

циолингвистическом и социокультурном компонентах коммуникативной компетенции, достижение которой является целью обучения иноязычному общению.

Под *социолингвистической компетенцией* понимается способность использовать и преобразовывать языковые формы в соответствии с ситуацией. Это знание норм пользования языком в различных ситуациях и владение ситуативными вариантами выражения одного и того же коммуникативного намерения. Соответственно слушающий должен знать эти варианты и понимать причины использования одного из них в контексте определенной ситуации общения.

Социокультурная компетенция подразумевает знание правил и социальных норм поведения носителей языка, традиций истории, культуры и социальной системы страны изучаемого языка. Только обладая этими знаниями, слушатель может правильно интерпретировать речевое и неречевое поведение носителя языка.

Таким образом, обучающийся должен обладать умениями воспринимать и понимать устный текст с позиции межкультурной коммуникации для чего ему необходимы фоновые знания, то есть знания об окружающем мире применительно к стране изучаемого языка (3).

Однако, обучаясь на своей родине, и не имея достаточных контактов с носителями языка, учащийся, как правило, не обладает необходимыми фоновыми знаниями. Поэтому он интерпретирует речевое и неречевое поведение говорящего – носителя языка с позиции своей культуры и своих норм поведения в определенных ситуациях общения. Это может привести к неправильному пониманию воспринимаемой информации и нарушению контакта.

Таковы основные трудности понимания иноязычной речи на слух. Попытаемся дать рекомендации по их преодолению.

1. Известно, что даже на родном языке далеко не все темы доступны и интересны слушателю. Поэтому правомерно в процессе обучения иностранному языку выбирать темы доступные и интересные для учащегося. Что касается языковой формы сообщения, то изменить её аудитор не может. Поэтому необходимо вырабатывать у него способность принимать информацию, и при наличии незнакомых языковых явлений, путем её фильтрации, селекции и приблизительного осмысления. Для этого нужно научиться отличать новое от старого, главное от второстепенного, концентрируя внимание на главном. В этой связи очень важно развивать механизм вероятностного прогнозирования, то есть способность предугадывать новое в опоре на уже известное. Это умение следует формировать уже с первых шагов обучения. Как было отмечено, темп речи носителя языка, как правило, кажется слишком быстрым. Поэтому с целью градации трудностей следует начинать обучение с предъявления текстов в естественном медленном темпе. Однако и этот темп часто оказывается слишком быстрым для начинающего. В этом случае не замедляя темпа речи, следует удлинять паузы между фразами. Это позволит учащемуся ликвидировать отставание внутренней речи.
2. Для того чтобы преодолеть трудности связанные с пониманием речи носителя языка, необходимо уже с начала обучения слушать их речь, постепенно сокращая количество текстов предъявляемых преподавателем. При отборе текстов следует отдавать предпочтение аутентичным устным текстам, репрезентирующим разговорный стиль повседневного общения.
3. Для приобретения фоновых знаний и формирования на этой основе социолингвистической и социокультурной компетенций обучающийся должен получать необходимую информацию о стране изучаемого языка и её народе. Источником могут служить фильмы, если в них действие происходит в стране изучаемого языка, учебные телефильмы. Бесспорно, наилучший результат, может быть, достигнут при использовании аудиовизуальных источников и, в первую очередь, учебных фильмов к зарубежным курсам иностранного языка. Чтобы уяснить специфику поведения носителей языка важно их видеть, а также обстановку в которой происходит акт общения (магазин, театр, учебная аудитория). Дело в том, что специфика обстановки оказывает существенное влияние на поведение общающихся. Кроме того, фильм позволяет познакомиться с характерными особенностями страны и жизни людей в ней.

Таковы рекомендации, которые будут способствовать преодолению основных трудностей восприятия и понимания иноязычной речи на слух.

Источники и литература

1. Елухина Н.В. Преодоление основных трудностей понимания иноязычной речи на слух как условие формирования способностей устно общаться. – ИЯШ – №4, 1996..
2. Архипов Б.П. «К вопросу о влиянии темпа речи на аудирование» – Дис. кан. пед. Наук. – М., 1968.
3. Халеева И.И. «Основы теории обучения пониманию иноязычной речи» – М., 1989.
4. Елухина Н.В. «Обучение слушанию иноязычной речи» – ИЯ. Ш №5, 1996.

