

Уважаемые коллеги!

Мы, ведущие Круглого стола «Проблемы иноязычного коммуникативного образования. (Философия иноязычного образования)» - профессор Э.Колларова и профессор Е.И.Пассов – обращаемся к тем из вас, кто планирует своё участие в работе этого Круглого стола. Мы хотим, чтобы наша беседа, наша дискуссия прошла интересно и плодотворно. Не сомневаемся, что и вы заинтересованы в этом. Думаем, что успеху нашей работы могут способствовать предлагаемые далее материалы.

В соответствии с названием Круглого стола материалы разделены на две части. Первая часть материалов призвана напомнить вам о том, что такое иноязычное образование и что следует сделать в **системе** иноязычного образования, чтобы она была философски, а следовательно и научно, обоснованной. Эта часть предназначена, в первую очередь, для учителей и методистов-практиков.

Вторая часть предназначена, главным образом, для тех коллег, кто занимается или собирается заниматься научным исследованием в методике. Поэтому она касается философии: содержания этого понятия и той роли, которую философия играет в науке вообще и в методике иноязычного образования в частности.

Таким образом, предлагаемые тексты должны показать, что вся наша практическая деятельность в иноязычном образовании, в конечном итоге, зависит от уровня её философской обоснованности.

Знакомство с материалами создаст необходимый для беседы содержательный контекст, который, несомненно, вызовет у вас определённые мысли и желание поделиться ими с коллегами.

Тезисы, предпосланные материалам, предполагается обсудить в ходе нашей дискуссии.

Э. Колларова
Е. Пассов

Круглый стол № 1.

Философия образования

«Говорят все, мыслят немногие».

Рубинштейн

Тезисы

1. Основные понятия, раскрывающие суть иноязычного образования: образование vs обучение; иноязычное образование (ИО); иноязычная культура как содержание ИО; познание, развитие, воспитание, учение как аспекты ИО; диалогический антропоцентризм как философия ИО; культуросообразная парадигма; теория деятельности как методология ИО; духовность vs компетенции; учитель и ученик как субъекты деятельности; умение вести диалог культур как цель.

2. Образование в отличие от обучения характеризуется иным содержанием и иной целью. Целью обучения являются знания, умения, навыки; При этом из процесса «выпадает» главная фигура – ученик. Целью образования как раз является ученик, точнее, его формирование как человека; содержанием же образования служит культура в широком смысле этого слова.

3. Иноязычная культура (ИК) есть сугубо методическое понятие, которое не является синонимом понятию «иностранная культура». Как и всякое содержание ИК абстрактна и представляет собой ту часть общечеловеческой культуры, которой ученик овладевает в познавательном, развивающем, воспитательном и учебном аспектах ИО.

4. Диалогический антропоцентризм как философская основа ИО предполагает направленность всего процесса образования на человека (ученика), его познание, развитие, воспитание, учение, которые осуществляются по формуле «через культуру диалога к диалогу культур».

5. Синтетическая художественная культура – важный феномен современного культуроведческого направления иноязычного образования (эстетический замысел имеет этический размер, посредством естественного диалога культур введёт по пути от *homo loguens* к *homo moralis*).

Модель культуры дана через факты культуры – прецедентные тексты (словесные, визуальные, содержащие прецедентные персоналии, исторические события, артефакты), подбор подчиняется критериям:

эстетическая ценность,
русский культурологический фон,
валентность,
хрестоматийность.

6. Методика как самостоятельная наука. Инструментальная роль философии, применяемой к методике: «Язык через культуру, культура через язык».

7. Теория деятельности призвана обеспечить ученику осознание смысла учения. Появление этого смысла объясняется формулой А.Н. Леонтьева «Смысл есть отношение мотива к цели». Методически это означает необходимость принятия учеником определённой цели и вызова мотива на основе принципа индивидуализации, реализуемого учителем.

8. Учитель в процессе овладения учеником чужой культурой является её интерпретатором, в результате чего учение знает, понимает и уважает чужую культуру; этот процесс обязательно проходит в условиях сопряжения чужой культуры с родной, в результате чего ученик повышает свой статус субъекта родной культуры.

9. Умение вести диалог культур не равно умению говорить на какую-либо тему. Оно есть умение более высокого порядка, которое обогащается за счёт познавательного, развивающего и воспитательного аспектов.

Литература

1. Пассов Е.И., Кибирева Л.В., Колларова Э. Концепция коммуникативного иноязычного образования (теория и её реализация). Методическое пособие для русистов. – СПб.: «Златоуст», 2007. – 200 с.
2. Пассов Е.И. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного / Е.И. Пассов, Н.Е. Кузовлева. – М.: Русский язык. Курсы, 2010. – 568 с.
3. Е.И. Пассов. Методика как теория и технология иноязычного образования. – Кн. 1. Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина, 2010. – 543 с.
4. Е.И. Пассов. Русское слово в методике как путь в мир русского слова или Есть ли у методики будущее? Научно-фантастическое эссе (вместо доклада). XI Конгресс МАПРЯЛ, Варна, 17-21 сентября. – СПб.: МИРС, 2008. – 60 с.
5. Е.И. Пассов. Метод диалога культур. Эскиз-размышление о развитии методической науки. Посвящается XII Конгрессу МАПРЯЛ (Шанхай, 2011 год). – Липецк, 2011. – 72 с.
6. Е.И. Пассов. Методика как наука будущего. – СПб.: «Златоуст», 2015.
7. Э. Колларова. Разговоры о культурологическом направлении иноязычного образования. *Novory o kulturologickom smerovaní cudzojazyčnej edukácie. ŠPU Bratislava*, 2014. 213 с.
8. Э. Колларова. Художественная культура – эффективный феномен подготовки будущих русистов. In: *Русский язык как иностранный: Теория. Исследования. Практика. Выпуск VII*, Санкт-Петербург 2004.

I. Об иноязычном образовании

В данных материалах представлено краткое описание системы ИО.

Вектор развития

Известно, что всякое развитие противоречиво по своей сути, вернее, всякое развитие начинается с существующего противоречия и в конечном счёте приводит к новому противоречию. Из таких циклоидов и состоит развитие (закон отрицания отрицания).

