

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Коньшева А.В. Методика обучения профессионально ориентированной лексике студентов неязыковых вузов с использованием видеоматериалов // Вестн. ПолГУ. 2020. №15. С. 43-47.
2. Полякова Е.В. Применение способов и методов визуализации мышления в современном образовании // Изв. юж. федер. ун-та. Технические науки. 2012. № 10 (135). С. 120–124.
3. Пушкарева И.А. Использование видеоматериалов при обучении иностранному языку как способа интенсификации учебного процесса // Теория и практика социогуманитарных наук. 2021. №1 (13). С. 41-46.

ЗНАТЬ ИЛИ ПОНИМАТЬ, ВОТ В ЧЕМ ВОПРОС

TO KNOW OR TO UNDERSTAND, THAT'S THE QUESTION

И.В. Морозов

I.V. Morozov

Белорусский государственный университет культуры и искусств,
Минск, Беларусь, ivm2010@rambler.ru
Belarusian State University of Culture and Arts,
Minsk, Belarus, ivm2010@rambler.ru

В прогрессирующем потоке информации, обострилась проблема ее усвоения и интерпретации, следовательно, и образования, преподавания в целом. Реальность продемонстрировала всю порочность образовательной модели, основанной на количественном обретении знаний. На смену ей закономерно приходит рефлексивная модель, ориентирующаяся на качественные параметры знаний – на понимании, которое в свою очередь, жидется на перманентном процессе вопрошания.

Ключевые слова: информация; образование; язык; культура; знание; понимание; вопрошание.

In the rapid flow of information, the problem of its assimilation and interpretation has become more acute, affecting education and teaching respectively. Reality has demonstrated the perversity of the educational model based on quantitative acquisition of knowledge. It is naturally replaced by a reflexive model that focuses on the qualitative parameters of knowledge – on understanding, which in turn is based on the permanent process of questioning.

Keywords: information; education; language; culture; knowledge; understanding; questioning.

...«Я знаю, что ничего не знаю» Расхожее изречение, приписываемое Сократу, который пояснял свое соображение так: люди обычно полагают, будто они что-то знают, а оказывается, что они не знают ничего. Как ни парадоксально, но столь откровенная категоричность оказывается ныне весьма актуальной...

Настоящее состояние общества неспроста называют информационным – в силу его беспрецедентной плодовитости сведениями-знаниями. Их цунами накатываются и поглощают уже существующие с геометрической прогрессией. Смываются накопленные знания, приводя в замешательство всю идеологию образования. И особенно в гуманитарной сфере, поскольку постклассическая наука, постмодернистская картина мира в целом легитимно освободила воображения и рассуждения относительно бытия человека, самобытности этнокультур, существа и развития культуры в целом.

И это свобода переживается отнюдь не безболезненно, ведь рушатся многие принципиальные и вполне оптимистичные убежденности во всесиили знаний и возможности всецелого обладания ими. При том что именно в них видится результат познания, а главное – условие и выживания, и прогресса.

Отсюда признается в своем бессилии традиционная накопительная модель образования, в основе которой искони была передача, буквально преподавание знаний от «знатока» «неучу». Во имя познания, а фактически заучивания и формирования у него навыков, паттернов образов и поведения с ориентацией на их однозначную фактичность. То есть на априорную их фрагментарность, что споспешествовало обращению к тестированию, т.е. начетничеству, умышленно уплощающему голографию бытия и его смыслов до примитивного «да – нет», с властью концепта «или - или»...

Последствия у этого добровольно «секвестированного» воображения и критического сознания впечатляют своим отнюдь не радостным итогом. Причем, выходящими далеко за сферу собственно образования, что отозвалось целым «букетом» всяческих психологических синдромов, эффектов, искажений.

«Синдром самозванца» (англ. Impostor syndrome) – проявляется в неспособности принять достижения своими, достигнутыми благодаря собственным достоинствам, способностям и познаниям. Успехи приписывают удаче и объясняют обманом других, созданием впечатления более компетентного специалиста, нежели есть в реальности.

«Эффект Дэннинга – Крюгера» свидетельствует о людях низкой компетенции, которые, опираясь на ошибочные выводы, принимают неверные решения. При этом они не осознают своих просчетов, ибо завышают представления о своих способностях и компетенции. Люди высококвалифицированные, напротив, намерены занижать свои способности и комплексовать из-за неуверенности в своих знаниях и компетенции.

«Эффект ложного консенсуса» порожден склонностью наделять иных своим способом мышления, таким же думанием, что вызывает иллюзию несуществующего согласия. А появление другого мнения воспринимается профанацией.

«Феномен множественного невежества» (англ. Pluralistic ignorance) проявляется в обратном поведении – в скрытом презрении существующих норм, правил, убеждений, хотя на людях поддерживают их.

«Эвристика доступности» (англ. availability heuristic) обнаруживается, когда некое предъявление, событие оценивается наиболее вероятным, возможным, частым в силу легкости воспоминания его или ему подобных. Как правило, это осуществляется исходя из минимального, существенно ограниченного набора примеров и аналогов.

«Когнитивное искажение» – следствие отсутствия соответствующих навыков мышления или неуместного их применения в неадекватных обстоятельствах. Называются несколько факторов его наступления: переизбыток или наоборот дефицит информации, неспособность обнаружения в ней смысла или неспособность вспомнить его в должной степени.

«Феномен ограниченной рациональности» заключается в принятии решений при недостатке исходной информации, которые в этой связи не могут быть полностью рациональными.

«Принцип Питера» – стремление к повторному использованию находки, идеи, принципа, полагая, что они универсальны и навсегда эффективны, в то время как иные, еще не известные только пугают ухудшением результатов.