Алимова Л.У.

ПРАВСТВЕННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ курса «История педагогики»

Одной из научных дисциплин педагогического цикла и одним из учебных предметов в системе профессионально–педагогического образования является история педагогики. Гуманизация и демократизация воспитания, отказ от авторитарно–догматических подходов к нему стали знаменем времени. Тенденциями развития теории и практики воспитания на современном этапе является гуманизация, гуманитаризация, демократизация, толерантность воспитания, а также национальное и духовное возрождение, которое не воз-

можно без современного осмысления богатого, ценного наследия прошлых эпох. Переосмысление современных педагогических реалий требует их ретроспективного изучения, анализа и обобщения.

Совершенствование профессионально–педагогической подготовки будущих учителей в современных условиях должно быть максимально ориентировано на становление их индивидуальности и развитие творческого мышления, формирование нравственности, что также немислимо без осознания глубинных связей педагогических явлений в их целостности и взаимодействии с общекультурным процессом в мире. Однако решению таких задач педагогического образования в недалеком прошлом не способствовала сложившаяся за последние десятилетия в педагогических вузах страны структура истории педагогики как учебного предмета, разделяющая его на три изолированные и мало связанные друг с другом части: историю всеобщей (зарубежной), дореволюционной отечественной и советской школы и педагогики.

Поиск новых подходов к преподаванию истории педагогики требует рассмотрения истории отечественной и зарубежной педагогики в едином потоке всемирной истории человеческой цивилизации.

История педагогики давно включена в содержание педагогического образования. К XIX столетию она постепенно стала самостоятельной отраслью педагогического знания. Многие деятели педагогики воспринимали известное положение философа Гегеля о том, что без знания прошлого нельзя понять настоящее и разглядеть будущее. «Только изучая многовековую педагогическую жизнь народов, – писал в начале XX в. русский историк педагогики М.И. Демков, – мы можем вполне понять и оценить значение и роль современной теории воспитания, дидактики и методики и те ценные приобретения, какие они сделали в течение веков». (Цит. по 1,4)

Во второй половине XIX – начале XX в.в. появились капитальные труды, авторы которых от комментированного изложения фактов перешли к попыткам выявления причин, вызывавших изменения в области практики воспитания.

Для сложившейся к этому времени традиции рассмотрения истории воспитания было характерно, что авторы придерживались различных подходов при рассмотрении историко–педагогических явлений, что сказывалось на отборе и интерпретации фактического материала.

В работах историков педагогики второй половины XIX – начала XX в. представлен обширный фонд историко–педагогических знаний, знакомство с которыми всегда интересно и полезно. Однако характерный для них односторонний подход к рассмотрению истории педагогики и школы снижал их продуктивность, поскольку по мере развития общества воспитание все более дифференцировалось в специфический социальный институт, значение которого существенно гипертрофировалось. Так, на рубеже веков и в первые десятилетия XX в. в условиях социальных потрясений в развитых странах Европы и в России представители так называемой марксистской мысли рассматривали школу и воспитание преимущественно как орудие социальных преобразований.

В течение многих десятилетий история педагогики в нашей стране была низведена до роли идеологического обслуживания существующей системы. Она представляла свою систему искаженного освещения прошлого. Игнорировалась преемственность в развитии дореволюционной и советской школы и педагогики, историко–педагогического процесса в целом. Насаждалась односторонне нигилистическая оценка опыта школы 20-х годов, игнорировались творческие поиски педагогов тех лет, многие из которых были несправедливо опорочены и преданы забвению.

Все это отрицательно сказалось не только на историко–педагогической науке, но и на историко–педагогическом образовании и соответственно на исторической памяти учителя, что вело к его отчуждению от ценностей отечественного и мировой педагогической культуры.