Современное состояние теории и технологии методики – также продукт этого процесса. Вряд ли последние десятилетия были процессом **развития**: скорее всего это был процесс движения (диалектика различает эти два процесса). Тем не менее, он привёл к возникновению многих противоречий. Позволю себе повторить их:

- между острой потребностью в подготовке к диалогу культур и отсутствием теоретических его разработок, адекватных этой **цели**;

- между потребностью в новой цели и приверженностью к традиционному «содержанию ОИЯ».

- между осознанной необходимостью **духовного** развития человека и существующим перекосом в сторону **прагматических** целей;

- между необходимостью нового образовательного продукта и приверженностью к традиционной образовательной технологии;

- между формальным провозглашением ученика субъектом учебной деятельности и отсутствием у него **личностного смысла**;

- между потребностью в принципиально **новом** подходе (смене парадигмы) и попытками «усовершенствования телеги» (например, коммуникативно-когнитивный подход);

- между необходимостью системных изменений в иноязычном образовании и попытками «латания дыр» в старой системе;

- между декларированием деятельностного подхода, коммуникативного подхода и др. и фактической подменой их прагматизмом;

- между существующим сущностным различием «обучения» и «образования» и фактическим игнорированием этого факта.

Могут ли указанные противоречия со временем исчезнуть сами собой? Вероятно, могут. В каких-то случаях, видимо, можно следовать политике «ожидания у моря погоды», или, как мрачно шутят хирурги «не оперировать, всё равно само отвалится». Но с образованием так шутить нельзя: слишком велика его роль в обществе, ибо «корневой смысл образования – формирование средствами культуры духовного образа человека» (Л. Степашко). Поэтому процитированный автор считает, что разработка концептуальных основ духовно-нравственного воспитания должна быть выдвинута на первый план.

И тут нельзя не вспомнить о науке и её роли в жизни. Конечно, развитие может протекать спонтанно. Но наука для того и существует, чтобы дать возможность **управлять** процессом развития. Что касается процесса иноязычного образования, то хотелось бы, чтобы методика была способна управлять этим процессом. Для этого она сама должна измениться, осознать себя, свои обязанности и возможности и **указать вектор развития**. Что это за вектор?

Представлю план-схему 2 (см. с. 39) возможного вектора.

Данный план нуждается в объяснениях по каждому из девяти позиций (см. цифры слева и названия позиций в центре схемы).

1. Философия

Ею вместо прагматического технократизма должен стать **диалогический антропоцентризм**.

Если говорить простым «человечьим» языком, «диалогический антропоцентризм» как философия означает «направленность всех действий на благо человека, осуществляемая посредством диалога. Именно этим он противостоит прагматическому технократизму, где человек не цель, а средство.

Главная его цель – усвоение **прагматически** полезных знаний и навыков, так называемых компетенций. Пробравшийся к нам прагматизм стал, к сожалению, философией нашей жизни и, соответственно, науки.

Я думаю, что это – результат нашего «обезьянничанья» – перенимания западных «ценностей», западного *modus vivendi*, пересаживания на российскую почву чуждых ей растений, фактически сорняков. Весь ужас этого заключается в том, что ржа прагматизма пробралась и в образование, что, на мой взгляд, грозит национальной катастрофой.

Схема 2



Как такое оказалось возможным? Скорее всего, потому, что возобладало технократическое мышление, которое, по мнению В.П. Зинченко, «стало основным инструментом современной науки». В.П. Зинченко очень метко «припечатал» это мировоззрение к позорному столбу. Не могу не привести цитату из его блестящей работы «Образование, культура, сознание»: *«Технократическое мышление – это мировоззрение, существенными чертами которого являются примат средства над целью, цели над смыслом и общечеловеческими интересами, смысла над бытием и реальностями мира, техники над человеком и его ценностями... Для технократического мышления не существует категорий нравственности, совести, человеческого переживания и достоинства».*

Для образования это – антропологическая катастрофа», поскольку сегодня образование – наша единственная надежда на спасение нации от «духовного Чернобыля». Только оно (разумеется, подлинное, а не запланированное теперешней модернизацией) сможет через энное количество лет вывести всё общество из глобального кризиса техногенной (технократической, прагматической) цивилизации.

Надаться на то, что рынок научит нас жить по-человечески (по Правде – А. Солженицын), жить на основе взаимопонимания, в условиях диалога, – вредная утопия. Рыночные (подлинно рыночные, а не базарные) отношения могут научить и многому полезному, но они не могут сделать человека нравственным, духовным. В принципе не могут! Ибо там, где царствует Её Величество Выгода, вряд ли найдётся место нравственным ценностям.

**Прагматика обучения имеет цену.
Духовность образования обладает ценностью.**

Как говорится, почувствуйте разницу. А разница – огромна. Более того, прагматизм и духовность – антиподы. В основе духовности лежит конечно гуманистичность (т.е. антропоцентризм) образования. Чтобы охарактеризовать гуманистический характер образования, позволю себе весьма пространную цитату из работы И.А. Зимней и соавторов.

«Гуманистический характер образования основывается на принципе гуманизма, выступившего в качестве целостной системы взглядов ещё в эпоху Возрождения. Гуманизм признаёт ценность человека как личности, его право на свободу, счастье, развитие и проявление своих способностей.

В соответствии с принципом гуманизма гуманистический характер образования предполагает, что в центре образовательного процесса находится ребенок, развивающийся человек. Цель гуманистически направленного образования состоит в развитии человека, его гражданском, нравственном воспитании, общекультурном становлении как личности. Гуманистический характер образования означает уважение всех участников образовательного процесса к человеку, ребенку как личности, доверие к нему, приятие его интересов, жизненных целей, запросов, уважение его достоинства.

Гуманистический характер образования означает не только личностную ориентированность процесса обучения, но и его личностную центрированность на обучающемся, т.е. антропоцентрическую парадигму образования. Такая парадигма образования противостоит предметно-дисциплинарной сциентистской парадигме. Она предполагает субъектно-субъектную схему педагогического взаимодействия, в процессе которого ученик выступает как самостоятельный, активный, свободный деятель, партнер, а не как пассивный объект обучения.