«Выученная беспомощность» (англ. learned helplessness), интеллектуальная немощь, наступающая после нескольких ошибок при попытке изменить свое бытие в существующей социальной среде по своему усмотрению и убежденности, что сопровождается утратой чувства свободы, неверием возможности изменений...

Вместе с тотальными когнитивными искажениями всех мастей обозначаются небывалые обязательства. Так, «золотое» правило общения, известное со времен Конфуция и требующее поступать с собеседником так же, как поступил бы с самим собой, уже не спасает в современных реалиях, преисполненных межкультурными коммуникациями. Они требуют «платинового» правила: поступать с другими, как они поступили бы с собой.

Иначе говоря, обозначается синергетическая проблема онто-этимологической феноменологии слова-жеста-поступка: чем они отзвучивают в личностно-культурном контексте. Для этого мало знать знаково-лингвистическое, не только вербальное исполнение предьявляемого содержания. Требу-

ется более глубинное погружение в него, и сугубо знания здесь служат разве что своеобразным дайверским грузом или компасом.

...В некоторых цитатах Сократово откровение встречается в чуть изменённой форме – «Чем больше я знаю, тем больше я понимаю, что ничего не знаю». Однако эта вариация видится более точной, поскольку содержит принципиальное понятие и феномен – «понимание». Ведь знать и даже объяснять не означает понимать, что неминуемо ведет ко всем разновидностям когнитивного искажения. В то же время понимание подвигает спокойнее относиться к непонимаемому и целенаправленно ориентировать свою образовательную интенцию. И тем добиваться вполне гармоничного бытия и творчества в одиночку, дуэтом и в коллективе. Ведь удовлетворение приносит не то, что тебя всего-то знают. «Счастье – это когда тебя понимают» (Конфуций).

Очевидно, из таких соображений выстроена рефлексивная модель образования, которая служит закономерным диалектическим переходом количественного (накопительного) принципа в качественный (когнитивный, понимающий) [1, 2]. Принципиальным здесь является парадигма, согласно которой обучение – это совместный результат исследовательского сообщества (учитель – ученики, преподаватель – студенты). А важнейшей целью их сотворчества становится достижение осмысленного рассуждения, понимания. В итоге обе стороны априори освобождаются от авторитаризма и открываются благожелательной дискуссии, что зиждется на взаимопомощи.

Впрочем, Сократ вправе был бы и упрекнуть находящуюся еще только в процессе становления модель образования в плагиате. Ведь это он сравнивал приемы и методы исследования с искусством повивальной бабки», майевтикаой. О ней мы узнаем из диалога Платона «Геэтет». Там Сократ в беседе с молодым математиком Геэтетом «удивительной одаренности» поведал о ней как о методе философствования посредством последовательных вопросов, из чего, по сути, и состоит всяческий диалог.

Один из них – «Геэтэт», демонстрирующий рассуждение о «правильном мнении о каждой вещи» через ее отличительные признаки. Против этого в своей манере восстает Сократ, поскольку этот метод «наказывает нам составить себе правильное мнение о вещах, в то время как мы уже имеем правильное мнение о них на основе отличия их от других». И это подобно толчеи воды в ступе или наказом слепого, ибо наказывать присоединить то, чем мы уже обладаем, чтобы постигнуть то, о чем мы имеем мнение, – это воистину ослепление». Заканчивается диалог вопрошанием Геэтета: к чему сводились все предыдущие вопросы Сократа? И... не получил ответа.

На него отвечаем мы сегодня, вынужденно убеждаясь, что Человек мыслящий создан и обречен «вопросить о том, чего мы не знаем, но должны и хотим знать» во имя адекватного поведения, чтобы быть свободным, чтобы сообщать ориентирующую функцию жизни в целом. Следовательно, культивировать стремление к дальнейшему знанию. [3, с. 6].

Сегодня и рефлексивная модель образования может быть развита в соответствии с социокультурной уникальностью, обусловленной коммуникативной глобализацией. Ее можно назвать контекстуальной, или герменевтической. [4]. В ней видится наиболее плодотворный путь к достойной утилизации устаревших знаний и гармоничной конвертации вполне актуальных знаний в переживаемое понимание и прогнозирование. Она еще более акцентирует важность и ценность вопрошания как познавательно-образовательного континуума, превосходящего гносеологическую ценность истины как факта, неизменно претерпевающего семантические изменения. Так что не должен и возникать вопрос: быть или не быть перманентному вопрошанию.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Lipman, M. Thinking in Education. Cambridge, 1991. P. 7-25.
2. Sharp, A.M. The Community of Inquiry: Education for Democracy // Thinking. 1991. Vol. 9. P. 31-37.
3. Корет Э. Основы метафизики. / Э. Корет. – Киев: Тандем, 1998. – 285с.
4. Морозов И.В. Контекстуальная модель образования: от спроса к вопрошанию. / Материалы научно-практической конференции с международным участием «Философия образования и современность». – Москва, МГУ 2018. – С. 160-162.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ФИЛЬМОВ КАК СРЕДСТВО ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В РАМКАХ ДИСЦИПЛИНЫ «ПРОСОДИЯ РЕЧИ»

THE USE OF ENGLISH-LANGUAGE FILMS AS A MEANS OF INTERACTIVE TEACHING OF THE ENGLISH LANGUAGE WITHIN THE DISCIPLINE «SPEECH PROSODY»

С.Г. Милько

S. Milko

Белорусский государственный университет,
Минск, Беларусь, milko.sabina@mail.ru
Belarusian State University,
Minsk, Belarus, milko.sabina@mail.ru

Данная статья посвящена особенностям использования англоязычных фильмов при обучении английскому языку. Рассмотрены преимущества использования видеофильмов в учебном процессе и критерии отбора