В современных условиях вырабатываются новые подходы с целью объективного освещения истории отечественной школы и педагогики, выявления ее глубинных связей с единым историко–педагогическим процессом в мире. В связи с изложенным целью данной работы является определение и реализация нравственного потенциала мировой и отечественной истории педагогики в учебно–воспитательном процессе в вузе.

Ознакомление студентов с рождением первых учебных заведений, само название которых имеет нравственно ценную значимость, выявление и изучение гуманистических идей отдельных представлений педагогики разных стран и народов – источник, кладезь нравственности.

Так, первые школы, которые возникли в Междуречье за 3 тыс. лет до н.э., назывались «домами табличек». Учеба и быт в школах (эдуббах) организовывались на манер больше семейной общины. Возглавлял эдуббу «отец». Учителей именовали «братьями отца». Ученики делились на старших и младших «детей» эдуббы.

Уже в 3-м тысячелетии до н.э. в Египте возник институт семейной школы: чиновник или жрец обучал своего сына, который должен был впоследствии сменить его в той или иной должности. Позже в таких семьях стали появляться небольшие группы учеников.

В Древнем Китае, как и в других странах Востока в основе воспитательных отношений лежало поклонение младших старшим, и школьный наставник почитался как отец.

Таким образом, школа как образовательно–воспитательное заведение имела семейно–бытовой характер с очень близкими для детей атрибутами: «старший брат», «брат», «отец дома табличек» и др.

Изучение философских, социальных и педагогических воззрений Я.А. Коменского, его педагогического наследия прежде всего знакомит с их гуманистическим характером и дает возможность с достаточным основанием утверждать, что идеи гуманизма являются поистине стержневыми идеями великого педагога, определяющими все его социальные и педагогические устремления.

Глубоко нравственны, гуманистичны идеи Я. Коменского о конечной цели воспитания, которой он предпослал главу из «Великой дидактики» под названием «Человек есть самое высшее, самое совершенное и превосходнейшее творение». Он утверждал, что в процессе своей земной жизни с помощью воспитания человек способен достигнуть высокого совершенства. Кроме того, воспитание имеет целью не только совершенствование человека само по себе, но и подготовку его к усовершенствованию окружающей жизни. Потому он неустанно повторял требование одновременно развивать у человека интеллект, руку, сердце, волю. Только в таких условиях осуществляемое в школах общее образование сможет подготовить всех людей к активной преобразующей деятельности в различных областях жизни.

Гуманистическим содержанием пронизана вера в огромные творческие силы и способности человека, которые могут и должны быть развиты в процессе воспитания.

Гуманизм Коменского носит действенный характер, он устремлен в будущее, на создание счастья для всех людей с помощью разума и силами самих людей. Овеществленная человечность – вот в конечном счете цель, к которой, по Коменскому, должно вести воспитание. Человек на земле должен быть разумным созданием, он «должен все исследовать и все исчислять», т.е. знать и иметь возможность назвать и понять все, что находится в мире (3,16). Нравственно-гуманистичные требования Я. Коменского о необходимости обучения детей вначале на родном языке; учета возрастных и индивидуальных особенностей детей; применения наглядности в учебном процессе и др., с которыми знакомятся студенты при изучении курса «История педагогики».

Свыше 50 лет своей жизни посвятил воспитанию и обучению детей выдающийся швейцарский педагог-демократ Иоганн Генрих Песталоцци.

Вся теоретическая и практическая деятельность великого педагога была направлена на то, чтобы привлечь внимание прогрессивных сил общества к делу воспитания и образования широких народных масс. Его сердце, его жизнь были отданы заброшенным и нуждающимся в помощи детям трудового народа. Этой цели он служил самоотреченно и бескорыстно, мучительно преодолевая свою нищету и несправное положение.

Изучение идей гуманиста и демократа Песталоцци о разумном и экономичном ведении хозяйства в созданном им «Учреждении для бедных» в целях развития физических и духовных сил детей и даст возможность пробудить в них лучшие человеческие качества имеет серьезную основу нравственного воспитания студентов.