Гуманистический характер образования, означающий его гуманизацию, меняет саму природу образовательной педагогической среды, наполняя её духом сотрудничества, сотворчества, развития человека. Воспитывающая, развивающая функция учителя становится ведущей по отношению к таким его функциям, как обучающая, информационная, контролирующая».

Этот пассаж содержится в разделе, который называется «Воспитание – краеугольный камень гуманизации образования», что очень верно и показательно для концепции авторов. Соглашаясь с И.А. Зимней и её соавторами, хочется заметить, что в образовании не менее важен и другой «краеугольный камень» – развитие. Авторы упоминают о нём в своём тексте. В дополнение приведу несколько мыслей о развитии, высказанных М.Н. Берулава в его статье «Гуманизация образования: состояние и перспективы».

Автор считает, что в центр научной картины мира в наше время выдвигается человек. При этом забывается, что гуманистический подход, ставящий во главу угла развитие личности, не есть какой-то универсальный метод или технология, но ценностная ориентация. Для гуманистической философии образования характерен поиск смысла человеческого бытия, самоактуализации, творчества, свободы выбора, интегративности мышления, управления человеком собственным развитием, для которого образование должно создать условия для удовлетворения потребности в самоутверждении. Поэтому гуманистический подход апеллирует к индивидуализации, что предполагает программы развития, программы творчества, взаимодействия. Важность творчества и взаимодействия вкупе с ролью учителя не как транслятора информации, а как «фасилитатора осмысленного учения» автор подчёркивает особо.

Представляется принципиально необходимым в данном контексте выделить «взаимодействие», поскольку мы говорим о **диалогическом** антропоцентризме. Только диалогичность, которая присуща подлинному общению, способна создать условия для антропоцентричности.

В этой связи позволю себе пространные выдержки из книги М.С. Кагана «Философия культуры».

«Воспитание – это приобщение к ценностям. Именно “приобщение”, ибо передать мои ценности детям, ученикам, другим людям возможно лишь в процессе моего с ними общения, а не простой коммуникации, передающей знания и проекты. Общение отличается от коммуникации по ряду признаков:

– общение является связью равных – партнёров, стремящихся к совместной выработке информации, тогда как коммуникация есть процесс, предполагающий функциональной неравенство сторон: одна из них – отправитель сообщения – коммуникатор, адресант, другая – получатель послания, адресат;

- общение имеет целью общность, а коммуникация – передачу информации (или обмен информацией, когда есть и обратная связь); иначе говоря, коммуникация по природе своей монологична, а общение – диалогично, поэтому законом коммуникации является убывание информации в канале связи, а законом общения – возрастание информации, обогащающей духовный мир обоих партнёров

(«обоих» – в простейшей модели общения «Я и Ты», в принципе же – бесконечно множества партнёров);

- общение возможно лишь при свободном вхождении в него его участников, а коммуникация обigatorна – общество обязывает тебя принять и усвоить ту информацию, которая передаётся, скажем, в школе, в вузе, в государственном учреждении, в средствах массовой информации, программируя необходимый с его точки зрения минимум знаний и проектов, который должен усвоить каждый член общества;

- акт коммуникации безличен – послание отправляется “всем, всем, всем”, и все адресаты должны одинаково принять, понять и усвоить его содержание, общение же интенционально – диалог предполагает ощущение индивидуальности партнёра и ориентацию высказывания на его характер, на его тезаурус, на его мировоззрение, на его к тебе отношение».

«Таким образом, общение становится способом приобщения к ценностям другого, оказываясь основным способом формирования и развития мировоззрения личности, её системы ценностей. Войдя в жизнь человека, став “непременным членом” во всех его совместно с другими осуществляемых, действиях, общение рождает потребность в постоянных контактах с себе подобными. При этом оказывается – что чрезвычайно важно! – что принципы общения как межсубъектного взаимодействия распространяются на связь человека с природой, с животными, с вещами: это оказывается возможным благодаря действию воображения, наделяющего объекты свойствами субъекта, т.е. превращающего объект в квазисубъекта, позволяя подлинному субъекту вступить с ним в квазиобщение – воображаемое общение, мысленный диалог».

«Передать другому свои ценности можно лишь в процессе духовного общения, т.е. такого поведения, которое основано на отношении к другому не как к ученику, незнайке, нуждающемуся в получении знания, а как к равному себе субъекту – хотя бы он был ребёнком или представителем другой культуры; однако, как истинный субъект, он должен обладать свободой, собственным целеполаганием и избирательностью, уникальностью неповторимой личности, и его можно приобщить к ценностям лишь на основе любви к нему, уважения и стремления достичь с ним духовной общности, а она обретается только тогда, когда ты раскрыва-

ешь перед другим свои ценности – исповедуешься, а он отвечает своей исповедью; в этой встрече двух душ рождаются духовно-ценностное, мировоззренческое единство, общность веры, надежды и любви, жизненных установок и поведенческих устремлений, идеалов и неприятий».

Такова философия диалогического антропоцентризма.

2. Парадигма

Как явствует из схемы-плана вектора, знаниецентрическую парадигму необходимо сменить на **культуросообразную**. Речь об этом идёт не впервые. Но для более серьёзного обоснования этого тезиса важно на некоторых моментах остановиться подробнее.

Начну с вопроса: «В начале было Слово...» или культура?

Не подумайте, что в вопросе кроется некое сомнение в истинности библейского изречения. Как раз наоборот: мне кажется, что он ещё более глубок, чем его иногда трактуют.

По сути дела, библейское признание того, что Слово (Язык) обладает могущественной силой, способной породить человека, его мир, не противоречит многочисленным научным трактатам о роли языка в становлении людей, в создании человеческого общества, ибо действительно невозможно представить себе человека без языка, этого уникального, универсального, могущественного и тончайшего инструмента.

Чаще всего люди, использующие родной язык каждодневно, не осознают того, что обладают бесценным даром, не задумываются о том, что такое язык. Объяснить это можно, пожалуй, тем, что человек попадает в мир родного языка с первого своего вздоха, с первого мгновения своей жизни и привыкает к языку как к чему-то обычному, данному в распоряжение человека раз и навсегда, тем более, что усваивается он как бы сам собой, как бы между прочим.

