности и идеалы в содержании педагогического общения и выполняют функцию доставки ценностных смыслов до чувств и сознания воспитанника.

Таким образом, методы воспитания, реализуясь в педагогическом дискурсе и общении, управляют его ценностными контекстами, являются их усилителями. Приведем некоторые примеры использования аксиологического анализа типичных ключевых фраз, которые могут произносить педагоги в различных педагогических ситуациях, в целях иллюстрации их педагогического воздействия на воспитанников, реализации методов воспитания средствами языка культуры педагогического общения, содержащего ценностный контекст. Допустим: учителя по биологии отвечают на просьбы учеников в помощь по решению задач по построению пирамид экологического природного баланса: «Подумай, хорошенько. Теперь ты уже самостоятельно можешь прийти к верному решению».

Педагогические контексты приведенных высказываний содержат направленности на умственные, нравственные, экологические воспитания. В

словах учителей реализуется метод бесед, педагогических стимулирований. Ценностные модальности вербальных и невербальных речей педагога утверждают ценность свобод и самостоятельности. Вербальные условия учителя направлены на то чтобы развивать самосознание ученика как личности творческой. В языках невербальных речей педагога читаются его доброжелательные отношения к воспитанникам, желания им помочь в возникновении веры в собственную силу. Соответствовать языковое общение педагога заключается в выражении гуманистических ценностных ориентаций педагогических концепций их профессиональных деятельности. Беседы педагога с учениками вызывают у последних чувство в необходимости самостоятельно искать решения задач и благодарность педагогу за предоставленные возможности в самореализации и их решение, гордость за личные достижения положительных результатов.

Допустим, для юношей свойственны самоопределения, но чаще представитель данных возрастных групп обращает за советами к наставнику, человеку старше себя. В типичных ситуациях моральных выборов личностей, если люди по каким-либо причинам не уверены в правильности своих решений и обращаются за действенными советами, им могут отвечать приблизительно так: «Ты теперь повзрослевший человек. Ты сам как думаешь? Что именно тебе кажется верным в данной ситуации?»

Язык общения учителей выражают прагматические ценности ориентации. Реплики наставников вызывают у воспитанников чувства необходимые самостоятельных выборов решений жизненных вопросов. Если невербальные контекстные речи наставников выражали незаинтересованности в судьбах воспитанников, то появляются чувства обид или разочарований, вызванных обманутой надеждой.

Наставники стимулируют творческое мышление воспитанников, направленные на активные поиски нестандартных решений жизненных ситуаций, самостоятельных выработок личных мнений по актуальным вопросам, ответственным принятиям решений, которые будут полностью

зависеть лишь от одного воспитанника. Стили педагогических общений наставников могут трактовать по-разному, в зависимости от содержательных направленностей ценностных контекстов высказываний.

Таким образом, замечаем, что приведенная речевая ситуация в жизни встречаются повсеместно. Фраза, имеющая педагогическое содержание и определенные ценностные модальности может быть произнесена учителем, преподавателем, родителем, и посредством средств массовой информации, посторонним для воспитанника людьми в различной жизненной ситуации, обладающей как воспитывающими, так и социализирующими воздействиями на личности.

Глава III. ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ДИСКУРС КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ШКОЛЬНИКОВ

§1. Ценностные ориентации школьников в контексте ФГОС

Школьный возраст является периодом интенсивного формирования ценностных ориентаций, оказывающих влияние на становление характера и личности в целом. Это связано с появлением на данном возрастном этапе необходимых для формирования ценностных ориентаций предпосылок: постепенное овладение понятийным мышлением, повышенное внимание к внутреннему миру, накопление жизненного опыта, занятие определенного социального положения (статус школьника, лицеиста, гимназиста, гражданина школьной республики и т.д.), становление мировоззренческих позиций.

Именно ценностные ориентации определяют особенности и характер отношений школьника с окружающей действительностью и тем самым в определенной мере детерминируют его поведение. При этом важно добавить, что творчески активная личность проявляется, прежде всего, в способности переосмысливать устаревшие знания, отказываться от стереотипных форм

поведения, наполнять вечные ценности новыми смыслами, вырабатывать обновлённые ценностные ориентации.

В *философском аспекте* ценностные ориентации рассматриваются как важнейшие событийные элементы внутренней структуры личности, закреплённые жизненным опытом индивида, всей совокупностью его переживаний.

В *социологическом аспекте* ценностные ориентации определяются как установка личности на те, или иные общественные ценности и идеалы, значимые как для общества, так и для человека.

Психологами ценностные ориентации рассматриваются как способ дифференциации индивидом объектов по их значимости, как идеологическое, политическое, этическое, эстетическое и другие основания для оценок субъектом окружающей действительности.

В *педагогике* ценностные ориентации определяются через субъектное отношение к объективным ценностям общества, выражающиеся в их осознании и переживании как потребностей, которые мотивируют настоящее поведение и программируют будущее. Процесс освоения ценностных ориентаций представляет собой восхождение личности к общечеловеческим ценностям и идеалам.

Общим в приведённых определениях является включённость в ориентации ценностей и идеалов, их регулятивная функция в выборе тех или иных форм и способов поведения, способность отражать внутреннюю основу отношения человека к различным объектам мира.

Какие же ценностные ориентации заявлены в ФГОС второго поколения? Важно сразу же отметить, что в ФГОС (далее Стандарт) обозначены не просто некие отвлечённые и умозрительные цели, установки, ценности и т. д., которые можно интерпретировать двояко и по-разному. Здесь заявлены вполне ясно ориентированные позиции в соответствии с законом «Об образовании». В первую очередь, это направленность педагогов и учащихся на:

- освоение общечеловеческих, гуманистических, демократических, нравственных, эстетических и других ценностей; базовых национальных ценностей российского общества; духовных традиций народов России;

 - культурных ценностей своей этнической и социокультурной группы;

- воспитание основ правовой, эстетической, физической, экологической, нравственной и других культур, а также общей культуры;

- формирование таких личностных качеств учащихся, как образованность, патриотизм, гуманизм, доброжелательность и т. д., гражданской идентичности;

- воспитание и развитие качеств личности, отвечающих требованиям информационного общества, инновационной экономики, задачам построения демократического гражданского общества на основе толерантности, диалога культур и уважения многонационального поликультурного и поликонфессионального состава российского общества;

- выполнение нравственных норм, элементарных правил нравственного поведения, правил здорового образа жизни и безопасного для себя и окружающих образа жизни;

- духовно-нравственное развитие, нравственное самосовершенствование, выстраивание конструктивных отношений в семье и обществе.

Как видно, в Стандарте заявлено достаточно большое количество ценностных ориентаций. Поэтому не случайно, что приобщение к общечеловеческим и базовым национальным ценностям должно происходить в единстве урочной, внеурочной и внешкольной деятельности. Отсюда программы отдельных учебных предметов и курсов должны содержать ценности, на которые будет ориентироваться в своей деятельности педагог.

Системообразующим компонентом Стандарта является ориентация на результаты образования, где развитие личности обучающегося составляет цель и основной результат образования. Стандарт устанавливает требования к результатам обучающихся на *личностном, предметном и метапредметном* уровнях.

Как же соотносятся данные уровни и освоение учащимися ценностных ориентаций? На наш взгляд, формирование ценностных ориентаций в контексте Стандарта необходимо рассматривать в соответствии с уровнями освоения основной образовательной программы [Клюева 2002: 32].