Педагогическая деятельность Песталоцци пронизана демократизмом и гуманизмом. Педагогический эксперимент в Нейгофе составляет неотъемлемую часть общей программы Песталоцци по улучшению положения народа и участи крестьянских детей. В Нейгофском приюте, принявшем 37 детей обнищавших (17 мальчиков и 20 девочек преимущественно от 7 до 14 лет), он впервые попытался претворить в жизнь свой идеал народной школы. Песталоцци отдавал своим воспитанникам все тепло своего сердца, и дети платили ему ответной любовью. Обязанности воспитателя и все заботы лежали всецело на нем, так как средств, чтобы оплачивать помощников, не было. Год спустя педагогически запущенные дети, стали неузнаваемы. Песталоцци ставил перед «Учреждением для бедных» большие воспитательные задачи: развивать физические и духовные силы, укреплять здоровье, учить мыслить, вырабатывать трудолюбие, скромность, выдержку, уважение к человеческому достоинству и другие ценные нравственные качества. Красной нитью проходят через его педагогические сочинения: трудовое воспитание, выдвинутое в качестве важнейшей задачи народной школы, подчинено основной цели – воспитанию человека, его гармоническому развитию.

В истории украинской педагогики одним из выдающихся представителей этико-гуманистического направления отечественного просветительства был Григорий Саввич Сковорода. В центре его воззрений: этические вопросы, проблема человека, его природа, счастье. Цель учения он видел в том, чтобы научить людей достигать счастливой жизни. По мнению мыслителя человек, может прийти к счастью только через самопознание. В системе воззрений Г.С. Сковороды понятия «самопознание», «труд», «счастье», «воспитание», «образование» выступают в тесной связи как ключевые. Образование он рассматривал как одно из основных в реализации своего социального идеала. Он поставил ряд актуальных проблем, решение которых внесло серьезный вклад в отечественную педагогическую науку. В притчах, баснях, письмах, в частности в произведении «Благодарный Еродий», Г.С. Сковорода, касаясь вопроса, чем и как учить юношество, высказывал передовые идеи. Он считал, что учит только прекрасное и учить следует тому, что необходимо человеку для познания самого себя и окружающего мира. Как к одному из средств воспитания Г.С. Сковорода обращался к родному слову, народному творчеству. Он осуждал механическое заимствование чужеземных педагогических теорий, утверждал, что люди простого звания способны к самостоятельному педагогическому творчеству. По глубокому убеждению мыслителя, образование должно быть доступным для всего народа, он требовал равного образования для всех, критиковал мнение, что простой человек не способен к учению и научной деятельности. [1, с.441].

Основную задачу нравственного воспитания Г.С. Сковорода видел в формировании у подрастающего поколения благородства и благодарности. Он считал синонимичными понятия «неблагодарный» и «беснравственный», призвал воспитывать подрастающее поколение способным соединить свои интересы с интересами других. Глубоко нравственна его идея «сродности», которая лежит в основе воспитания – «научить благодарности».

Предназначение человека служить обществу у Г.С. Сковороды связано с развитием интеллекта, воспитанием привычки к умственному и физическому труду. Он считал, что разум – главный регулятор человеческой деятельности. Потому важнейшей задачей воспитания и образования Г.С. Сковорода считал развитие у детей интеллекта, природных склонностей и способностей.

Следует заметить, что умственное развитие и нравственное воспитание Сковорода рассматривал в неразрывной связи с трудом человека, требовал воспитание строить в соответствии с природными особенностями детей, говорил о почетности любой работы, лишь бы она соответствовала призванию и приносила пользу обществу, а достоинство человека определяется его делами, результатами труда. Будучи великим гуманистом, он говорил об исключительном значении в воспитании уважения и любви педагога к личности ребенка. Он подчеркивал, что чуткость, гуманность и честность могут сформировать у детей только такие педагоги, которым эти качества глубоко присущи [1, с. 142].

Педагогические идеи Г.С. Сковороды были новым прогрессивным направлением для своего времени и несут высоконравственный потенциал в учебно-воспитательном процессе сегодня.