Человек не осознаёт, что **только через процесс овладения и пользования языком** возможно превращение биологического существа в социальное, разумное, духовное – в Человека. Как происходит это таинство? За счёт чего? Ведь язык только инструмент, набор знаков. Что делает его столь могущественным инструментом? Что стоит за ним? Многое. Собственно говоря, – всё. Физиологи говорят: вторая сигнальная система («слова», речь) держит **весь мир** в речевом отражении. Что же это за мир, который отра-

жён в языке и находится в сознании? Это – сугубо человеческий мир, **очеловеченный мир Культуры**. И если бы за Языком не стоял мир Культуры, язык перестал бы быть тем, чем он есть и не стал бы Словом.

Так, может быть, Слово и есть единство Языка и культуры? Нерасторжимое, сущностное, духовное единство. Говоря современным языком – интеграция. Думаем, что это вполне изобразимо формулой:

$$\text{Слово} = \text{Язык} \times \text{Культура}$$

И если бы такое слово существовало, мы бы сказали, что это – «языкультура».

Бессмысленно спорить о первостепенности значимости какого-либо из этих двух явлений, ибо язык и культура – «близнецы-братья». Дело в другом: одно без другого – немыслимо и бессмысленно, а главное, что **ведущим в этой паре является Культура**. Это она делает человека Человеком. Конечно, с помощью Языка, этого изумительного инструмента, этой загадочной, сложнейшей и восхитительной формы. Но суть – кроется в Культуре: содержанием мира нашего бытия является она – её величество Культура – сложнейшее создание человека и сама его создательница. Не зря говорят, что культура создает человека в той мере, в какой он создает культуру.

Как это происходит?

Вот родился человек. И сразу попал в «языковую» атмосферу, а точнее – в «пространство культуры» (П.Флоренский), пространство его Бытия, которым он окружен и которое ему предстоит усвоить и освоить в игре, учении, общении, в разных видах деятельности: взял в руки игрушку – куклу, увидел на матери передник с родным узором, услышал ласковые слова матери, погрузился в атмосферу национального праздника, услышал сказку и получил представление о морали и нормах поведения с людьми, о нравственных ценностях своего народа, прочел эпизод из истории своего народа, побывал в краеведческом музее и узнал, как жили его предки, съездил в гости к бабушке в деревню и восхитился резьбой на окнах, ходил в родной лес и узнал названия трав, порадовался за победу спортсменов и ощутил гордость за страну... Куда ни кинь взор, – родная культура, с кем ни заговоришь, – родная речь. Всё

это впитывается: рациональная информация переплетается с эмоциональной, и обе они осмысляются (приобретают личностный смысл), трансформируясь и интегрируясь в то, что называется загадочным словом «менталитет», и без чего нет национального самосознания, нет культурных корней, нет полноценного Человека. Если человек вырос не в пространстве культуры, в нём, как бы бегло он ни говорил на языке, навсегда останется заметным дефицит развития, дефицит воспитания, дефицит важнейшей информации, составляющей основу жизни. Человек никогда не сможет перейти в статус субъекта культуры, перейти к созданию своего культурного пространства, к возвращению своего индивидуального менталитета. Иными словами, его образование не поднимется на уровень **самообразования**. Потому что культура (и только она в первую очередь) обладает четырьмя функциями: информационной (познавательной), развивающей, воспитательной и обучающей. Что же такое «Культура»?

Есть множество определений. Вероятно, самым подходящим для образовательных целей является **понимание культуры как системы духовных ценностей**, воплощенных или не воплощенных материально, которые созданы и накоплены твоим народом, обществом во всех сферах бытия – от быта до философии. Среди этих ценностей есть те, которые могут быть устаревшими и принадлежать истории или признаны сейчас и определять чувство единения, принадлежности к нации.

Для русского человека такими ценностями являются: та самая первая его кукла (скажем, матрёшка), звуки родной речи, Кремль и Собор Василия Блаженного, Баба-Яга и Василиса Прекрасная, блины на масленицу, облик родного города, поле в васильках и ромашках, стихи Пушкина, космонавт Гагарин, учёные Павлов и Менделеев, родные поговорки как житейская мудрость народа и т.п.

Для англичанина ценностями служат другие факты культуры: славные страницы героической истории Британии, лорд Нельсон, Уинстон Черчилль, Вильям Шекспир, Биг Бен, Королевские скачки в Эскоте, футбол, легендарный вересковый мёд, король Артур и рыцари Круглого стола, традиционный английский завтрак, английский чай и т.д.

Иным будет перечень ценностей для американца: американский флаг, статуя Свободы, песня «America the Beautiful», Фран-

Клинт Рузвельт, Луи Армстронг, индейка и семейный обед в День Благодарения, герой американского фольклора Пол Баньян, Микки Маус и др.

Для немца ценны такие факты культуры, как Бундестаг, Брандербургские ворота, Александр-платц, замок Людвига II, Кёльнский собор, Дрезденская галерея, Бетховен, Борис Беккер и Михаэль Шумахер, мейсенский фарфор, баварское пиво, немецкая педантичность и многое-многое другое.

Именно эти «факты культуры» заполняют пространство, в котором проходит процесс социализации человека (заметим: **первичной** социализации, когда он становится «носителем культуры», а не обладателем «страноведческой компетенции»). Именно эти «факты культуры» становятся для человека ценностью, т.е. приобретают социальное, человеческое и культурное значение, становятся ориентирами деятельности и поведения, связываются с познавательными и волевыми аспектами его индивидуальности, определяют его мотивацию, его мировоззрение и нравственные убеждения, становятся основой формирования его личности, а значит, и духовной свободы и развития творческих сил и способностей человека. Поэтому культуру и составляющие её ценности следует рассматривать как почву, на которой произрастает человек, как воздух, которым он дышит. Когда нет благодатной почвы и воздуха, человек хиреет и гибнет или живёт, но бездуховно, в бескультуре. Так происходит в процессе овладения **родным** языком.