Метапредметный уровень подразумевает освоение базовых (универсальных) общечеловеческих и национальных ценностей российского общества, например, таких, как «человек», «жизнь», «знания», «культура», «природа», «творчество», «истина», «добро», «красота» и др. Приобщение к данным ценностям происходит в единстве урочной, внеурочной и внешкольной деятельности. Базовые ценности как бы пронизывают все школьные уроки и мероприятия и обогащают ценности, находящиеся на других уровнях.

Предметный уровень подразумевает освоение предметных ценностей. В Стандартах говорится, что программы должны содержать «описание ценностных ориентиров содержания учебного предмета». Каждый предмет имеет ведущие ценности, на которые может ориентироваться педагог. Например, на уроках истории происходит приобщение к таким ценностям, как «память», «патриотизм», «отечество» и др., на уроках физкультуры – «здоровье», «воля», «сила» и др., на уроках биологии – «жизнь», «природа», «здоровый образ жизни» и т.д. При этом наиболее существенные ценности на различных предметах «пересекаются», совпадают. Чаще всего это осуществляется спонтанно. Но для создания полноценного образовательного пространства школы необходимо, чтобы это происходило сознательно, с участием всех педагогов школы [Медведева 2008: 98].

Какие же ценности «работают» на всех уроках? Это, например, такие ценности, как «добро», «истина», «красота». Данные ценности важны и с методической точки зрения.

Под *истиной* можно понимать:

- создаваемую модель урока (мероприятия), когда она суть то, чем она должна быть в соответствии с реалиями урока;

- наиболее эффективные пути, методы, приёмы, приводящие к искомому результату, а также сам верный результат, в том числе и *Истина* целого урока;

- детские переживания и состояния, которые сопровождают процесс познания, т. е. чувство радости, наслаждения, удовлетворения.

Под *красотой* можно понимать:

- выразительную модель урока, которая последовательно и искусно создаётся педагогом и у которой проявляются следующие признаки: симметричность, иерархичность, объёмность, гармоничность, целостность, устойчивость, пластичность, лаконичность, диалогичность, органичность, жизненность;

- профессиональный облик самого учителя, которому не чужды тайны актёрского мастерства, а также одухотворённый облик детей, когда они соприкасаются с Красотой;

- само разворачивающееся действие урока во всей его неумолимой логике и во всех его диалектических противоречиях.

Под *добротой* можно понимать:

- предоставление учителем вариативного и разноуровневого материала, в котором каждый ученик сможет найти себя, применить свои способности;

- адекватность реакций у учителя и детей, уровень их взаимопонимания, взаимоуважения (понимание с полувзгляда, полуслова);

- общий позитивный настрой присутствующих на уроке, когда возникает особое духовное поле, в пространстве которого царит Доброта.

Важно добавить, что ценностью может стать, например, закон Ньютона, если учащийся сформирует своё личностное отношение к нему, откроет для себя объективные и субъективные смыслы. И далее он к понятию «закон» будет относиться как общечеловеческой, предметной, личностной ценности и продуктивно применять его в различных сферах своей жизни [Киров 2009: 17].

Личностный уровень подразумевает обогащение и углубление *индивидуальных ценностей* за счёт базовых и предметных ценностей в урочной, внеурочной и внешкольной деятельности. Индивидуальные ценности образуют иерархию, в которой высшими являются ценности гуманистической направленности. Рассмотрение ценностей через призму их иерархичности позволяет относительно быстро для явленных ценностей, которая придаёт осваиваемой системе ценностей в целом устойчивость и стабильность. Горизонтальная составляющая обеспечивает постоянную встречу учеников с одной и той же вероятностью на различных предметах и внеурочных мероприятиях. Вертикальная составляющая позволяет наметить тенденцию углубления и обогащения одной той же ценности от младшего школьного возраста к старшему. Стандарт предполагает, что на всех уроках и мероприятиях имеются специфические цели и задачи, которые должны быть достигнуты. И очень, но не урезать драгоценное учебное время в условиях непрерывной подготовки детей к аттестации и итоговым экзаменам. Поэтому возникает закономерный вопрос: за счёт чего же может быть освобождено время на общеобразовательном уроке для сознательного и целенаправленного приобщения учащегося ценностям и создания ценностно-ориентированных ситуаций? Во-первых, за счёт *укрупнения дидактических единиц информации* согласно П.М. Эрднееву: «Изучая на малом интервале времени, чаще всего делах одного урока, группы взаимосвязанных понятий, связанных друг с другом формально и по содержанию, мы осуществляем передачу информации бы законченными фразами, что должно повышать надёжность передаваемой информации, т.е. сохранность в памяти и действенность знаний»; Это продуктивно и с точки зрения освоения ценностей, так как именно группа взаимосвязанных понятий обладает повышенными интегративными возможностями. В процессе погружения понятий в диалоговое поле возникают различные точки зрения и взгляды, являющиеся эффективным механизмом, способствующим возникновению личностных смыслов. [Фролов 2012: 45].

Очевидно, что оптимальной является *горизонтальная и вертикальная взаимообусловленность* заявленных ценностей, которая придаёт осваиваемой системе ценностей в целом устойчивость и стабильность. Горизонтальная составляющая обеспечивает постоянную встречу учеников с одной и той же ценностью на различных предметах и внеурочных мероприятиях.

Стандарт предполагает, что на всех уроках и мероприятиях имеются свои специфические цели и задачи, которые должны быть достигнуты. И очень важно не урезать драгоценное учебное время в условиях непрерывной подготовки детей к аттестации и итоговым экзаменам. Поэтому возникает закономерный вопрос: за счёт чего же может быть освобождено время на общеобразовательном уроке для сознательного и целенаправленного приобщения учащегося к ценностям и создания ценностно-ориентированных ситуаций?

Во-первых, за счёт *укрупнения дидактических единиц информации*. Согласно П. М. Эрдниеву: «Изучая на малом интервале времени, чаще всего в пределах одного урока, группы взаимосвязанных понятий, связанных друг с другом формально и по содержанию, мы осуществляем передачу информации как бы законченными фразами, что должно повышать надёжность передаваемой информации, т. е. сохранность в памяти и действенность знаний» [Тичер 2017: 26]. Это продуктивно и с точки зрения освоения ценностей, так как именно группа взаимосвязанных понятий обладает повышенными интегративными возможностями. В процессе погружения понятий в диалоговое поле возникают различные точки зрения и взгляды, являющиеся эффективным механизмом, способствующим возникновению личностных смыслов.

Во-вторых, за счёт *моделирования опорных сигналов*, которые создаются с помощью информационно-коммуникационных технологий в цвете, графике, с привлечением символов и музыки, приёмов мультипликации, в результате чего возникает целостный динамичный насыщенный информативный образ. В наше время рождаются новые языки,

схемы, модели понимания и усвоения знаний, менее связанные с говорением и более – со зрительным рядом, образом, формой, цветом. Важно создавать опорные сигналы вместе с детьми, формируя визульно-образную копилку наиболее приемлемых для конкретного класса «узелков» информации. И тогда, по прошествии времени, воспринятые знания гораздо легче восстанавливаются и воспроизводятся.