Источники и литература

1. Антология педагогической мысли Украинской ССР. – М.: Педагогика, 1998. – 450 с.
2. История педагогики. Ч.1 / Под ред. А.И. Пискунова. – М., 1998. – 192 с.
3. Коменский Я.А. Избр.пед. соч. в 2-х т.т. – М.: Педагогика, 1998. – Т.1. – 490 с.
4. Песталоцци И.Г. Избр. соч. в 2-х т.т. – М.: Педагогика, 1981. – Т.1. – 320 с.

Бабаскина И.А.

ГИПЕРТЕКСТ КАК ПРИКЛАДНОЕ РУКОВОДСТВО ЧЕЛОВЕЧЕСКИМ ПОВЕДЕНИЕМ В ИНФОРМАЦИОННОМ ОБЩЕСТВЕ

«В то время как Визуальный Человек стремился к отдаленным целям, мечтая воплотить в жизнь по-энциклопедически солидные программы, Электронный Человек выбирает диалог и незамедлительную вовлеченность»
М. Маклуэн [16]

В знаменитой поэме средневековья «Божественная комедия» итальянский поэт Данте Алигьери описывает свое путешествие по запредельному миру, предлагая всему человечеству новую концепцию движения, новую модель средневекового пространства бытия, которая находит свое отражение в структуре информационного общества, и для которого характерен переход от «пространства мест» к «пространству потоков»: «Не видишь, как поток, грознее моря, уносит изнеможенного в борьбе?» [6, с. 27]. Модель современного пространства бытия повторяет схему средневекового мироздания и конструируется по принципу триединства: «живой Человек», «мир природы» [10], электронный космос, не знающий границ и барьеров [8], и предполагающий отказ от этнической принадлежности.

Появляется необходимость согласования территориальной закреплённости человеческого существования и его принципиально атерриториальной жизни в новой социальной среде. Прикладным руководством человеческим поведением в информационном обществе является электронный гипертекст. В поисках структурного принципа, согласно которому организуется пространство электронного гипертекста, обратимся к историческому знанию о Мире как о «космогоническом мифе». Подобное знание предполагает актуализацию «некоей программы» действий, целью которой является отыскание соответствующего «архетипа» [11, с.208], конструирование нового мировоззренческого принципа, одновременно коррелирующего с типом мироощущения, распространившимся в средние века [14].

Новый мировоззренческий принцип зарождается в условиях «незамедлительного вовлечения Электронного Человека в диалог» в рамках электронного гипертекста, что требует от нас изучения «нового языка». В основе активизации «программы действий» по изучению «нового языка», языка электронного гипертекста заложен тот же дантовский принцип триединства. Трёхслойный состав языка помещен в систему знаменитого средневекового тривиума: «готовое слово» характеризует в общем виде риторическую культуру [1, с.125], «связь слов» осуществляется благодаря грамматической систематизации, «объединение в системное единство сообщения» [11, с.207] происходит по законам логики. В условиях преемственности грамматической и риторической культур происходит «ослепительное» открытие уровня «общего», уровня «универсалий» [1, с.123]. Таким образом, наш век информационных технологий, как и средние века, представляет собой торжество универсализма. Инструментом для разрешения проблемы универсалий служит новая ризоматическая логика [15, с.102].

В основу современной концепции «путешествия по просторам» электронного гипертекста, напоминающего «спиралеобразное» движение, впервые описанное Данте Алигьери в «Божественной комедии», положен ризоматический смысл, в соответствии с которым зарождается новая логика, которая перемешивает фундамент, аннулирует конец и начало, учит воспринимать вещи через середину [8]. Таким образом, сознание «Электронного человека» находится более не во власти дихотомии «миф-научность», когда по одну сторону бездна архаики, а по другую футурологическая бездна [1, с.122]. Электронный человек начинает свое путешествие по просторам гипертекста с середины и оказывается автоматически помещенным в «серединное пространство истории» (Аверинцев С.С.) со своими временными законами. Х.Л. Борхес утверждал, что время – это река, а по законам ризоматической логики у реки нет начала и конца, она разгоняется посередине и «закручивается в воронку». Графически это можно представить следующим образом: