

Важно также, чтобы родитель, учитель, воспитатель научили ребенка жить своей собственной жизнью. Чтобы он был способен к самоопределению независимо от желаний родителей, чтобы мог открывать в себе увлечения и переживать опыт независимо от того, какие ошибки может при этом совершить [10].

Умелая передача, а затем развитие знания об эмоциях как собственных, так и другого человека позволит безопасно функционировать в обществе, которое сформировало на протяжении веков социально приемлемые способы управления эмоциями. Распознавание, переживание и рефлексия эмоций позволит детям в настоящей и последующей жизни поступать в соответствии с набором "явных и неявных советов, которыми должны руководствоваться все в проявлении свои чувств. Передача этих советов детям остается одной из главных целей социализации" [11, с.164].

Очередным важным пунктом на пути к достижению эмоциональной безопасности является освоение правил выражения эмоций. И здесь бумерангом возвращается важный вопрос, потому что возможность использования инструментов приводит к формированию соответствующих навыков. Правила регулируют эмоциональную экспрессию и поведение людей в конкретном обществе, и благодаря им люди могут понимать поведение друг друга, т.к. они знают, что означает то или иное проявление эмоций.

И здесь намеренно, не случайно, появляется еще раз эмоциональная безопасность, к формированию которой мы должны стремиться в педагогике и воспитании. Даю себе отчет, что педагог обвинит меня, что нецелесообразно отделять проблему воспитания от педагогики. Действительно, в лексическом определении «педагогика» исчерпывающе и ясно содержит понятие воспитания. Я делаю это намеренно, чтобы подчеркнуть существенную и неоспоримую воспитательную роль педагогики и того же учителя.

Можем ли мы поставить знак равенства между "эмоциональной компетентностью", называемой эмоциональным интеллектом и «эмоциональной безопасностью»? Согласно мнению Шаффера [11, с.171], элементами эмоциональной компетентности являются: осознание собственного эмоционального состояния; способность понимать эмоции других людей; умение использовать лексику, связанную с эмоциями; понимание того, что не всегда внутренние эмоциональные состояния соотносятся с их внешними проявлениями; способность справиться с угнетающими и неприятными эмоциями; осознавать, что тип межличностных отношений определяется в значительной степени способом передачи эмоций и эмоциональной взаимностью, способностью эмоциональной самоэффективности.

Конечно, эмоциональная компетентность – это дополнительные возможности для рационального интеллекта, понимаемого как чисто интеллектуальные, аналитические и абстрактные умения. Существенным, с точки зрения педагога, воспитателя, является знание о

том, что представленные элементы эмоциональной компетентности не обязательно должны представлять собой одно, непоколебимое целое. Легкое использование одного из них не обязательно приведет к умению пользоваться другими или всеми. Отвечая на поставленный вопрос, приведу лексическое определение эмоционального интеллекта. Эмоциональный интеллект это личные «компетенции человека, понимаемые как способность распознавать собственные эмоциональные состояния и состояния других людей» [12]. Так давайте обучать и воспитывать детей, развивая также их эмоциональную компетентность.

#### СПИСОК ЦИТИРОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Suchodolski, B. *Pedagogika podręcznik dla kandydatów na nauczycieli* / B. Suchodolski. – Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1985.
2. Mamzer, H. *Poczucie bezpieczeństwa ontologicznego* / H. Mamzer. – Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 2008.
3. Echavarría, M. *Dziecko i jego wychowanie według św. Tomasza z Akwinu* / M. Echavarría // *Dziecko studium interdyscyplinarne*. Red. E. Sowińska, E. Szczurko, ks. T. Guz, P. Marzec. – Lublin: Wydawnictwo KUL, 2008.
4. Korczak, J. *Jak kochać dziecko* / J. Korczak // *Prawo dziecka do szacunku*. – Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2002.
5. Stachura, W. *Autorytet zatrudnię* / W. Stachura // *Przewodnik Katolicki*. – № 41. – С. 49.
6. Pałubicka, A. *Myślenie perspektywie poręczności a pojęciowa konstrukcja świata* / A. Pałubicka. – Bydgoszcz: Oficyna Wydawnicza Epigram, 2006.
7. Pałubicka, A. *Kulturowe i biologiczne źródła kształtowania się bezpieczeństwa ontologicznego* / A. Pałubicka // *Bezpieczeństwo ontologiczne*. Red. A. Dobosz, A. P. Kowalski, – Bydgoszcz: Oficyna Wydawnicza Epigram, 2007.
8. Krzyśka, S. *Modelowanie matematyczne tekstów literackich w kontekstach bezpieczeństwa ontologicznego* / S. Krzyśka // *Materiały Konferencji Naukowej „Kultura popularna i społeczne konstruowanie tożsamości” 22-24 września 2009*. – Poznań: UAM, 2009.
9. Górecka-Mostowicz, B. *Co dzieci wiedzą o emocjach* / B. Górecka-Mostowicz. – Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, 2005.
10. Bensaid, C. *Zrozumieć siebie* / C. Bensaid. – Warszawa: Wydawnictwo W.A.B., 1994.
11. Schaffer, H.R. *Psychologia dziecka* / H.R. Schaffer. – Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2008.
12. [http://pl.wikipedia.org/wiki/Inteligencja\\_emocjonalna](http://pl.wikipedia.org/wiki/Inteligencja_emocjonalna). strona otwarta 18 X 2009 r.

Материал поступил в редакцию 30.06.11

#### S.KSHYSKA Pedagogics reflection in the aksiologichesky context

I see no pedagogy from the perspective of the teacher, kindergarten teacher, but from the standpoint of the philosopher and reflective pedagogy watching. By the nature of the arguments presented here, I can be perceived as a man with conservative views. But, let's ask ourselves if there are any in recent times is something new in pedagogy and education, something more efficient, practical, forming values? Introduction to the school after each educational level exams deprived of direct contact with the subject-pupils and the subject-teacher. It is also deprived of creativity, and introduced a stereotyped and sketchy. It does not make the security situation for the subjects, which are student and teacher. Cultural ontological safety of children, or rather its kind - emotional security can be controlled by saying the right words in the corresponding contexts that are associated with certain emotions. Skillful transfer, and then the development of knowledge about emotions as their own and another person will not, is dangerous to function in society.

УДК 378:159.9

Кшыська С.

### ФОРМИРОВАНИЕ У ДЕТЕЙ УМЕНИЙ УСВАИВАТЬ И ВЫРАЖАТЬ ЦЕННОСТИ

Прежде, чем обратиться к проблеме аксиологии, зададимся рядом вопросов. Каким должно быть усвоение эмоций (как важной разновидности ценностей), чтобы обеспечить ребенку, а в будущем взрослому, значительную эмоциональную безопасность, понимаемую как особый вид безопасности онтологической. Достаточно ли

эмоции только понять? Доступны ли на книжном рынке руководства к тому, как справиться самому с эмоциями, обеспечивают ли они усвоение эмоций? Решает ли современный монологический подход психологической педагогики к ребенку проблему распознавания, переживания и рефлексии эмоций детьми?

Ценности и связанные с ними эмоции или, другими словами, переживание ценностей формируют онтологическую безопасность человека. Онтологическая безопасность складывается из ряда процессов, охватывающих все сферы экзистенциальной активности человеческого существа, целью которых является функционирование должным образом. Можно сказать очень упрощенно, что механизм, обеспечивающий чувство онтологической безопасности, состоит в вытеснении содержимого жизни, которое могло иметь деструктивный смысл для дальнейшего существования. Это вытеснение может быть достигнуто путем забывания, перенесения информации в подсознание, ее переоценки. Типичным примером поведения, которое может привести к нарушению чувства онтологической безопасности, является осознание собственной конечности. Смерть является неизбежной для человека и чрезвычайно трудной для принятия. Поэтому часть людей в повседневной жизни вообще не помнят о факте хрупкости своего существования, а часть отбрасывают возникающие на эту тему рефлексии. Согласно мнению Э. Гидденса, люди религиозные видят в смерти новое качество жизни, т.е. придают ей ценность, благодаря которой легче принять ее неизбежность.

Понятием онтологической безопасности оперировал З. Фрейд, популяризировал его Э. Эриксон, который сделал это понятие главным инструментом для описания процесса социализации человека. Социализация для Э. Эриксона – это процесс, который длится всю жизнь, проходя через различные этапы, которых он выделил восемь. К концепции Эриксона обращался Э. Гидденс в работе: «Становление общества», а также в более поздних «Современность и идентичность», «Я» и общество в эпоху поздней современности». Из понятия онтологической безопасности, используемого в сфере психологии, Э. Гидденс сделал категорию анализа современного и постмодернистского общества [1].

Таким образом, достижение индивидом состояния онтологической безопасности является условием, выполнение которого обеспечивает индивиду жизнь без деструктивных тревожных ситуаций. А ценности и связанные с ними эмоции, как факторы формирования онтологической безопасности, имеют ключевое значение в жизни каждого человека, а также являются существенными для социальной группы, в которой ему приходится функционировать» [2, с. 9].

Аксиология в процессе воспитания является необходимой для полноценного развития ребёнка. «Мир ценностей является тем качеством, потеря которого является особенно заметной, ..., отражаясь на качестве жизни, на отношениях с другими людьми, на широко понимаемой культуре бытия...» [3, с. 57].