Важно заметить, что влияние «фактов культуры» на человека – не односторонний процесс. Ведь человек выступает здесь не объектом воздействия фактов культуры на него, а субъектом, т.е. имеет место взаимодействие с фактами культуры, общение с ними и, как любой процесс общения, такое взаимодействие диалогично. Если сохранить эту диалогичность в образовательном процессе, то она обеспечит активную позицию учащегося, его творческую свободу. Но об этом – потом.

Всякая культура национальна по содержанию и индивидуальна (личностна) по способу присвоения, т.е. культура – это индивидуально освоенные духовные ценности.

Всякая культура усваивается в форме четырех элементов:

- 1) **знаний** о различных сферах бытия,
- 2) **опыта** действия в определенных сферах,

3) **творчества** как преобразования и переноса приёмов деятельности в новые, непредвиденные условия,

4) **отношения** к деятельности, её объектам, всему, что с ней связано, соотносённого с системой ценностей человека (И.Я. Лернер). Иначе говоря, усвоить культуру, значит – «знать-уметь-творить-хотеть», т.е. человек может «знать», но не «уметь», «знать и уметь», но не «творить», «знать, уметь, творить», но не «хотеть». В последнем случае бесполезны для общества (да и для самого человека в конечном счёте) и его знания, и умения, и потенции к творчеству. «Хотеть» – вот главный, ведущий элемент в содержании культуры, ибо он определяет мотивационный аспект, а, будучи соотносённым с системой ценностей, и нравственный аспект человека как индивидуальности. Получается, что природа очень разумно устроила **процесс социализации как культуросообразный процесс**, ибо культура – это ценности и определяют всё именно они, а не «знания и умения», к которым мы так стремимся.

А что же «язык»? В чём же его роль в осмыслении мира человека и человека в мире? Как он относится к культуре и всему, что с ней связано?

Язык человека – уникальное явление, которое само по себе как система представляет специфический мир и которое способно породить сложный мир. Мир языка – многоуровневое (разноуровневое), многоплоскостное и многомерное пространство.

Национальная психология, душа народа, его характер выявляются и познаются в языке и через язык. «Народ и язык – единица неразделимая. Народ – язык, язык – народ» (И.И. Срезневский). «Язык – это история народа. Язык – это путь цивилизации и культуры» (А.И. Куприн). Уникальность языка как социокультурного феномена, присущие языку функции, универсальность средств осмысления мира и человека свидетельствуют о мощном **образовательном** потенциале языка, неисчерпаемых «внутренних ресурсах», таящих возможность выхода на становление, образование человека – создание образа себя, мира, своих действий в мире, «целого пространства образов» (В.П. Зинченко), т.е. на Человека Духовного. «Язык не есть только говор и речь: язык есть образ всего внутреннего человека – его ум, того, что называется сердцем, он выразитель воспитания, всех сил умственных и нравственных» (И.А. Гончаров). Язык вбирает в себя и своеобразно преломляет всю совокупность знаний и представлений о мире, «обра-

зует», формирует, воспитывает «родственное внимание к миру» (М. Пришвин), способствует освоению и присвоению этого мира, «открытию» и созданию себя в нём, побуждает к размышлению над смыслом существования человека на Земле. Язык – кладёзь педагогики, творец души ребёнка, база для духовно-нравственных, умственных и гражданских качеств личности.

Языковое образование – залог овладения культурой. Согласно университетскому уставу времен М.В. Ломоносова студент должен был сначала окончить курс словесных наук и лишь потом – учиться по избранной специальности. Вспомним и «филологическое образование», за которое ратовал Л.В. Щерба.

Если перечислить функции языка не просто с лингвистических, а с образовательных позиций, то ими будут: *познавательная* (язык как средство познания, орудие мышления), *аккумулятивная* (язык как хранитель национальной культуры), *коммуникативная* (язык как орудие общения, выразитель отношения, эмоций, воздействия и т. п.), *лично-образующая* (язык как инструмент развития и воспитания).

Сравните эти функции с функциями культуры и вы легко заметите «семейное родство» языка и культуры, их содержательную и функциональную близость, их диалектическое единство.

Отношение языка к культуре двойственно: с одной стороны, язык – часть духовной культуры; с другой стороны, язык есть порождение самой культуры и средство её выражения (см. схему 3).

Схема 3

Схема взаимоотношения языка и культуры



В каждом языке – портрет национальной культуры; **познать, понять и принять её можно только через языковой образ.**

Конечно, на прагматическом уровне чужой язык можно выучить и вне культуры, но войти в МИР ЯЗЫКА только на основе собственно языка, без культурного фона (т.е. стать культурным) невозможно.

Эсперанто, например, никогда не станет мировым *lingua franca*¹, т.к. у него есть только поверхностный, вербальный слой и нет корней. Это – манкуртный² язык, без корней, а культура – это корни. У эсперанто нет пресуппозиции³, вернее, она – чужая, приделанная... В этом случае речевые партнёры, используя языковые средства, даже подсознательно не связывают их с какими-либо фактами культуры как ценностями. Нечто подобное испытал, будучи в США, автор данной книги, который изучал английский язык в 50-е годы прошлого века, когда господствовал так называемый сознательно-сопоставительный метод (И.В. Рахманов и его школа). Согласно этому методу культура страны не включалась в практический курс языка: отдельными предметами были география и история страны изучаемого языка. В результате человек был способен понимать услышанное на уровне значения, но не всегда понимал, что имеется в виду, каков большой контекст и смысл сказанного.

Всё сказанное позволяет сделать следующие выводы:

1) язык и культура – едины и неразделимы. **Язык (факты языка) следует рассматривать как неотъемлемую часть культуры (фактов культуры).** В единстве «язык – культура» ведущим компонентом в функциональном плане (в аспекте овладения) является культура;

2) деятельность человека, его взаимодействие с миром предполагает овладение единством «язык-культура» («языкультурой»);

3) потенциальные возможности взаимозависимости языка,

¹ *lingua franca* – так называют искусственно созданный язык, например, эсперанто, который должен служить средством общения для людей с разными родными языками.

² *Манкурт* – нарицательное имя человека, так сказать, без роду-племени, т.е. не имеющий национально-культурных корней, маргинал.

³ *Пресуппозиция* – (от лат. *praesupponere* предполагать) – предположения, имеющиеся или возникающие у слушателя (читателя), связанные с услышанным (прочитанным) высказыванием, его содержанием или смыслом.

культуры, индивидуальности и деятельности, т.е. возможности развития сущностных сил человека могут сделать «иностранный язык» поистине **образовательной** дисциплиной. Это оказывается возможным при использовании культуросообразной парадигмы.

На протяжении многих десятков лет преподавание иностранного языка, начиная со школ и кончая спецфакультетами, велось в отрыве от культуры страны, что, безусловно, не способствовало широкому межкультурному диалогу представителей разных народов, а в целом – формированию, становлению человека культуры, который воспринимает свою культуру «как особый голос европейской всеобщности», а чужую культуру «понимает на своём языке» (В.С. Библер).

И сегодня программы по-прежнему ориентированы главным образом на то, как вести себя в магазине или на улице. Удовлетворив свои жизненные потребности с помощью «языкового производственного минимума», человеку, желающему обсудить интеллектуальные проблемы, остается лишь «с учёным видом знатока хранить молчанье в важном споре», ибо **межкультурный диалог** (а только такой уровень общения и является нормальным) **требует взаимопонимания**, а не только понимания сказанного и умения отреагировать на реплику. Последнее – также необходимо, и хорошо, если хотя бы это достигается. Но – повторюсь – хорошо это для курсов, кружков и т.п. Мы же говорим о программе **образовательного учреждения**.

Что следует из сказанного? А вот что.

Помните, мы говорили о том, что главный элемент культуры это не «знать» или «уметь», и даже не «творить», а «хотеть». Отсутствие элемента «хотеть» в учебных программах не случайно: оно имеет свои корни в традиционной системе обучения. Как известно, иностранный язык объективно является **общественной ценностью**; включение его в школьную программу – социальный заказ общества. И именно в этой ценности иностранного языка мы убеждаем учащихся. Но **субъективно** для большинства из них иностранный язык – ценность потенциальная, а не реальная. Учащиеся очень плохо осознают, почти не чувствуют и не видят, **что даёт (может дать) сам процесс овладения иностранным языком им лично**. Учить в таких «антимотивационных» условиях малоэффективно, да и безнравственно. Указанное противоречие лишает

учебный процесс главного – **смысла** деятельности ученика, его **личной** ориентированности на цель, что только и может позволить ему ответить себе на вопрос «зачем учить?»¹

Снять противоречие между объективно общественным характером иностранного языка как ценности и субъективно личностным смыслом деятельности по овладению им могут, главным образом, два фактора – соответствующая методика (имеется в виду коммуникативная методика, которая вкратце охарактеризована далее в п.3) и личность и мастерство учителя.

3. Методология

Когда появилась коммуникативность², она быстро овладела умами методистов и бурно развивалась. Вскоре оказалось, что это течение не однородно: Липецкая методическая школа развивала деятельностный вариант коммуникативности, на Западе (там она появилась где-то в конце 70-х годов) философией коммуникативности стал бихевиоризм. Кроме того, нами принцип коммуникативности был заявлен как **методологический**.

События последних лет показали, что начались фракционные тенденции, а главное – явно проявились симптомы болезней методики. Напомню читателю хотя бы о коммуникативно-когнитивном подходе, где вторая половина термина («когнитивный») совершенно неоправданна по сути: она годится для западной коммуникативности, но для нашей – это «пятое колесо в телеге».

Тем не менее, можно ли сейчас с уверенностью повторить, что коммуникативность по-прежнему остаётся нашей методологией, «генеральной линией коммуникативной партии», **объяснительным принципом** образовательного процесса?

Увы, нет! Куда ж нам плыть? Какова тенденция развития методики?

Отвечая на этот вопрос, следует помнить, что не всякое движение есть развитие.

Развитие всегда диалектично,

¹ Подробнее об ученике как субъекте учебной деятельности см. далее п.6.

² Напомню, что впервые коммуникативный метод и его пять принципов были заявлены автором данных строк в 1969 году в докладе на I Конгрессе МАПРЯЛ в Москве.

оно предполагает отказ от созданного ранее.

Любая идея, если она не развивается, становится догмой. Конечно, очень нелегко пересмотреть и отказаться от чего-то, созданного огромным трудом. Легче созерцать, довольствоваться и наслаждаться продуктами своего труда. Какое-то время это позволительно. Но главное – не упустить момент перехода на новую ступень развития.

Я уверен, что сейчас как раз наступил этот момент для коммуникативности, момент истины. Что я имею в виду? Что случилось?

Известно, что во всём, что появляется на свет, уже содержится ген старости и смерти. Исключений не бывает: таков закон природы. И если с этих позиций проанализировать эволюцию коммуникативности, то нетрудно заметить, как сначала в ней все ярче и отчетливее проступала культура: от страноведения В.Г. Костомарова и Е.М. Верещагина и «Linguistics across culture» Р. Ладо до диалога культур (тут много причастных «виновных» и разных толкований понятия «диалог культур»).

Вдруг появляется монография М.С. Кагана «Философия культуры»¹, где чётко, логично, убедительно разведены понятия «коммуникация» и «общение». Конечно же, это разные феномены! Как всё просто: коммуникация монологична, общение диалогично. (Примечательно, что до этого додумался философ, а не методист.)

Возникает явное **противоречие**: в качестве **механизма** образовательного процесса мы заявляем **общение**; коммуникативность же, будучи по природе **монологичной**, не может служить философской, теоретической, методологической основой подготовки субъекта, способного вести **диалог** культур. И это не просто неудобство на терминологическом уровне. Это пробоина ниже ватерлинии...

Нельзя ли залатать корабль: усовершенствовать коммуникативность, оставив за ней роль несущей части корабля? Можно. Но от того, что мы заменим детали у «Лады», «Мерседесом» она не станет...

Так что остаётся только признать: вот он – ген смерти коммуникативности, ее могильщик – **диалог культур!** Конечно, это не

¹ Каган М.С. Философия культуры. – СПб., 1996.

смерть в полном смысле слова, не полное исчезновение, забвение, отрицание и т.п. Это, скорее, инкарнация, превращение в иное, преобразование, когда прежняя стадия развития входит в последующую стадию «в снятом виде» (по Гегелю).

Такова тенденция эволюционного развития, тенденция, которая становится закономерностью. Вспомним: так появилась на свет и сама коммуникативность, будучи сначала скрытой в других направлениях и научных позициях, выявленная сначала в образе коммуникативных упражнений.

Сейчас наступил аналогичный момент истины, когда

**дальнейшее движение
в направлении коммуникативности нецелесообразно,
ибо рано или поздно заведёт в тупик.**

На данном этапе это кажется странным, поскольку не совсем очевидно. Но согласитесь: бывает же так, что анализы неплохие, а самочувствие неважное. Что это значит? Либо наше ощущение нас обманывает, либо анализы плохо проведены. Я склоняюсь ко второму ответу.

Хочу заметить, что так думаю не только я. Один из наших видных методистов, профессор А.Л. Бердический пишет, что цель образования должна быть не только и не столько коммуникативной, сколько межкультурной. «Переход от чисто коммуникативного к межкультурному образованию требует изменения всей образовательной системы».

Поэтому публично и ответственно заявляю:

**коммуникативность как методология
в принципе исчерпала себя.**

Методологией иноязычного образования должен стать **диалог культур**.

Не раскрыв всю широту и глубину этого понятия, невозможно решить ни одну из проблем организации процесса иноязычного образования. Тем более что, став буквально расхожим, понятие «диалог культур» толкуется часто неудовлетворительно, неточно, примитивно.

Что конкретно беспокоит, не устраивает, вызывает опасение?

1. Недопонимание того, что готовность **воспринимать чужое** (чуждое!) не является естественным свойством человека. Наоборот: биологически человеку свойственна ксенофобия. Подавить этот вирус можно только культурной прививкой, т.е. образованием, содержанием которого является культура.

2. Недостаточность так называемой **«страноведческой компетенции»**, поскольку культуросообразный подход к образованию – понятие более глубокое, нежели знаниецентрический (читай: страноведческо-центрический).

3. Недостаточность и бесперспективность (тупиковость) пути **«овладение языком и культурой»**, ибо такой – аддитивный – путь противоречит сущности взаимоотношения языка и культуры. В этом смысле термин «Иноязычная культура» предпочтительнее.

4. Недостаточность (односторонность) так называемого сопоставительного подхода, констатирующего сходство и различие культур. В связи с этим, интересно заметить, что А.С. Пушкин, размышляя о единстве и отличии русской и европейской литератур, пришёл к парадоксальному выводу, что их единство заключается в национальном своеобразии, то есть в том, чем русская литература **обогащает** мировую литературу.

5. Опасность мистификации, **подмены тезиса**. Так, Тойнби, отмечает, что следует опасаться низведения национальных и социальных особенностей до уровня фольклора; это превращает их в товар, обмениваемый на широком рынке, где все ценности, складываясь, взаимно аннулируются и где вместо понятия «диалог культур» возникает понятие «обмен продуктами культуры», а не взаимопонимание.

Откуда же появляется взаимопонимание? Вот схема, показывающая его генезис и содержание.

Схема 4

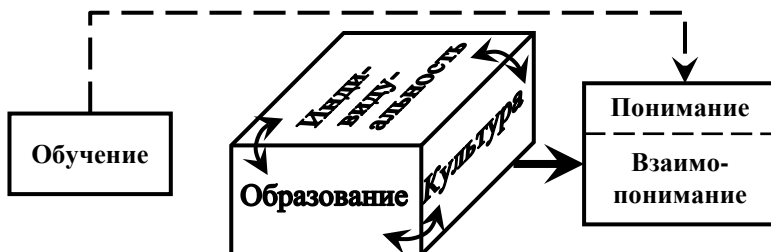


Многие полагают, что взаимопонимание является как бы естественным, само собой разумеющимся результатом «обучения иностранным языкам». Но практика не оправдывает этих надежд: существующая система не даёт ожидаемого результата; и не может его дать, ибо в противном случае это было бы чудом: взаимопонимание – слишком сложный феномен, чтобы можно было ожидать его появления «из ничего», «из воздуха». Пока же большинство «систем обучения» стремится к целям, которые, при всём их различии, по сути являются прагматическими (они объявляются как практические), когда познавательные, воспитательные, развивающие цели, конечно, заявляются, но не могут быть реализованы, ибо для этого в учебник ничего (или почти ничего) кроме лозунга о намерениях, не закладывается. Но лозунги хороши в политике. В методике (шире – в образовании) они недостаточны, не работают. Здесь, как нигде, оправдана поговорка – «Что посеешь, то и пожнёшь».

А не сеем мы взаимопонимания потому, что не задумывались над тем, что это за явление. К сожалению, оно трактуется поверхностно, как понимание друг друга на вербальном уровне, понима-

ние значения слов, фраз, речевых функций, т.е. того, **что** человек говорит, а не того, что за этим стоит, какой смысл имеет в контексте межкультурного общения, в контексте диалога культур. Взгляните на следующую схему, демонстрирующую разницу подходов с позиций **обучения** и с позиций **образования**, что приводит к **пониманию** либо к **взаимопониманию**.

Схема 5



Взаимопонимание как цель и продукт диалога культур – понятие по содержанию очень сложное, многоаспектное.

Во-первых, это **социологический** аспект: имеется в виду осознание общности, приобщённости всех ко всем, зависимость одной культуры (цивилизации, народа, страны, общества) от другой.

Во-вторых, это **социокультурный** аспект, когда каждая сторона общения приобретает социокультурный статус субъекта, на чём и основано его речевое и неречевое поведение.

В-третьих, это **аксиологический, ценностный** аспект, ибо только осознание и понимание ценностей другой культуры (конечно, при условии того же отношения к родной культуре) обеспечивает взаимопонимание, основанное на взаимоуважении, а не так называемой толерантности (терпимости). Разумеется, толерантность предпочтительнее неприязни, тем более ксенофобии (ненавистничества). Но если мы вспомним, что «толерантность» – это по-русски «терпимость», то сразу станет ясно, что не она должна быть целью воспитания. Только взаимопонимание, основанное на признании чужих ценностей, на признании у другого прав на эти ценности, на уважении к этим ценностям (даже если они не принимаются мною), может и должно быть желанной целью.

