

5. Федорченко В.К. Педагогіка туризму / В.К. Федорченко, Н.А. Фоменко, М.І. Скрипник – К. : Слово, 2004. – 296 с. 6. Сакун Л.В. Теория и практика подготовки специалистов сферы туризма в развитых странах мира / Л.В. Сакун. – К. : МАУП, 2004. – 399 с. 7. Шпаченко И.А. Инновационная составляющая профессиональной подготовки специалистов для сферы социально-культурного сервиса и туризма / И.А. Шпаченко // Вестник ТГП. – 2011. – № 2. – С. 74–78.

*Паршина Н.О., Сухоруков В.А.  
г. Харьков, Украина*

### **О ЗНАЧИМОСТИ ГУМАНИТАРНЫХ СОСТАВЛЯЮЩИХ СОВРЕМЕННОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ**

В последние десятилетия стало очевидно, что глобальная унификация материальной культуры, происходящая во всем мире, зачастую парадоксально приводит к росту «национально-стремительных» тенденций в духовном развитии народов. Ситуация в Украине, во многом повторяя мировые проблемы, ныне осложнена собственной спецификой в виде разрушения прежних системных связей и несформированности необходимых социальных и национальных механизмов для быстрого реагирования на современные требования общественного развития. Невыработанность общественной идеологии, недостаточная проявленность и организованность ведущих общественных сил, слабая разработанность научных представлений, прогнозов общественного развития в их связи с образованием способствуют выдвиганию противоречивых и противоречащих друг другу рецептов и моделей деятельности, порождающие многочисленные спорные и конфликтные коллизии, включая межъязыковые и межнациональные.

На наш взгляд, одной из важнейших задач гуманитарной составляющей национальной высшей школы является формирование и развитие у студентов психологического и морально-этического алгоритма продуктивной деятельности в различной социальной и профессиональной обстановке, включая конфликтную, а также гуманистического мировоззрения, способствующего наиболее эффективному существованию индивида в условиях современного полинационального и полилингвального мира.

В этом контексте трудно переоценить интегрирующую роль художественной литературы, способной за счет уникально эффективного воздействия художественной образности сделать понятными и близки-

ми мысли и чувства другого народа, и тем самым существенно ограничить идеологическую и социально-психологическую базу целого ряда межкультурных конфликтов.

В отечественной и зарубежной литературе существуют различные взгляды на проблему конфликтов, их природу, социальную роль. Противоположные позиции представлены, с одной стороны, теориями бесконфликтного гармоничного развития социальных групп (такова, например, позиция основателя социометрии Д. Морено) и, с другой стороны, воззрениями на конфликты как явление естественное, неизбежное и даже необходимое, поскольку они представляют собой одно из проявлений всеобщего закона диалектического развития – единства и борьбы противоположностей (например, точка зрения К. Томпсона).

Однако в теории высшей школы проблема природы конфликтов (не только социальной, психологической, но и философской) разработана, на наш взгляд, недостаточно глубоко и фундаментально. Подходы частных наук, в том числе и педагогики, ограниченные спецификой частью – научной методологии, не достигают необходимого уровня обобщения и глубины исследования концептуальных вопросов. Сложность, многоаспектность проблем образования (в нашем случае – проблемы конфликтов) требуют специальной, философской рефлексии их теоретических оснований. Эти же обстоятельства диктуют необходимость привлечения к разработкам образовательных проблем, проектов программ всего спектра социально-гуманитарных наук, выяснения концептуальных вопросов на основе междисциплинарного знания, систематизированного на философско-методологических основаниях, т.е. осмысления их в предельно широкой философской рамке.

Для того чтобы определить актуальность, корректность, потенциальную практическую эффективность той или иной конфликтологической концепции необходимо, прежде всего, проанализировать ее сопряженность с более глобальными, фундаментальными категориями теории образования – философией образовательной парадигмы, ее социально-политической, этической и языковой ориентированностью, определяющими цель образовательного процесса.

Термин «цель» в его широком значении обозначает особый тип отношения между процессом самодвижения и его результатом, возникающий в условиях предзаданного поведения самоорганизующихся и самосохраняющихся систем. Образование как сверхсложный процесс включает в себя систему целеполагания как особый тип отношения между процессом трансляции, освоения и порождения совокупного опыта общества и его результатом – воспроизведенным индивидом – носителем опыта, реализующим его в системах социального взаимодействия.

Цели образовательного процесса исторически разделились на две группы:

– «формирующие» – так или иначе связанные с задачей такой трансляции и освоения совокупного опыта, которая обеспечивает требуемые обществу, государству, социальному институту, национальной или социальной группе социально–личностные достижения учащихся – качества, черты, установки, ценностные и поведенческие регулятивы, способы мышления и деятельности, адаптации и самореализации;

– «развивающие», которые предполагают решение задачи свободного развертывания (развития и реализации) задатков и склонностей индивида с той или иной степенью учета (или совсем без него) особенностей, потребностей и возможностей социальной и национальной среды.

«Формирующие» цели, в свою очередь, делятся на две группы. Линия одной идет от Платона к современному неоконсервативному решению проблем целей образования: формирование как воспроизводство определенного типа личности и социальных взаимосвязей образования, качественно не меняющее социальной действительности, но обеспечивающее ее устойчивость.

Из платоновской теории образования, в свою очередь, логично вытекают концепции бесконфликтного гармонического развития социальных групп, занимающих определенную ступень социальной иерархии общества.

Вторая линия в «формирующем» подходе к целеполаганию образовательного процесса, также реализуемая до сих пор – линия Аристотеля. В соответствии с ней, образование есть процесс формирования личности как реализация потенций, внутренне присущих человеку, в соответствии с представлением о социальном благе. Теория образования Аристотеля предполагает выявление склонностей индивида и формирование на их основе таких личностных черт, которые впоследствии могут улучшить общество в соответствии с конечной целью социального движения – благом. И, хотя позднее встает задача определения того, что является благом и преобразования этого понимания в проект результатов образования, именно из аристотелевских идей формируется концепция элитарного образования.

Если в платоновском варианте образовательный процесс непосредственно воспроизводит социальные связи и социальную структуру, то подход Аристотеля делает образование механизмом воплощения в социальную действительность внешнезаданных по отношению к образованию целей.

Развивающая» группа целей исходит из установки на способность и права индивида реализовывать свободное самоопределение в системах культуры, языковых и социальных связей. Основанием для этого являются разнообразные личностные задатки, в разной степени и в не-

повторимых сочетаниях присущие всем членам общества (демократический вариант) или части представителей отдельных слоев и групп (элитарно-консервативный вариант).

Любая стратегия образования не только не отрицает объективной неизбежности возникновения конфликтов различной социальной глобальности, но и диктует необходимость поиска теоретических методик управления ими. Задача высшей школы, между тем, состоит не только в создании таких методик, но и в формировании комплексов конкретных рекомендаций по разрешению того или иного типа конфликтов.

С этой точки зрения проблема универсального для образования, культуры (как совокупности или системы духовных ценностей, созданных человечеством) и литературы (как неотъемлемой части культуры) по существу есть проблема общечеловеческой, гуманистической значимости явлений культуры, литературы для всех и каждого из народов.

В то же время диалектичность такого сложного, многопланового явления, как литература, состоит в том, что универсальные общечеловечески значимые гуманистические идеи получают национальное воплощение.

Неразрывное амбивалентное единство универсального и национального в литературе определяется общностью законов мышления людей, говорящих на разных языках, сходством в чувствах, восприятиях, эмоциональных переживаниях людей разных национальностей и, наконец, тем, что литература каждого народа является органическим звеном в культурном достоянии человечества.

Поэтому, на наш взгляд, культурная адаптация студентов в инокультурной среде должна быть не в последнюю очередь сориентирована на знакомство с литературой, а изучение её – входить составной частью в систему преподавания языка.

К сожалению, между литературой и языком методисты слишком часто создают искусственный барьер. В литературе видят некий конечный продукт языковой деятельности человека, который требует специальных навыков анализа и который может раскрыться только после изучения бытовых, исторических и психологических комментариев. Однако язык литературы, на наш взгляд, не состоит, как нам иногда кажется, из одних только авторских находок, удачных слов и выражений.

С другой стороны, художественную литературу не следует представлять как иллюстрацию к языку того или иного исторического периода. Это, скорее, нормированная реализация языкового и, как следствие, культурного среза данного периода, высвечивающая, в то же время, скрытые тенденции развития языка, зачастую, на века вперед.