Стоит заметить, что «оценивание является изменчивой реальностью, зависящей от трансформаций в общественной и культурной жизни, но в пределах относительно стабильной социальной системы подлежит объективации, таким образом, выполняя функцию интегрирующего фактора» [4, с. 449].

Действительно, «каждый человек от рождения проходит процесс социализации, т.е. приобретает свою культуру от родителей и воспитателей. Процесс, так называемой, первичной социализации состоит в приобретении умений (овладении ими) "осваивать мир". Мы учимся пользоваться инструментами. Инструмент имеет статус культурного артефакта, поскольку все члены данного сообщества умеют пользоваться ими. Эти умения становятся навыками, совершаемыми автоматически. Культурный характер человеческих действий состоит в том, что субъекты принимают (или осознают, понимают) правило, объединяющее данное действие с его смыслом, данную ценность с ее переживанием» [5].

Г. Рудольф Шаффер упоминает шесть эмоциональных состояний, которые считает первичными и которые можно распознать даже у новорожденных: гнев, страх, удивление, отвращение, радость и печаль. Каждое из них имеет свои собственные биологические основы и каждое выражается определенным образом, и в каждом случае выражение эмоций выполняет определенную адаптивную функцию [6, с. 151].

В. Шевчук определяет четыре основные эмоциональные реакции: страх, гнев, грусть, радость, которые относятся к четырем видам основных ситуаций: угрозы, ограничения, лишения и удовлетворения, имеют свои уровни, оттенки, содержательные различия. Одна

и та же эмоция может сильно различаться в зависимости от актуального отношения к данной ситуации, от ее понимания [7, с. 192]. Определение В. Шевчука указывает на тесную связь ценностей с пониманием и действием.

Жан-Ив Арриве определяет эмоции как «психо-физиологические реакции, здоровые и необходимые, при условии, если они адекватны реальности ... господство над эмоциями является необходимым условием гармоничной жизни и мирных отношений с другими людьми. Однако если эмоциональные реакции преувеличены или неадекватны переживаемому опыту, нарушается функционирование и порождается стресс» [8, с. 7].

Для описания обычаев, которые управляют открытым выражением эмоций в определенной социальной группе – в культуре, в семье или в группе сверстников используется понятие «правила выражения эмоций». Благодаря этим правилам, люди могут предсказать реакции друг друга. Все, кто освоил такие обычаи, точно знают, что означает данное проявление чувств [6, с. 165]. Знание соответствующих правил, которыми регулируются эмоциональные реакции, формирование навыков выражения и распознавания эмоций будет способствовать их пониманию и соответствующим действиям. Действие это, определенное оперативным знанием (технологиями, директивами, и, наконец, культурными правилами), зависит, таким образом, от понимания эмоционального контекста. Эти эффекты (понимание и действие) можно смело отнести к предлагаемому А. Палубичкой [9] способу мышления в перспективе удобства. Она подчеркивает важность умения использовать инструменты, поскольку это ведет к формированию соответствующих навыков.

К инструментам относим также приобретение умений справляться с эмоциями, они необходимы в ситуациях, которые без таких умений и навыков могут привести к разрушительным тревожным ситуациям. Чтобы проиллюстрировать мою мысль, представлю простой пример. Записывая 7 7 3, мы можем прочесть этот ряд знаков разными способами, и каждое прочтение будет иметь свою собственную интерпретацию. Предположим, однако, что 7 7 3 мы читаем как «семьсот семьдесят три». Чтобы понять смысл этого выражения, мы должны сначала научиться писать числа в десятичной позиционной системе, то есть знать, позиционную систему записи чисел. Мы должны понимать, что означают позиции этой системы. Зная и понимая десятичную позиционную систему, для нас не будет проблемы понять, когда кто-то надпись 7 7 3 прочтет как «семь-семь-три». По привычке мы знаем, что речь идет о числе «семьсот семьдесят три». Наше понимание в этом примере операционализировало семь, семь и три. Мы переходим здесь от базовых знаний к знаниям деятельности, от навыка к накопленному опыту [5].

Так же и с эмоциями. Для перехода от базовых знаний к знаниям деятельности (т.е. относящимся к умениям) мы должны испытать эмоции и понять эмоциональные реакции, т.е. более обобщенно – должны присвоить (ассимилировать) эмоции.

Я думаю, что проблема присвоения ценностей, среди прочих, состоит в том, что прямое указание на вещи, которые вы хотели бы, чтобы воспитанник воспринял как ценности, не является эффективным. Вы должны приложить усилия, использовать некоторые убеждения (сказки, мифы, рассказы, легенды, стихи, примеры и т.д.), чтобы вызвать положительный отклик. Эти механизмы слабо признаны, но стоит над ними рефлексировать.

А. Мельчарек, президент Ассоциации «Ближе к ребенку», в интервью, которое она дала «Политике» [10, с. 75], ясно говорит, что «...если дети должны что-то узнать о феномене агрессии, то не будет смысла в методике, состоящей в том, что учитель скажет, чем является агрессия, и научит, что это плохо. Может быть, некоторые дети запомнят это знание, но не станут от этого мудрее. Но мы также можем разделить детей на группы, задать им много вопросов об их опыте, эмоциях и мнениях. Ответы на вопросы заставляют думать» [10, с. 75].

И так, о мифе в свете ценностей писал Л. Колаковский. Ценности мы наследуем в мифической форме. По словам мыслителя; «не наследуются они как информация о социальных или психических фактах, скорее, собственно, как информация о том, что является или

не является ценностью ... Мифы, которые учат нас, что что-то является ценностью, просто неизбежны, если человеческое общество должно существовать" [11, с. 45].

Сказка содержит нравственное или дидактическое учение и является формой, которая издавна учит ценностям. Я говорю о сказке классической, сказке, которая включает, среди прочих, игру и свойственный для этого литературного жанра артистизм.

"Сказки (басни) и рассказы имеют давнюю традицию в лечении. Шахерезада рассказывала их, как гласит легенда, чтобы излечить султана от депрессии" [12, с. 103].

Терапевтические сказки, о чем пишет М. Молицка во «Введении» к «Сказкотерапии», «являются помощью в самостоятельном и творческом способе выживания в мире. Создаваемые на сиюминутную потребность, помогают не только детям, но и их родителям, учителям и терапевтам войти в мир детских мечтаний, способствуют взаимопониманию, совместному переживанию горестей и радостей героев, позволяют почувствовать связь, которая объединяет с другими» [12, с. 8]. В терапевтических сказках, а к ним относятся сказки релаксационные, сказки психообразовательные и сказки психотерапевтические, решаются такие задачи, как снижение тревожности, повышение чувства достоинства, формирование позитивных эмоций, передача соответствующего знания о тревожных ситуациях и способах их преодоления.

Э. Новак, педагог, терапевт и автор книг для детей и молодежи, на страницах польского психологического журнала "Смысл", в статье "Kozetka u Andersena" утверждает, что сказкотерапия является одним из наименее инвазивных, наиболее дешевых и лучших способов лечения в мире [13]. "Сказки мы рассказывали детям всегда, но менялись их функции. Нас ими пугали, наказывали, определяли образ мышления, вынуждали к послушанию и подчинению, распространяли схемы, удобные нормы, стандарты, образцы... Но это уже в прошлом. Сказка, наконец, занимает свое законное место не только как великая литература, но и как один из ведущих не инвазивных методов в психотерапии" [14, с. 83]. По ее словам, сказкотерапия является идеальной и напоминает проверенные книги, такие как классика Андерсена, и призывает запустить собственное воображение.

С интернет-сайта Программы "Сказка-Помогайка у доктора" (*Vajka-Pomagajka u doktora*) мы узнаем, что сказки-помогайки "нужно уметь писать, знать, как они должны быть построены, и знать механизм их действия. Необходимо также уметь распознать, чего сказка должна касаться и как ребенок будет ее понимать" [15].

Теперь несколько предложений о поэзиотерапии, которая отделилась от библиотерапии, и так же, как сказкотерапия, является специфическим методом терапевтического действия, используемым в работе с детьми. Ее положительным эффектом считается то, что дети гиперактивные (сверхвозбудимые) и беспокойные или, наоборот, подавленные и печальные, начинают лучше функционировать в социальных контактах. К занятиям, основанным на чтении детям стихов, библиотекарь, учитель или другое лицо, как правило, выбирает стихи, руководствуясь интуицией. Неизвестно до конца, что действительно "работает". Причины, из-за которых дети дошкольного возраста и младшие школьники принимают некоторые стихи, в то время как другие отвергают, в доступных обработках в основном сосредоточены на содержании текстов. Вполне возможно, что предпочтения определяют также построение стиха, компоненты ритма. Эти факторы являются взаимозаменяемыми и, следовательно, поддаются математическому анализу [13].

Не без цели я привел здесь несколько предложений о терапии стихами. В исследованиях, которые мной проводятся, я преследую целью, чтобы в конечном итоге подразумевалось построение модели литературного текста, который, соответствуя определенным критериям, касающимся как качественных, так и количественных признаков, будет образцом достижения человеком состояния, которое определяется как онтологическая безопасность (эмоциональная безопасность). При этом я делаю различия между порядком конституции эмоций, выражаемых через исследуемый текст и порядком познавательным, построенным исследователем. На создание художественного текста несомненное влияние имеет в первую очередь

мироощущение художника и его художественно-эстетические компетенции, а также, намеченная цель, выраженная через ценность, которая и придает смысл произведению. Порядок исследования у меня является обратным. Отправной точкой является готовый текст: слова, фразы, строки. Через их анализ, особенно количественный, хочу не столько интерпретировать смысл этой работы, сколько эмоции, сопровождающие его восприятие [13].