В-третьих, за счёт *проблематизации знаний*, благодаря которой обостряется интерес, мотивация учащихся и тем самым подтягиваются дополнительные когнитивные, эмоциональные и эвристические ресурсы школьника. В начальных классах проблемность аккумулируется в точках удивления (точка удивления – это неожиданный взгляд на обычное, на общепринятое), в средних классах – в антиномиях (антиномия – это противоречащие друг другу высказывания об одном и том же, но делаемые в дополнительных ситуациях и с разных точек зрения), в старших – в парадоксах (парадокс – это необычное, даже невероятное сочетание различных точек зрения, реализуемое в суждениях и доказательствах).

В-четвёртых, за счёт более эффективного подхода к *отбору образовательного материала и продуктивных методов обучения*. Содержание должно быть структурировано таким образом, чтобы выявлялись и проявлялись аксиологические составляющие знания. Сейчас популярны интерактивные методы (игры, диалоги, диспуты и т. д.) обучения, которые позволяют находить время и форму для создания на уроке ценностно-ориентированных ситуаций. Для учителя важно научиться выходить на ценностно-ориентированные ситуации органично, естественно, без искусственных натяжек.

В-пятых, за счёт привлечения *потенциала внеурочной деятельности*, т.е. через систему клубов, НОУ, секций, студий, кружков, организации общественно полезной школьной и внешкольной деятельности, используя возможности образовательных учреждений дополнительного образования детей. Во внеурочной деятельности учащийся может спокойно и в

соответствующей его внутреннему миру форме заняться творческой, поисково-исследовательской деятельностью.

Формирование ценностных ориентаций предполагает в конечном итоге становление *общей культуры* школьника, включающей этическую, эстетическую, интеллектуальную, физическую, экологическую и другие культуры. Органичную взаимосвязь между отдельными культурами обеспечивают интегративные механизмы. К последним можно отнести ключевые компетенции, межпредметные понятия, общечеловеческие ценности, базовые национальные ценности.

С точки зрения возрастного аспекта, может быть, есть смысл различать *ценностные ориентации, ценностные позиции и ценностные отношения*. Ценностные ориентации преимущественно формируются в младшем школьном возрасте, когда в них ещё много интуитивного, бессознательного, наивного. Ценностные позиции находят свою выраженность в оценке, самооценке, анализе и самоанализе, поэтому их становление наиболее интенсивно происходит в подростковом возрасте. Ценностные отношения подразумевают выработку философской рефлексии, мировоззренческого взгляда на мир, самого себя, окружающих людей, поэтому они начинают формироваться в старшем школьном возрасте.

Итак, ценностные ориентации – сложный социальный и психолого-педагогический феномен, характеризующий направленность и содержание активности личности, определяющий общий подход человека к миру, к себе, придающий смысл и направление образованию, самосовершенствованию, поведению, поступкам. Для учителя, который будет нацелен на актуализацию и формирование гуманистически направленных ценностных ориентаций школьников, откроется принципиально новый подход к образовательному процессу – аксиологический. Чёткое выделение и целенаправленное формирование ценностных ориентаций в единстве урочной, внеурочной и внешкольной деятельности позволит достигнуть ощутимых успехов в деле воспитания, обучения и развития учащихся.

§2. Аксиолингвистические параметры нравственно-ценностных определений

В современном обществе, общение наживает терять свою ценность, превращаясь из источника духовного обогащения людей в процесс передачи информации. Как следствие, снижается способности к духовно-нравственному развитию личности, что, в данном случае, противоречит социальному заказу общества, согласно которому (заказ) «современный национальный воспитательный идеал – это высоконравственный, творческий, компетентный гражданин России, принимающий судьбу Отечества как свою личную, осознающий ответственности за настоящее и будущее своей страны, укорененный в духовных и культурных традициях многонационального народа Российской Федерации».

В связи с этим особую важности приобретает организация аксиологического общения школьников, в процессе которого происходит приобщение учащихся к ценностям, а результатом которого становится обмен ценностями учителя и ученика.

При выделении гуманизма и толерантности в качестве ценностных оснований аксиологического общения мы опирались и на исследование В.И. Сафиянова, посвященное этике общения, в котором ценности общения рассматриваются как «значимые ориентиры процесса общения, которые определяют не только формальные, но и прежде всего его содержательные характеристики».

В качестве высшей ценности общения ученный выделяет человека, подчеркивая, что гуманистическая этика общения ориентирована на честь и достоинство человека как на высшую ценность.

В качестве конкретных ценностей общения, помимо человека, ученый рассматривает толерантность, которая, по его мнению, как правило, рождает взаимное доверие, понимание, откровенности, помогает преодолеть конфликтные ситуации, способствует проявлению доброжелательности и глубокой человечности, а также общечеловеческие нравственные ценности:

доверие, откровенность, честность, бескорыстие, милосердие, забота, благодарность (признательность), исполнение долга и верности слову, на которые наряду с толерантностью, ориентируется гуманистическая этика и которые, по мнению В.И. Сафиянова, выражают общечеловеческое в общении.

В научной литературе присутствует мысль, что ценность «толерантности» «долговечна» и над временна (иными словами, всегда актуальна как нынешняя. – М.А. Авдеева), потому что в зависимости от социокультурной ситуации той или иной эпохи, она может отходить на второй план, помещаясь в «утаенный план сознания».

По мнению С.К. Бондыревой и Д.В. Колесова, «толерантность – это способности индивида без возражений и противодействий воспринимать отличающиеся от его собственных мнения, образ жизни, характер поведения и какие-либо иные особенности других индивидов».

Мы полагаем, что толерантности как одна из ценностей, образующих ценностные основания аксиологического общения предполагает готовности принимать другого человека таким, каков он есть, с его ценностями, взглядами и т.д., а так же готовности к диалогу с другим. Ученые рассматривают толерантности как созвездие ценностей, представленное различными ценностными группами ценностей, которые и образуют содержание ценности толерантности.

Ценность «гуманизм», имеющая непосредственное отношение к человеку, представляет собой культурно-историческую ценность, с которой человек встречается во всех областях деятельности. Но гуманизм не только прошлая ценности, но и ценность нынешняя. Актуальность гуманизма обусловлена в первую очередь тенденцией к гуманизации образовательного процесса как необходимого фактора модернизации образования. В толковом словаре русского языка под гуманизмом понимается «гуманность, человечность в общественной деятельности, в отношении к людям».

Как и толерантности, гуманизм представлен целым созвездием ценностей. По мнению В.А. Блюмкина это: человеческое достоинство, уважение, доверие и любовь к человеку, забота о его благе и счастье. Последнее, в свой очередь, составляет основу таких ценностей как благородство, доброта, доброжелательность, чуткость, деликатность, тактичность.

Человек может оценивать окружающую действительность, общество, образование. Как отмечает В.В. Ильин: «Человек существо ценностное».

Понятие «ценность» широко используется в философских, этических, психологических и педагогических публикациях. Начало теоретического изучения ценностей относится ко времени древнегреческой философии. Ценности являлись объектом изучения великих мыслителей: Платона, Ницше, Хайдеггера, Гегеля и др. Общим для всего онтологического этапа развития аксиологических учений было то, что как в Античности, так и в Средние века ценности отождествляются с самим бытием, а ценностные характеристики включаются в его понятие. В Античности еще не было создано собственно теории ценностей, по словам М. Хайдеггера, «греки не имели представления об оценивании и не знали понятия ценности». Для греческого мышления было характерно сопряжение понятия блага с сущностью бытия и, таким образом, нерасчлененность аксиологии и онтологии. Эта идея остается актуальной и сегодня.

Как отмечает В.В. Ильин, существуют две платформы, два основания ценностного мира. Платформа Протагора: подчинение ценностей человеку («человек есть мера всех вещей: для реальных – их реальности, для нереальных – их нереальности»); платформа Платона: подчинение человека ценностям (к примеру, «нельзя ценить человека больше, чем истину»). Согласно В.П. Барышкову, в аксиологическом пространстве взаимодействуют социальный и личностно-индивидуальный уровни, в результате чего формируется его содержание. Одно из направлений взаимодействия – усвоение личностью ценностных норм в процессе

социализации. Другое направление идет от личности, от форм ее жизнедеятельности, которые идентифицируются в общении как групповые или социальные.

Философское осмысление понятия «ценность» невозможно без этимологического анализа. Слово «ценность» произошло от существительного «цена» с двумя вариантами интерпретаций значения.

В первом случае речь идет о меновой стоимости товара в денежных единицах, во втором, применяемом в рамках аксиологического подхода, о важности или значимости чего-либо. В дальнейшем от исходного общеславянского «цена» были образованы однокоренные слова «ценный», «ценить», «оценивать», наделенные собственным смысловым содержанием. К примеру, семантическая нагрузка слова «ценный» включает обозначение:

а) стоимости, цены;

б) большой цены;

в) большой важности и достоинства, необходимости чего-либо.

Однако такая конкретизация смыслового содержания понятия свойственна только группе славянских языков.

Доброта. Милосердие. Сейчас мы все чаще и чаще возвращаемся к этой теме. Многие задумываются, почему мы не всегда и не все бываем милосердными к своим ближним, не говоря уж о посторонних, победит ли в нас Человеческое распространенную ныне сверхпрактичность, расчетливость и даже жестокость.

Еще Достоевский писал, что красота спасет мир. Мне кажется, что именно красота человеческой души спасет нас. «Доброта, добродушие, добросердечие, добросердечность, мягкосердие, мягкосердечие, милосердие» – эти слова из словаря под редакцией Л.А. Чешко являются синонимами, близкими по лексическому значению.

«Доброта – отзывчивость, душевное расположение к людям, стремление делать добро другим», – такое определение слова «доброта»

дается в толковом словаре русского языка С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой. А вот слово «добрый» имеет гораздо больше толкований.

«Добрый – 1. Делающий добро другим, отзывчивый, а также выражающий эти качества. Добрая душа. Добрые глаза. Он добр ко мне. 2. Несущий добро, благо, благополучие. Добрые вести. Доброе отношение. 3. Хороший, нравственный. Добрые дела. 4. Дружески близкий, милый. Наши добрые друзья. Мой добрый знакомый. 5. Хороший, отличный. В добром здоровье кто-нибудь (вполне здоров). Добрый конь, добрый товар, добрый молодец. Добрая традиция. Доброе старое время (о прошлом; ирон.). Оставить по себе добрую память. 6. Безукоризненный, честный. Доброе имя. 7. Действительно такой большой, не меньший, чем то, что указывается существительным или числительным (разг.). Осталось добрых десять километров. Съел добрых полбуханки».

В толковом словаре живого великорусского языка В.И. Даля дано немного иное понятие этих слов «доброта» – добродушие, доброжелательство, склонность к добру, как качество человека. Доброта без разума пуста. *Не ищи красоты, ищи доброты (досужества).*

«Добрый – благонамеренный, честный, благородный, рачительный, попечительный, исправный в должности... На него можно положиться – он человек добрый. (Словарь церковно-славянского и русского языка – СПб., 1847); добрый, о человеке, дельный, сведущий, умеющий, усердный, исправный... Это добрый кузнец... Он добрый служака. (Словарь В.И.Даля).

Мне кажется, что добрый – это тот, кто расположен к людям, отзывчив, исполнен доброты, сочувствия к ним, готовности помочь. О добром человеке говорят: *«Он воды не замутит», «Он и курицу не обидит», «Взять под опеку», «Прийти на помощь».* Доброго человека называют: *«Душа – человек», «Большое сердце», «Доброе сердце».*

Когда человек делает очередной добрый поступок, люди говорят: *«Мир не без добрых людей», «В миру не без добрых людей».* Говорят, что –

«Доброму Бог помогает», «Злому и щипки не впрок, а доброму и сухарь помогает».

Доброта ценится у всех людей и у всех профессий – «Добрый повар стоит доктора», «Добрый повар сначала душу в котёл кладёт, а потом мясо», «Добрый командир сначала солдат накормит, а потом сам поест», «Добрый пастух не о себе печётся, а о стаде». При виде чужого горя у доброго человека – «Сердце кровью обливается». Ведь – «Доброму человеку и чужая болезнь к сердцу».

Интересен взгляд на доброго гостя у русских людей: *«Добрый гость долго не засиживается». Они отмечают, что – «Пьяный не любит трезвого, а злой – доброго», «Злой не верит, что есть добрые люди». В большой семье добрая бабушка заботится о детях и внуках и о других членах семьи. Доброта её безгранична. А ей за доброту иногда могут – «ответить чёрной неблагодарностью». Это о ней говорят: «Бабушка Софья про всех сохнет, только о ней никто не вздохнет».*

Часто к доброте какого-либо человека люди привыкают и даже принимают её как должное. Чуть что не так, могут даже обидеться на доброго: *«Доброта не остаётся безнаказанной», «Не вспоив, не вскормив, врага не наживёшь», «Доброта без разума пуста».*

Добросердечие. То же, что доброта. Посмотрите, как отличаются оттенками слова «добросердечие» в этих предложениях *«И тогда казалось – только идеи добросердечия, новый общественный договор, обогащённый завоеваниями физики, химии, техники, протянет эти дары всему человечеству» – (А.Н. Толстой). «Но и таких нельзя было подбирать: ещё ходили агенты и следили, кто выказал добросердечие» – (А.И. Солженицын).*

«Язык является не просто способом общения, но неким концентратом культуры – культуры нации и её воплощения в разных слоях населения вплоть до отдельной личности», – писал Д.С. Лихачёв [Рябцева 2014: 82].

История бытования одного слова в языке, особенно если это слово относится к так называемым «ключевым» словам языка, может много сказать

об изменении системы ценностей народа. Проиллюстрируем это на примере анализа значений слов *доброта* и *добрый*.

На первый взгляд, значения этих слов остаются неизменными на протяжении всей истории русского языка. Если сравнить словарные статьи, включающие слово *доброта*, в словарях древнерусского языка, русского языка XVIII – XIX вв. и в словарях современного русского языка, мы увидим, что у этого времени выделяются два основных значения: абстрактное, философское – «всё положительное, хорошее, противоположность – зло» и конкретное, вещественное – «имущество, вещи, пожитки».

В настоящее время основным значением слова *доброта* и *добрый* стало значение морально – этическое, которое относится к духовно – нравственной сфере человека. В современном русском языке слова *добро*, *доброе* употребляются в значении «имущество» только в разговорной речи. Сейчас невозможно представить себе слово *добро*, *доброе* в тексте Уголовного кодекса или правительственного документа.

Доброе – использовался в «вещественном» значении в целом ряде русских диалектов: « Всё моё доброе пригорело; Всё доброе утащили воры, вот беда». И хотя набор значений слова остаётся прежним, структура значения меняется. В современном русском литературном языке *доброе* называют имущество скорее в тех случаях, когда говорящий хочет показать несколько пренебрежительное или ироническое отношение к «накопительству» и «стяжательству» [исключение, однако, оставляет оборот «народное добро» в конструкциях типа - расхитители народного добра].

Теперь посмотрим, какие изменения претерпевает структура значения имени прилагательного *добрый* в истории языка. В современном русском языке у слова *добрый* выделяются два основных значения: «делающий добро, склонный к добру (о нравственных качествах)» и «хороший». Эти же значения выделялись у слова *добрый* и в древнерусских памятниках, и в русском языке XVIII-XIX вв. Но у слова *добрый* было ещё одно значение, соотносимое со значением слова *добро* «имущество»: *добрые люди* – люди,

обладающие имуществом, люди «знатные, почтенные». В древнерусских и старорусских памятниках добрые люди – это некое сословие, не бояре, но те, кого мы сейчас назвали бы «средний класс».

«Добрые люди означало непременно богатые, житые», – пишет Л.Я. Боровой. Хотя связь значений прилагательного добрый и существительного добро («имущество») к XIX в., по-видимому, уже была утрачена, сохранялось (исконно связанное с владением имуществом) значение «тот, кто честно выполняет свои обязанности» или, как мы сейчас сказали бы, «социально ответственный» человек.

Концепт «Милосердие» отвечает представлениям о тех смыслах, которые отражают оценочные свойства личности: милости, сострадания, жалости, любви, доброты, представляющие собой прототипические единицы семантических полей лексемы.

Актуальность такого описания лексемы «Милосердие» определяется оценочным значением как способом ценностной ориентации и выражения стратегии использования лексемы в суждениях, мнениях о поведении человека. Опорой смысловых значений лексемы «милосердие» является ее внутренняя форма.

Слово «Милосердие» заимствовано из старославянского языка. Ст.-сл. милосердие образовано с помощью суффикса *иј* от именного прилагательного *милосръдъ* – «жалостливый» и является словообразовательной калькой латинского *miser cordia* – «сожаление» сострадание, жалость». Прилагательное *милосръдъ* – калька латинского прилагательного *miser cordia*, которое является сложением *miser* – «достойный сожаления, милости» и *cor*, род пад. ед. числа *cordis* – «сердце».

По данным этимологических словарей русская основа «мил» восходит к единому индоевропейскому корню *mei* – (с которым, по мнению Раска, можно также сблизить греческое *φίλος*), санскритское *mayas* – «отдых, удовольствие», латинское *munus* – «дар, одолжение, милость» и *mitis* – «кроткий, мягкий», древнеиранское *min* – «кроткий, нежный», персидское

mitir – «солнце, любовь», новогреческое: *μεῖλιος* – «кроткий, мягкий, нежный», древнегреческое: *μεῖλιον* – «приятный дар» и пр. Однако наиболее явные соответствия прослеживаются в балто-славянских языках. Литовские *mylas* «милый», *myleti* «любить», *meile* «любить», латышские *mils* «милый», *mila* «любовь», *milet* «любить», украинские *милий*, *милість*, *милювати*, болгарские *мил*, *милостъ*, польское *mily* и пр.

Ключевые оценочные поля в русском языке в свою очередь дифференцируются на составляющие их единицы. Милосердие представлено лексемами «милость» и «милосердный». Милосердный рассматривается как «божественная сущность»:

Да сохранит Вас милосердный Бог

От всяких дрязг, волнений и тревог.

И от бессонницы ночной.

(Ф. Тютчев)

«Дар», пожертвование, подаяние оценивается как эмоциональная реакция индивида на несчастных, падших людей.

«У ворот монастырских была другая картина: несколько нищих и увечных ожидали милости богомолков» (М. Лермонтов).

Сострадание – как нравственная категория: подлинное сопереживание, печаль при виде бедствия, гибели, вреда человека, этого не заслуживающего, истинная справедливость.

Жалость, любовь, доброта характеризуют человека, погруженного в сферу чувств, отношений с другими людьми. Жалость, с одной стороны, – высокая ценность, основа альтруизма, отзывчивость: *«сердце не камень»*, с другой – презренный вид малодушия (*жалость к самому себе*) или уничижение (*не жалеть... не унижать его жалостью...*) и обман (ложь) из жалости (*он поет ложь из жалости*).

«Любовь» в то же время оценивается как «божественное» начало, сочувствие, готовность разделить одиночество (Люби ближнего твоего как самого себя).

«Доброта» – благодеяние (делать благо-добро), милосердие – это активная доброта, помощь, милостыня.

На сегодняшний день в русском языке широко употребительна лексема «благотворительность» и производное прилагательное «благотворительный»: «...восстанавливается очищенное от всех наслоений первоначальное значение, заключённое в словах «благо» и «творить»: творю благо, делаю хорошее, полезное дело. И именно в таком первородном гражданском гуманном звучании употребляем мы и эпитет благотворительный: *«благотворительный вечер, концерт, лотерея»* или: *«В Московском академическом художественном театре имени Чехова состоялась встреча учредителей благотворительной акции милосердия...»*

В сознании носителей русского языка реалия «милосердие» представляется разветвлённой семантикой.

Основными языковыми средствами, выражающими чувство милосердия, являются конкретные имена существительные (*чувство, ценность*) и отвлеченные существительные (*доброта, справедливость, сострадание*).

Оценочное значение милосердия выражается также относительными прилагательными (*исключительный, деятельная, врожденная, этическое*).

Как правило, они несут качественные эмоциональные и эстетические характеристики. Нередко лексемы «милосердие», «благотворительность» являются сложными словами. В целом оценочные значения, передаваемые такими лексемами, отражают взаимодействие психологического, нравственного, а также коммуникативного аспектов оценки поведения человека. Формула милосердия включает, как минимум, два субъекта: «сострадающего» и «страдающего» (*«В лад другой душа душе страдает»* Д. Самойлов).

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

На сегодняшний день в лингвистике существует множество определений дискурса. Актуальность дискурсивных исследований в современном языкознании вызвана стремлением определить, каким образом внеязыковые факторы влияют на реализацию языка в речи. В этой реализации особую роль играет ценностная репрезентация.

Говоря о педагогическом дискурсе, следует отметить, что в данном виде дискурса представлены и личностно-ориентированный и институциональный дискурс.

По своей форме педагогический дискурс относится к институциональному типу, а по содержанию – он является как институциональным так и личностно-ориентированным. В основе данного дискурса лежит общение в рамках статусно-ролевых отношений. Системообразующими признаками здесь являются цель, участники, ценности, стратегии, жанры. На наш взгляд, в педагогическом дискурсе доля личностного компонента очень велика по сравнению с другими видами институционального дискурса.

Педагогический дискурс – это объективно существующая динамическая система ценностно-смысловой коммуникации субъектов образовательного процесса, функционирующая в образовательной среде. Она включает в себя участников дискурса, педагогические цели, ценности и содержательную составляющую. Кроме того данный вид коммуникации обеспечивает приобретение обучающимися опережающего опыта в проектировании и оценке любого педагогического или социального явления в соответствии с нормами культуросообразной деятельности.

Говоря о жанрах педагогического дискурса, мы будем придерживаться классификации Ж. В. Миловановой, которая выделяет следующие жанры: 1) фатика (то есть разговор, не несущий смысловой нагрузки, нужный только для того, чтобы установить контакт, соблюсти нормы вежливости и т.п.);

2) объяснение и изложение; 3) эвристика (стимулирование и диалогизация); 4) упражнение; 5) контроль; 6) регламентирующий (воспитательный) жанр.

Для педагогического дискурса, с одной стороны, характерно нормативность (правильность в плане культуры речи), информативность, дидактизм, поучительность, поддерживающий характер, доказательность, методичность как стремление последовательно разъяснить.

С другой стороны, в преподавательской речи сквозит агрессия, экзистенциальное давление (командный тон, формулы долженствования), формальность. Преобладает монологичность, однозначность, клишированность образцов, цитат, примеров.

Таким образом, в ходе межличностного взаимодействия в образовательном процессе, направленном на помощь субъекту обучения в формировании и развитии его коммуникативных способностей, необходимых для профессионального и личностного роста, уверенности в себе, своих возможностях, осуществляется поддержка развития его коммуникативной компетентности.

Ценностная ориентация участников педагогического дискурса сводится к признанию и закреплению моральных ценностей общества, специальных ценностей педагогической этики, соблюдению социальных традиций, зафиксированных в систематизированном знании законов общества и природы, раскрытию содержания основных концептов педагогического дискурса, таких как «Жизнь, Свобода, Истина, Гуманизм, Красота, Отечество, Труд, Знание.

В реальной практической деятельности педагога методы воспитания автоматически группируются в комплексы педагогических средств, обеспечивающих воспитание ценностных оснований личности с учетом возраста воспитанника.

Учитель в процессе педагогического дискурса, своей вербальной и невербальной речью выражает оценочные суждения. При этом выражение ценностных модальностей содержания педагогического общения напрямую

направлено на воспитание ценностных оснований личности, каковыми являются, по нашему мнению, ценности гармонии и защищенности; свободы и самостоятельности; поступков; законов и правил; качеств личности; жизненная позиция; профессия; передача опыта. Вербальная и невербальная речь педагога в различных ситуациях приобретает контексты развития ценностных оснований личности в процессе воспитания.

При выделении гуманизма и толерантности в качестве ценностных оснований аксиологического общения мы опирались и на исследование В.И. Сафиянова, посвященное этике общения, в котором ценности общения рассматриваются как «значимые ориентиры процесса общения, которые определяют не только формальные, но и прежде всего его содержательные характеристики».

В научной литературе присутствует мысль, что ценность «толерантности» «долговечна» и надвременна (иными словами, всегда актуальна как нынешняя. – М.А. Авдеева), потому что в зависимости от социокультурной ситуации той или иной эпохи, она может отходить на второй план, помещаясь в «утаенный план сознания».

Понятие «ценность» широко используется в философских, этических, психологических и педагогических публикациях. Концепт «милосердие» отвечает представлениям о тех смыслах, которые отражают оценочные свойства личности: милости, сострадания, жалости, любви, доброты, представляющие собой прототипические единицы семантических полей лексемы.

На сегодняшний день в русском языке широко употребительна лексема «благотворительность» и производное прилагательное «благотворительный»: «...восстанавливается очищенное от всех наслоений первоначальное значение, заключённое в словах «благо» и «творить»: творю благо, делаю хорошее, полезное дело. В сознании носителей русского языка реалия «милосердие» представляется разветвлённой семантикой.

Основными языковыми средствами, выражающими чувство милосердия, являются конкретные имена существительные (*чувство, ценность*) и отвлеченные существительные (*доброта, справедливость, сострадание*).

Оценочное значение милосердия выражается также относительными прилагательными (*исключительный, деятельная, врожденная, этическое*). Таким образом, они несут качественные эмоциональные и эстетические характеристики. Нередко лексемы «милосердие», «благотворительность» являются сложными словами. В целом оценочные значения, передаваемые такими лексемами, отражают взаимодействие психологического, нравственного, а также коммуникативного аспектов оценки поведения человека.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ**I. Теоретические работы:**

1. Абрамова, А.Г. Лингвистические особенности электронного общения [Текст]: автореф. дис. канд. филол. наук / А.Г.Абрамова. - Москва, 2015.-22 с.
2. Арутюнова, Н.Д. Дискурс [Текст] / Н.Д.Арутюнова.-М.: Академия, 2014.-137с.
3. Арутюнова, Н. Д. Типы языковых значений: Оценка. Событие. Факт [Текст] / Н.Д.Арутюнова. - М.: Наука, 2012.- 341с.
4. Асмус, Н.Г. Лингвистические особенности виртуального коммуникативного пространства [Текст]: автореф. дис. ... канд. филол. наук / Н.Г.Асмус.- Челябинск, 2015.-34с.
5. Ахренова, Н.А. Интернет-дискурс как глобальное межкультурное явление и его языковое оформление [Текст]: автореф. дис, на соискание степени д-ра филол. наук / Н.А. Ахренова.-М,2014.-29с.
6. Бажалкина, Н. С. Дискурс: определение понятия [Текст] / Н.С.Бажалкина // Вопросы филологии и журналистики.- 2012. -№16.-С. 69–75.
7. Баженова, Е. А. Блог, как интернет-жанр [Текст] / Е.А.Баженова // Вестник Пермского ун-та. Российская и зарубежная филология.- 2012.-№ 4.- С. 125–31.
8. Витгенштейн, Л. Избранные работы [Текст] / Л. Витгенштейн.-М.: ЕЁ Медиа, 2015.-440с.
9. Ворошилов, В.В. Журналистика. [Текст]: учеб. пособие. / В.В. Ворошилов. – 2-е изд. – СПб.: Изд-во Михайлова, 2014. –336с.
10. Галичкина, Е.Н. Специфика компьютерного дискурса на английском и русском языках (На материале жанра компьютерных конференций) [Текст]: автореф. на соискание учен. степени канд. филол. наук / Е.Н. Галичкина.- Волгоград, 2011.-21с.
11. Горобец, Л. Н. Риторические жанры педагогического дискурса [Текст] / Л.Н.Горобец // Известия РГПУ им. А. И. Герцена.- 2016.- № 11.- С. 219–225.

12. Горошко, Е. И. Интернет-коммуникация: проблема жанра [Текст] / Е.И.Горошко // Жанры и типы текста в научном и медийном дискурсе.- 2016.- № 7.- С. 165–175.
13. Горошко, Е.И. К уточнению понятия «Компьютерно-опосредованная коммуникация»: проблемы терминоведения [Текст] / Е.И. Горошко // Образовательные технологии и общество. -2015.- № 2.- С. 445 -454.
14. Гридина, Т.А. Языковая игра: стереотип и творчество [Текст] / Т.А. Гридина. – Екатеринбург: Урал. ГПИ, 2016. –215 с.
15. Елистратов, В.С. Нейминг. Искусство называть [Текст] / В.С. Елистратов. – М.: Омега-Л, 2012. –304 с.
16. Ильясова, С.В. Языковая игра в коммуникативном пространстве [Текст] / С.В. Ильясова. – М.: Флинта, 2014. –296 с.
17. Интернет-дискурс как особая разновидность дискурса [Электронный ресурс].- Режим доступа: // <http://nauchforum.ru/node/7692>
18. Кривоносов, А.Т. «Лингвистика текста» и исследование взаимоотношения языка и мышления [Текст] / А.Т. Кривоносов // Вопросы языкознания. –2016. –№6. –С. 35-36.
19. Карасик, В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс [Текст] / В.И. Карасик. – М.: Гнозис, 2014. – 364с.
20. Карасик, В.И. О категориях дискурса [Текст] / В.И.Карасик // Тверской лингвистический меридиан.-2015. –№13.- С. 57-68.
21. Карасик, В.И. Характеристики педагогического дискурса [Текст] / В.И.Карасик // Языковая личность: аспекты лингвистики и лингводидактики.-2011.-№ 7.- С. 3-18.
22. Кравченко, А.В. Когнитивный горизонт языкознания [Текст] / А.В. Кравченко. – Иркутск: Изд-во БГУЭП, 2015. – № 4.-С.23-25.
23. Ломакина. О.В. Паремнология в дискурсе.Общие и прикладные вопросы паремнологии. Пословица в дискурсе и тексте. Пословица и языковая картина мира [Текст] / О.В. Ломакина. -М. :Инфра, 2015.-304с.

24. Милованова, Ж. В. Жанрово-речевые особенности педагогического дискурса [Текст] / Ж.В.Милованова.-Волгоград.: Перемена, 2014.- 65с.
25. Михайлов, В.А. Особенности развития информационно-коммуникативной среды современного общества [Текст] / В.А. Михайлов, С.В. Михайлов // Актуальные проблемы теории коммуникации.- 2014. –№ 16.- С. 34-52.
26. Михасюк, Ю.В. К вопросу проблематизации дискурса сетевых сообществ [Текст] / Ю.В. Михасюк // Проблемы социализации в современной информационной среде. – Брест: Изд-во БрГУ, 2016. –№ 2.- С.43-52.
27. Норман, Б.Ю. Игра на гранях языка [Текст] / Б.Ю. Норман. – М.: Флинта, 2016. – 344 с.
28. Плотникова, С.Н. Языковое, дискурсивное и коммуникативное пространство [Текст] / С.Н. Плотникова // Вестник ИГЛУ. – 2013. – №1. – С. 131-136.
29. Поспелова, Ю.Ю. Концепт «интеллектуальное взаимодействие» в педагогическом дискурсе [Текст]: автореф. дис. ... канд. филол. наук/Ю.Ю.Поспелова.- Киров, 2009. -17 с.
30. Роботова, А. С. Современный педагогический дискурс [Текст] / А.С.Роботова // Вестник Герценовского университета.- 2012.- № 12.- С. 19–25.
31. Розина, И. Н. Педагогическая компьютерно-опосредованная коммуникация. Теория и практика [Текст] / И.Н.Розина.- М.: Логос, 2015.- 460 с.
32. Рябцева, Н. К. Логический анализ языка. Язык речевых действий [Текст] / Н.К.Рябцева.- М.: Наука, 2014.- С. 82-86.
33. Сидоров, Е.В. Онтология дискурса [Текст] / Е.В.Сидоров.-М.:Инфра,2013.- 232с.
34. Степанов, Ю.С. Альтернативный мир, дискурс, факт и принципы причинности [Текст] / Ю.С.Степанов // Язык и наука конца XX века. –2015.-№ 14.- С. 35-73.
35. Селютин, А.А. Жанры как форма коммуникативного выражения онлайн-личности [Текст] / А.А. Селютин // Вестник Челябинского государственного университета. Челябинск.- 2013.- № 35.- С. 138—141
36. Тичер, С. Методы анализа текста и дискурса [Текст] / С.Тичер.-М.:Институт прикладной психологии.-2017.-356с.

37. Фролов, Н.К. Научные стили речи в компьютерном дискурсе [Текст] / Н.К. Фролов // Информационные технологии в образовательном процессе высшей школы. – 2012. – № 6.- С. 45-62.
38. Чернявская, В.Е. Дискурс и дискурсивный анализ: традиции, цели, направления [Текст] / В.Е. Чернявская.- Пермь:Космо, 2012. 135с.
39. Чернявская, В. Е. Дискурс — «лидер продаж» или «распродажа дискурса»? [Текст] / В.Е.Чернявская // Вестник ИГЛУ. Серия «Филология». -2012.- № 3.- С. 8–14.
40. Шарков, Ф.И. Основы теории коммуникации [Текст]: учебник для вузов / Ф.И. Шарков. – М.: Социальные отношения, 2014.-269с.
41. Щербинина, Ю.В. Педагогический дискурс: мыслить — говорить — действовать [Текст]: учеб. Пособие / Ю.В.Щербинина.- М.: Флинта: Наука, 2010.-299с.
42. Щербенина, Ю.В. Введение в педагогический дискурс [Текст] / Ю.В.Щербенина.-М.:Инфра,2017.-432с.

ПРИЛОЖЕНИЕ I. План-конспект урока самопознания

Тема: «Горизонты доброты».

Ценность: *праведное поведение*

Качества: *доброта, милосердие, сочувствие, духовность.*

Ресурсы: *компьютер; притча о характере; аудиозапись мелодии для минутки тишины аудиозапись песни Татьяны Мухаметшиной - Песня о доброте*

Цель: *формировать у учащихся понятия: доброта, милосердие, сочувствие, духовность.* **Задачи:** *Учить уважать людей, которые делают добро. Воспитывать желание быть милосердными и доброжелательными.*

Ход урока

1. Организационный момент. Позитивный настрой.

Концентрация на горы

Представьте себе, что мы находимся в горах. Раннее - раннее утро. Появляются первые лучи восходящего солнца. Воздух чист и прозрачен. Делаем медленный глубокий вдох, ощущаем утреннюю свежесть. Легкий ветерок приятно касается нашего лица. От этого прикосновения мы наполняем добрыми чувствами. Прислушайтесь к биению своего сердца: размеренность, четкость, покой. Ведь наше сердце – центр покоя, центр любви, добра. Ласковые лучи солнышка согревают нас. Мы находимся в центре солнца. Давайте пошлем свет друг другу, нашим родным и близким., свет тому, с кем временное непонимание, свет нашей школе, свет нашему городу, свет своей стране, всей планете. А теперь мысленно скажем: «я в свете, свет во мне, я есть свет». Теперь сохраните свет в своем сердце. Пора вернуться в класс. А сейчас потихоньку открываем глаза.

3. Позитивное высказывание (цитата). А эпитафией к нашему уроку станут слова А. Чепурова.

Давайте поклоняться доброте!
Давайте с думой жить о доброте:
Вся в голубой и звездной красоте,
Земля добра. Она дарит нас хлебом,
Живой водой и деревом в цвету.
Под этим вечно беспокойным небом
Давайте воевать за доброту!

Как вы понимаете смысл этих строк стихотворения?

Доброта, милосердие, радость и переживание за других создают основу человеческого счастья.

Уже в IV веке до н.э. древнегреческий философ Платон утверждал: “Стараясь о счастье других, мы находим свое собственное счастье”.