На наш взгляд, следует не только учитывать те сложности, с которыми учащиеся сталкиваются при работе с иноязычным художествен-

ным текстом (своеобразные «внутренние конфликты», характерные для процесса обучения вообще), но и с первых шагов преодоления этих сложностей начинать формирование универсальной конфликтологической компетенции студентов.

Традиционно преподаватель на языковом занятии ориентировался преимущественно на описание и объяснение национально-специфических особенностей изучаемого произведения. В свете сказанного выше, не менее актуальной становится другая задача: выявление и методическая интерпретация общего – как оно проявляется в том или ином произведении.

Первая группа сложностей связана с пониманием основных и переносных значений слов, переносно-метафорического использования того или иного слова или фразеологизма, и также с освоением стилистической дифференциации (прежде всего лексики и фразеологии) с восприятием стилистических оттенков грамматических вариантов и синонимов.

Вторая группа трудностей касается освоения лингвострановедческой информации художественного текста. Эти трудности вызваны, главным образом, тем, насколько учащиеся освоили национальную идиоматику, включая пословицы и поговорки, а также безэквивалентную лексику.

Третья группа трудностей обусловлена присутствием в каждом художественном тексте некоторой страноведческой информации. Важно, чтобы студент был осведомлен хотя бы об основных общественно-политических и бытовых реалиях современной жизни страны, где он обучается, о наиболее распространенных обычаях, быте.

Следующая группа трудностей обусловлена специфичностью читаемого текста как произведения словесного художественного творчества.

Если для известной нейтрализации трудностей первых трёх групп прибегают к лингвостилистическому, лингвострановедческому и страноведческому комментарию, то здесь требуется специфически адаптированный литературоведческий комментарий, в котором доступным для аудитории языком разъяснялась бы система изобразительно-выразительных средств и образная система художественного произведения.

Наиболее полную рецепцию художественного текста, включающую идейно-эстетический уровень его освоения, обеспечивает систематическая работа учащегося (самостоятельная или под руководством преподавателя) по ознакомлению с искусством и литературой, с культурой страны изучаемого языка.

Конечно, современная методика РКИ не исключает возможности формирования у иностранных студентов специфических навыков литературной компетенции, т.е. абстрагированного, основанного на предшествующем читательском опыте представлении о структуре художественного текста и законах его функционирования.

Однако в целях более эффективной социокультурной и конфликтологической адаптации иностранных студентов в стране пребывания следует, на наш взгляд, использовать не только эстетические, но и (в большей мере) коммуникативные возможности языка художественной литературы, то есть не меньшее, если не большее внимание на занятиях уделять формированию навыков лингвистической, страноведческой и лингвострановедческой компетенции.

Лишь вооружив иностранных учащихся всем комплексом вышеупомянутых навыков, мы дадим им возможность с минимальными потерями преодолеть различные конфликтные ситуации в процессе их интеграции в новую социокультурную среду.

**Список литературы:** 1. Смирнова Н.В. Образовательный процесс как форма воспроизводства социальности. – Оренбург: изд-во Оренбургского государственного университета, 2000. 2. Кулибина Н.В. Художественный текст в лингводидактическом осмыслении. – М., 2001. – 124 с. 3. Пассов Е.И. Диалог культур: социальный и образовательный аспекты. – Мир русского слова, 2001, № 2.

*Петренко М.В.  
м. Харків, Україна*

### **ВЗАЄМОДОПОМОГА І ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ (ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ)**

У найбільш загальному розумінні, просоціальна поведінка являє собою вчинки, що здійснюються однією людиною для іншої і заради її користі. У загальній категорії просоціальної поведінки виділяється два підтипи: доброта і чистий альтруїзм. Доброта – це дії, призначені для того, щоб принести користь іншій людині, без отримання зовнішньої винагороди. Однак при цьому допускається можливість внутрішньої винагороди (самосхвалення, почуття гордості за себе і т.д.). Чистий же або «істинний» альтруїзм це дії, спрямовані виключно на покращення чийогось добробуту або життя, без отримання ані зовнішньої, ані внутрішньої винагороди.

Проблема просоціальної поведінки розроблялась переважно в західній психології, починаючи з 20–30 років ХХ століття. Однак більш пильну увагу даній темі почали приділяти в 70-х роках.

Формами прояву просоціальної поведінки можуть бути допомагаюча поведінка, симпатія, доброта, милосердя, благодійність, турбота, донорство, волонтерство, участь у некомерційних соціальних проектах і т.д.