В ходе XXII Форума педагогов "Трансдисциплинарность педагогики. Теоретическое и практическое измерение", который проходил во Вроцлаве 22–23 октября 2009 года, представляя в числе прочих цель моего исследования, я говорил о современной педагогике, о том, что смотрю на нее не с точки зрения педагога, воспитателя, а рассматриваю педагогику с точки зрения философа, рефлексирюя. Из-за соображений, которые я высказал, был воспринят как человек с консервативными взглядами. Размышляю, однако, над тем, появилось ли в последнее время что-то более эффективное, практичное и формирующее ценности в сфере образования и воспитания. Обучает ли современная педагогика эффективному способу распознавания, выражения и регуляции эмоций, которые, как я уже сказал выше, несомненно, являются ценностями? Обучает ли спонтанности и рефлексивному восприятию мира, отношению к другим людям и событиям?

"Опыт периода детства очень важен, потому что благодаря своей новизне прочно сохраняется в памяти, и если затем повторяется, то становится практически второй натурой" [16, с. 65]. Если он будет положительным, то это в свою очередь определяет доверие ребенка к взрослым и самому себе. Это важно с точки зрения того, что ребенок входит в мир, в котором умение, в том числе и рефлексировать, определяет его идентичность. "Напротив - негативный опыт, в частности, травматический, такой, например, как потеря близкого человека или сексуальное насилие, могут привести к развитию психологического дисбаланса" [16, с. 66].

Итак, чему мы должны научить ребенка? Януш Корчак писал: "В первую очередь, следует научить ребенка смотреть, мыслить и любить, только потом их учить читать, следует научить молодежь хотеть и быть в состоянии делать, а не только много знать и уметь" [17, с. 23]. В современном образовании, в частности, мы учим отвечать на такие вопросы: "Сколько будет 2+2? А) 0, B) 2, C) 4, D) 8. Выберите правильный ответ". Можем ли мы этим научить смотреть, любить и, что самое важное, мыслить [18]?

Давайте вернемся к XV–XVI векам, когда в усвоении ценностей полезными оказались бы моралите. Моралите – это драматический жанр дидактико-философского характера, культивируемый в XV – начале XVI вв. в Шотландии, Англии, Франции и Германии. Героями моралите, представляющего собой своеобразную притчу о всеобщих законах, управляющих человеческой жизнью, были аллегорические существа, воплощающие понятия: Добра, Зла, Добродетели, Греха, Веры, Гордыни и Зависти; между ними велась борьба за человеческую душу. Сосредоточивающие внимание на проблеме греха и способах борьбы с ним, моралите затрагивали также вопросы религиозные, нравственные и политические. Иногда они служили сатирическим целям. Наиболее известным моралите является имеющий место около 1500 г. «Everyman» (в переводе с англ. яз. "Каждый"). Когда Каждому бросает вызов Смерть, его оставляют Богатство, Красота, Дружба и Родство, остаются верны только Добрые Дела. Однако и их недостаточно, чтобы сопровождать Каждого до гроба, они должны быть подкреплены Сознанием и Исповедью. Счастливый конец предполагает вознесение души Каждого к небу. Современной версией Каждого является драма в 1 акте [19].

Моралите представлялись в форме притчи о христианской нравственности. Они затрагивали темы искушения, пребывания в добродетели, путей спасения, а также более приземленные, как, например, общественной и политической жизни. Выше спрашивается, не является ли аллегория одним из способов вызвать положительный отклик в передаче ценностей? Если ею проверялась борьба за душу существ, аллегорически персонифицирующих Милосердие, Веру и Добродетель со своими противоположностями, разве не хорошо бы было и сегодня вернуться к этому виду представлений концепций и тем?

В своей статье "О ценности литературы для детей" [13, с. 97–103], размышляя о ценностях, я акцентирую внимание на различии между литературой для детей и детской литературой. Хотя оба типа направлены на детей и для них предназначены, но как заметил Е. Цесликоски в «Детском стихотворении» [20], детская литература, а в частности детское стихотворение содержит такой вид экспрессии, который обусловлен детской точкой зрения или детским воображением. Он также заметил, что детское стихотворение характеризуется независимостью от потребителя. Литература для детей, стихотворения для детей, по его мнению, в принципе уже направлены на самого маленького читателя, на ребенка. Этому виду литературы всегда покровительствовала дидактика [13, с. 97–103].