Эту мысль продолжал уже в I веке н.э. римский философ Сенека: “Человек, который думает только о себе и ищет во всем своей выгоды, не может быть счастливым. Хочешь жить для себя, живи для других”

Вспомним слова Л. Н. Толстого: “В жизни есть только одно несомненное счастье жить для других”

Какие пословицы и поговорки о добре и милосердии вы знаете? (учащиеся по очереди говорят пословицы и поговорки)

- “Доброе слово лечит, злое калечит”
- “Злой не верит, что есть добрый”
- “Добрая слава лежит, а худая бежит”
- “Доброго чтут, а злого жалуют”
- Добрые вести прибавят чести.
- Доброта без разума пуста.
- Кто любит добрые дела, тому и жизнь мила.
- Делай другим добро – будешь сам без беды.
- Доброе дело питает и душу и тело.
- Добрый человек в добре живет век.
- Худо тому, кто добра не творит никому.
- Чего не сделаешь силком, того добьешься добром.
- Добрые умирают да дела их живут.
- Красота до вечера, а доброта навеки.
- Доброе братство лучше богатства.
- Живи добрее, будешь всем милее.

4. Рассказывание истории (беседа).

Человек живет среди людей. Вольно или невольно ему приходится ошибаться. В этом общении он и познается окружающими: добрый или злой, чуткий или равнодушный, умеет ли прощать промахи тех, кто рядом с ним.

Я расскажу вам сказку.

Ни в каком это ни в царстве, ни в каком государстве жили-были дети: Айгули, Азаматы, Альфии. Жили, росли, многое знали, многое умели. Побеждали в соревнованиях, были замечательными артистами, дома были любимыми детьми. Но почему-то не было счастья в нецарстве-государстве. Каждый день плакали девочки, плакали мальчики. Не могли справиться с руками своими: махали ими направо- налево. А с языков у них срывались

слова нехорошие: обзывали друг друга, не прощали чужих промахов, не забыли чужих обид. И каждому казалось, его боль болучее. Все ходили обиженные, и каждый просил: “Не обижай меня”, но никто его не слышал.

Вопросы:

– Как вылечить этих детей?

– Что нужно для того, чтобы счастье поселилось в нецарстве - государстве?

Притча «Стакан молока»

Утро было очень холодное. Мальчик, который продавал газеты, очень замерз, и от голода у него уже не было сил. Ему нужно было продавать газеты, так как необходимо было зарабатывать на проезд на автобусе в школу, так как в его поселке не было старших классов.

Мальчик настолько был голодным, что набрался смелости и решил подойти к ближайшему дому и попросить еды. Когда ему отворили дверь, то ему стало неловко, и он попросил только попить.

Женщина, которая открыла ему дверь, поняла, взглянув на мальчика, что он голоден. Она вынесла ему молоко в большом стакане. Когда мальчик выпил все молоко, он спросил:

- Сколько мне нужно заплатить за молоко?

- Ничего, — женщина с улыбкой на лице ему ответила, — меня учили с детства не брать деньги за добрые дела.

- Я буду молиться за Вас, — тихо прошептал мальчик.

Он почувствовал себя полным сил, когда он отошел от дома, и вера его стала сильнее. Он понял, что Бог всегда помогает страждущим и приходит на помощь в самый тяжелый момент.

Прошло много лет и все вокруг изменилось. Та молодая женщина, уже стала старушкой и ее одолела тяжелая болезнь. Доктора, которые были в том поселке, не могли ей помочь. Ее перевели в городскую больницу. Все равно диагноз никто не мог поставить. Для этого вызвали доктора медицинских наук.

Как только доктор узнал откуда эта женщина, то он сразу же пошел осматривать эту женщину. Это был тот самый мальчик, который подрабатывал, продавая газеты.

Он узнал эту женщину и делал все возможное и невозможное, чтобы ей помочь.

Лечение заняло много времени и усилий от доктора, но, в конце концов, болезнь покинула старушку.

После лечения доктор сказал, чтобы счет за лечение сначала был предоставлен ему.

Когда он получил счет, то он написал что-то внизу счета и только тогда распорядился, чтобы счет передали женщине.

Женщина ждала, когда ей придет счет за ее лечение и понимала, что оно обойдется ей очень дорого и, возможно, ей придется продать все свое имущество.

Когда ей принесли счет, то она молилась Богу. Она начала пристально смотреть на счет с кругленькими цифрами и увидела внизу счета надпись: «Счет полностью оплачен за один стакан молока» и подпись доктора.

Женщина расплакалась и тут же вспомнила голодного мальчика и стакан молока, который она ему вынесла.

Мораль.

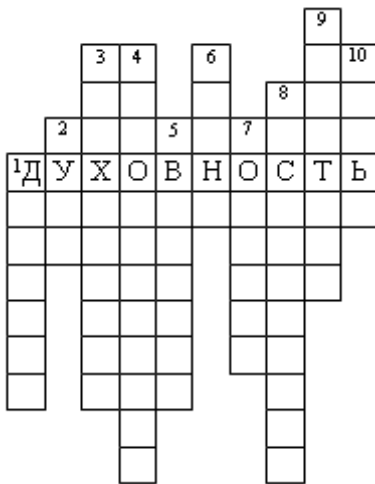
Носите в сердцах любовь и доброту и дарите ее окружающим Вас людям. Да, мир может показаться, на первый взгляд, жестоким и беспощадным. Но это только на первый взгляд. Если Вы несете в мир искренне добро и любовь, то Вы получаете от мира в десятки раз больше.

Мир – это то, что у нас внутри, в сердце.

5. Творческая деятельность, групповая работа.

Мы будем работать над понятиями.

Кроссворд



1. Отзывчивость, душевное расположение к людям, стремление делать добро другим. (Доброта.)
2. Внутренний психический мир человека. (Душа.)
3. Наука, изучающая процессы и закономерности психологической деятельности человека. (Психология.)
4. Проявление заботы, внимания. (Заботливость.)
5. Почтительное отношение, основанное на признании чьих-либо достоинств. (Уважение.)

6. Самое ценное, что есть у человека. (Жизнь.)
7. Чувство ответственности за свое поведение перед окружающими людьми. (Совесть.)
8. Жалость, сочувствие, вызываемое несчастьем другого человека. (Сострадание.)
9. Высокий уровень чего-нибудь, высокие умения. (Культура.)
10. Группа живущих вместе родственников. (Семья.)

Учитель: Верно. Человек, который любит только себя, который не имеет друзей, остается один, когда приходят тяжелые испытания.

6. Групповое пение.

Текст песни «Татьяна Мухаметшина - Песня о доброте»

В этом мире огромном, в котором живем я и ты,
 Не хватает тепла, не хватает людской Доброты.
 Будем вместе учиться друг друга беречь и любить,
 Будем вместе учиться друг другу, как звезды, светить.

Припев: Весной зашумит вода,

Зимой запоют ветра.

Давайте, Друзья, всегда

Друг другу желать Добра!

Пусть не ставят нам в школе оценок за щедрость Души,

Ты однажды возьми и Добро просто так соверши,

И тогда на морозе щемяще запахнет весной,

И тогда на Земле станет больше улыбкой одной!

Ждут нас сотни дорог, но у каждого будет своя,

И до цели добраться, конечно, помогут Друзья.

Чтоб скорее исполнились давние наши мечты,

Пусть всегда будет главным уроком урок Доброты !

7. Домашнее задание. Эссе «Добротой себя измерь».

8. Заключительная минута урока (минута тишины): поразмышляйте над тем, что нового вы узнали на уроке, как себя чувствовали.