Целью сказки была и есть по сегодняшний день мораль, и хотя мораль имеет значение только в человеческом мире, это не мешает умелому использованию аллегории для того, чтобы так сконструировать фабулу, что она позволит легко перевести все события, происходящие в мире животных, на язык человеческих отношений.

Обращаясь к разработке Б. Жуковского в «Литература. Ценность. Ребенок», мы находим, что для того, чтобы произведение было положительно оценено ребенком и чтобы у ребенка возникло эстетическое переживание, должно быть выполнено условие, которое автор определяет термином «паидиальность», а это означает не что иное, как наличие богатой фантазии, простого языка, своеобразной наивности и искусственности, спонтанности и дидактизма [21]. Паидиальность – инфантилизация восприятия текста является условием его вхождения в обращение в детской среде. Если автор не учтет этого, то ребенок сам инфантилизирует произведение. Только тогда, когда автор понимает разные роли детского праздника, в детскую культуру вводится код культуры взрослых. Писатель совершает "игру" с ребенком, опираясь на то, что ребенку известно, для того, чтобы познакомить его с неизвестными нормами культуры взрослых людей. Путем "добавления" элементов поэтики и эстетики к ценностям детской субкультуры литература для детей выполняет функцию, интегрирующую мир ребенка с миром взрослых [21].

После восстановления польским государством независимости были попытки создать новую модель литературы, отличающейся своим характером от литературного творчества периода после раздела Польши. Громогласно заявлялось также о пересмотре литературы для детей и молодежи, которая формировалась в период «заборов» (разделов). Появляются явные выступления против пессимизма, культа прошлого, который выступал среди прочих и в баснях. Не согласались также с проявлением в литературе игровых элементов или фантастики.

Обратимся к творчеству Марии Конопницкой. Ее произведения для детей, прозаические и поэтические, устранили появившийся ранее в литературе навязчивый дидактизм (назидательность), пробуждали эстетическую чувствительность аудитории, объединяли аутентизм и фантастику. М. Конопницка подняла творчество для детей до высот истинного мастерства, благодаря ей произошло превращение сказочной фантастики, это стало предвестником фантастических произведений XX века, известных позже как многослойные сказки (мульти-сказки). Чтобы лучше показать инфантильную страну детства, детская литература использует достижения возрастной психологии, педагогики (паидоцентризм) или философии. Разновидностью, которая наиболее сильно подчеркивает эту обособленность, является многослойная сказка, которая имеет много уровней интерпретации. Конечно, ребенок сосредоточивает внимание в основном на сюжетном слое, но иногда интуитивно чувствует, что речь идет о чем-то более важном и мощном. Но более глубокий смысл доступен только для взрослой аудитории.

Я вспомнил о работах М. Конопницкой, чтобы обратить внимание, что после 1918 года были попытки, как это происходит и сегодня, отойти от рефлексии и важного присутствия сказочной фантастики и мифа в передаче ценностей. Сторонники прогресса, о которых пишет И. Маевска-Опелка в "Лучшее образование – это дело нашего поколения" [22], хотели бы легко, коротким путем, громко, много и сразу, сию секунду.

Реализация в период модернизма лозунга "Искусство ради искусства" приводило очень часто к игнорированию реальных потребностей ребенка. Отметим, однако, что начатая в модернизме борьба за продвижение литературы для детей длится и по сей день.

Творчество Юлиана Тувима и Яна Брехвы предназначено для детей, оно принимает во внимание значительную степень чувствительности ребенка, его возраст, интеллектуальные и эмоциональные потребности. В своих стихах поэты особое внимание уделяли врожденному чувству юмора юного читателя. В конце концов, "оба поэта любили словесное жонглирование, инфантилизм звуков и ассоциаций, словотворческий поиск, языковой комизм, ритм во всем, т.е. все то, что в свете нынешних исследований, ребенок больше всего любит в поэзии" [13, с. 97–103].

А. Ромулевич в «Статус и показатели современной литературы для детей и молодежи» пишет, что "в соответствии с современными требованиями детская литература не может рассматриваться просто как форма передачи достижений взрослого мира как способ предоставления информации о различных элементах внешней реальности, или только как средство воспитания. Доведенная до категорий рациональных, интеллектуальных, она должна оставаться, в первую очередь, литературным художественным произведением" [23, с. 97-103].

Однако В. Слодковский в «Литературная работа в школе» отмечает, что "Литературное произведение по своей сути и значению принадлежит к числу исключительно захватывающих социально-культурных и эстетических явлений и достижений, которое объясняет реальную жизнь, хотя и создает вымышленный мир людей, их переживаний и стремлений. Оно не существует самостоятельно, а входит в массовое сосуществование различных областей искусства, совместно создает идеи позитивной этики и прогресса нации, заполняет сокровищницу духовной и материальной культуры" [24, с. 1].

Так, многие выдающиеся гуманисты в XX веке (возможно, и ранее) выражали убеждение, что человек в своем индивидуальном развитии повторяет развитие культуры своего культурного круга. Все культуры начинаются с магики-мифического мышления, этот этап является общим и повторяется во всех сообществах. Различия проявляются за пределами этого типа культуры. Индивид в своем развитии повторяет путь развития своих общин (собственного культурного круга). С этой гипотезой выступал Д. Фрейзер (автор книги "Золотая ветвь") и Ж. Пиаже. Если принять данную гипотезу, то следует отметить, что культурное развитие ребенка в нашей культуре, воспроизводит все более ранние стадии развития культуры, начиная от магики-мифического мышления.

В самый ранний период развития и вхождения в культуру ребенок проходит через этап магического мышления. Поэтому "говорят" с ним мифами, сказками и легендами. Аллегии – также довольно ранний способ ассимиляции более чем практических ценностей. Таким образом, ребенок учится принимать ценности, расширяет собственную чувствительность и развивает воображение.

Что касается приобретения спонтанного мышления, следует отметить, что мы приобретаем его одновременно: как действует инструмент (умение им пользоваться), а также как его применять (понимать, находить соответствующие способы использования и, таким образом, усваивать определенные ценности). В свете всего вышесказанного, вероятно, не стоит изолировать детей от контакта с более ранними творениями человеческого воображения, например, мифами, легендами и т.д.

#### СПИСОК ЦИТИРОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Pałubicka, A. Kulturowe i biologiczne źródła kształtowania się bezpieczeństwa ontologicznego / A. Pałubicka // Bezpieczeństwo ontologiczne. Red. A. Dobosz, A.P. Kowalski. – Bydgoszcz: Oficyna Wydawnicza Epigram, 2007.
2. Jankowska, M., Krasoń, J. Hierarchia wartości i sposoby ich realizacji / M. Jankowska. – Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2009.
3. Spętana, J. Aksjologiczne perspektywy świata dziecka w kontekście wychowania / J. Spętana // Dziecko i dzieciństwo w kręgu pytań i poszukiwań teoretyczno-badawczych. Red. K. Segiet. – Warszawa: Wydawnictwo Książka i Wiedza, 2007.

4. Okoń, W. Nowy Słownik Pedagogiczny/ W. Okoń. – Warszawa, 2004.
5. Krzyńska, S. Modelowanie matematyczne tekstów literackich w kontekstach bezpieczeństwa ontologicznego / S. Krzyńska // Materiały Konferencji Naukowej „Kultura popularna i społeczne konstruowanie tożsamości” 22-24 września 2009. – Poznań: UAM, 2009.
6. Schaffer, H.R. Psychologia dziecka / H.R. Schaffer. – Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2008.
7. Szewczuk, W. Atlas psychologiczny / W. Szewczuk. – Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1976.
8. Arrive, J.-Y. Jak przeżywać emocje / J.-Y. Arrive. – Warszawa: Wydawnictwo Czarna Owca, 2009.
9. Palubicka, A. Myślenie perspektywie poręczności a pojęciowa konstrukcja świata / A. Palubicka. – Bydgoszcz: Oficyna Wydawnicza Epigram, 2006.
10. Bunda, M. Poszukiwany Bill Rogers / M. Bunda // Polityka. – 2010. – № 26 (2762).
11. Kołakowski, L. Obecność mitu / L. Kołakowski. – Paryż: Instytut Literacki, 1972.
12. Molicka, M. Bajkoterapia. O lękach dzieci i nowej metodzie terapii / M. Molicka. – Poznań: Wydawnictwo Media Rodzina, 2002.
13. Krzyńska, S. Poezjoterapia receptywna a elementy formalne utworów poetyckich / S. Krzyńska // Materiały II Międzynarodowej Konferencji "Od teatru do terapii. Arteterapia w edukacji" 1-3 grudnia 2006. – Lublin: Katolicki Uniwersytet Lubelski, 2006.
14. Nowak, E. Kozetka u Andersena / E. Nowak // Sens. Nowoczesny magazyn psychologiczny. – 2010, – № 6/21. – Warszawa: Wydawnictwo Zwierciadło.
15. [http://www.baika-pomagaika.com/s1/Witamy\\_na\\_stronach\\_Akcji\\_Baika\\_Pomagaika\\_u\\_doktora](http://www.baika-pomagaika.com/s1/Witamy_na_stronach_Akcji_Baika_Pomagaika_u_doktora), 2010.05.
16. Echavarría, M. Dziecko i jego wychowanie według św. Tomasza z Akwinu / M. Echavarría // Dziecko studium interdyscyplinarne. Red. E. Sowińska, E. Szczurko, T. Guz, P. Marzec. – Lublin: Wydawnictwo KUL, 2008.
17. Korczak, J. Jak kochać dziecko. Prawo dziecka do szacunku / J. Korczak. – Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2002.
18. Krzyńska, S. Konteksty aksjologiczne w pedagogice / S. Krzyńska // Materiały XXII Forum Pedagogów „Transdyscyplinarność pedagogiki. Wymiar teoretyczny i praktyczny” 22–23 października 2009. – Wrocław, 2009.
19. Cisak, A., Żbik, M. M. Słownik Encyklopedyczny – Literatura Powszechna. – Warszawa: Wydawnictwo Europa, 1999.
20. Cieślowski, J. Wiersz dziecięcy / J. Cieślowski // Miesięcznik Literacki. – 1971. – № 5.
21. Żurkowski, B. Literatura. Wartość. Dziecko / B. Żurkowski. – Kraków: Wydawnictwo Impuls, 1999.
22. Majewska-Opielka, I. Lepsza edukacja to sprawa naszego pokolenia / I. Majewska-Opielka // Priorytety edukacji Polaków w XXI w. / red. J. Szomburg. – Gdańsk: Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, 2009.
23. Krzyńska, S. O wartościach literatury dla dzieci / S. Krzyńska // W kręgu sztuki i ekspresji dziecka. Red. Danuta Krzywoń. – Katowice: Wydawnictwo Archidiecezjalne, 2006.
24. Słodkowski, W. Dzieło literackie w szkole / W. Słodkowski. – Wrocław: PZWS, 1972.

Материал поступил в редакцию 30.06.11

#### S.KSHYSKA Formation at children of abilities to acquire and express values

Values bounded up with emotions, known as experiencing the values, build human ontological safety. This state of mind ensures living with no destructive fears. Values play significant role not only in every human's life, but also in a group that a human exists.

There are four elementary emotional reactions: fear, anger, sadness, and joy. They respectively refer to four elementary situations: threat, restriction, deprivation, and satisfaction. They have their degrees, shades, and essence variety. The same emotion can be different depending on the attitude towards the situation, and the understanding of that situation. Therefore, how the emotion (as a crucial type of value) should be adopted to provide a child, who will become an adult, with the highest emotional safety implied as ontological safety? Is it enough to just understand the emotions? Are the guide-books about handling emotions enough? Does the modern monologue-wise treatment of children solve the problem of recognition, experience, and inclination of emotions by the youngsters? Values bounded up with emotions, known as experiencing the values, build human ontological safety. This state of mind ensures living with no destructive fears. Values play significant role not only in every human's life, but also in a group that a human exists.

There are four elementary emotional reactions: fear, anger, sadness, and joy. They respectively refer to four elementary situations: threat, restriction, deprivation, and satisfaction. They have their degrees, shades, and essence variety. The same emotion can be different depending on the attitude towards the situation, and the understanding of that situation. Therefore, how the emotion (as a crucial type of value) should be adopted to provide a child, who will become an adult, with the highest emotional safety implied as ontological safety? Is it enough to just understand the emotions? Are the guide-books about handling emotions enough? Does the modern monologue-wise treatment of children solve the problem of recognition, experience, and inclination of emotions by the youngsters?

УДК 159.9

Трифонюк А.Ф.

### ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-НАПРАВЛЕННОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ (на материалах английского языка)

Новое время требует специалистов нового уровня, более организованных и более творческих. Воспитать их, дать им профессию, показать пример уже работающих по-новому, причём успешно, творческих людей и предприятий – одно из направлений работы современного вуза. Перед высшей школой поставлена задача: готовить студентов, способных коренным образом изменить научно-техническую, экономическую и интеллектуальную основу нашего общества путём внедрения новейших технологий, создания методологической базы социального и научно-технического прогресса.

Современный этап развития общества характеризуется высокой степенью динамизма перемен в социально-экономической сфере, что ведёт к смене требований, предъявляемых к образованию. Модернизация высшего образования в республике Беларусь предполагает новый взгляд на стратегические цели образования, приоритетно направленного на становление личности и создание условий для успешной адаптации студента-экономиста к изменяющимся социально-экономическим условиям жизни.

Передпосылкой успешной адаптации будущих специалистов

Трифонюк Анатолий Фомич, доцент кафедры иностранных языков по экономическим специальностям Брестского государственного технического университета.

Беларусь, БрГТУ, 224017, г. Брест, ул. Московская, 267.