В-четвёртых, это **психологический** аспект. Взаимопонимание всегда ведет к ко-ординации, к со-трудничеству, к со-деятельности, что возможно лишь при условиях, когда: а) предмет общения становится личностно значимым для обоих собеседников (личностный контакт); б) проявляются отношения сопереживания, эмпатии и т. п. (эмоциональный контакт); в) оба общающихся приняли ситуацию (как систему взаимоотношений), поняли ее, сняли смысловые барьеры (смысловой контакт).

Возможно ли взаимопонимание без указанных выше условий? Разумеется, нет. Потому что отсутствует главная предпосылка взаимопонимания, его основа – культура, т. е. культурный фон (присвоенные знания о культуре друг друга) и отношение к ней, которые составляют менталитет человека и независимо от его воли и сознания управляют его чувствами, словами, действиями. Присвоенная культура не всегда проявляется в общении, но всегда подразумевается как невидимая часть айсберга; общающихся объединяет не то, что они говорят (это часто их разъединяет), а то, о чём они молчат, хотя и **знают**: это их пресуппозиция, пресуппозиционный фон, их ситуативная позиция, их культурный фон – как угодно. Это их менталитет. Без него не будет взаимопонимания, не будет и принятия чужого менталитета.

Ксенофобия – следствие недостатка не интеллекта, таланта или каких-то качеств, она – следствие недостатка культуры. Отсюда и конфликт. А диалог как таковой всегда может привести к со-трудничеству, со-деятельности, со-гласию, со-вету, ко-ординации, ко-операции и т.п. Только диалог! Ведь «диалог» в переводе с греческого означает не «разговор двоих» (как принято считать в методике), а «через слово», «посредством слова» (dia logos). Не оружия, а слова! И этому надо учиться. Учиться через диалог. Если мы не хотим, чтобы наша Земля была разодрана в клочья межнациональной грызнёй.

Можно смело сказать, что

диалог культур есть принцип жизнедеятельности людей.

А механизмом диалога является **общение**, то самое общение, которое в корне отличается от коммуникации. Вспомним мысли по этому поводу М.С. Кагана (см. выше) и снова обратимся к нему же:

«Таким образом, общение становится способом приобщения к ценностям другого, оказываясь основным способом формирования и развития мировоззрения личности, её системы ценностей. Войдя в жизнь человека, став «непременным членом» во всех его сов-местно с другими осуществляемых действиях, общение рождает потребность в постоянных контактах с себе подобными. При этом оказывается – что чрезвычайно важно! – что принципы общения как межсубъектного взаимодействия распространяются на связь человека с природой, с животными, с вещами: это оказы-вается возможным благодаря действию воображения, наделяю-щего объёты свойствами субъекта, т.е. превращающего объект в квазисубъекта, позволяя подлинному субъекту вступать с ним в квазиобщение – воображаемое общение, мысленный диалог».

«Передать другому свои ценности можно лишь в процессе ду-ховного общения, т.е. такого поведения, которое основано на от-ношении к другому не как к ученику, незнайке, нуждающемуся в по-лучении знания, а как к равному себе субъекту – хотя бы он был ре-бёнком или представителем другой культуры; однако, как истин-ный субъект, он должен обладать свободой, собственным целепо-лаганием и избирательностью, уникальностью неповторимой лич-ности, и его можно приобщить к ценностям лишь на основе любви к нему, уважения и стремления достичь с ним духовной общности, а она обретается только тогда, когда ты раскрываешь перед Другим свои ценности – исповедуешься, а он отвечает своей исповедью; в этой встрече двух душ рождаются духовно-ценностное, мировоз-зренческое единство, общность веры, надежды и любви, жизненных установок и поведенческих устремлений, идеалов и неприятий».

В дополнение к этому позволю себе привести свой собствен-ный «поэтический опус» на ту же тему.

Общение

Говорят, и не стану оспаривать, -
Что ещё не родившись на свет,
Начинаем мы разговаривать,
Не рассчитывая на ответ;

Что уютное одиночество

Не приемлем свободные мы:
Вырывается наше высочество
В мир общенья, из плена и тьмы.

Так естественно – разговаривать
Как дышать, как ходить, как любить,
Что-то делать и в такт приговаривать,
Вместе быть и с тобой говорить.

Разговаривать – душу раздаривать,
Разговаривать – сердце дарить,
Не разбрасывать, не разбазаривать,
Но и лишь для себя не хранить.

Разговаривать как выговаривать,
Приговаривать как на суде.
Разговаривать как заговаривать,
Чтоб не быть неминучей беде.

Разговаривать как наговаривать,
Наворочать сто вёрст до небес.
Разговаривать как отговаривать
От красиво-обманных чудес.

Разговаривать как уговаривать,
Упросить, убедить, умалить.
Отвечать как едва выговаривать,
Как сквозь зубы небрежно цедить.

То шептать, то кричать, но беседовать,
То хулить, то хвалить, но при том
Сомневаться. И замыслам следовать,
И не быть молчаливым скотом.

Как всё это светло и прекрасно –
говорить, говорить, говорить.
Ежедневно и ежечасно
В мир чужого общенья входить.

Ах, общенье, моё наслажденье,
Наше общелюдское житьё!
Ах, общенье – моё утешенье,
Ты, общение, – счастье моё!

Идея рассматривать ДК как деятельность и даже принцип жизнедеятельности возникла как протест против примитивизированного понимания его как «обмена товарами культуры».

Взглянем на схему.

Схема 6



Думаю, что комментарии излишни: все зависимости и причинно-следственные отношения демонстрируют стрелки. Но диалог культур и сам по себе есть деятельность. Во всяком случае его полезно так рассматривать, ибо это приближает нас к **технологии** ДК в иноязычном образовании. ДК с деятельностных позиций изображён в таблице 1.

Таблица 1

Диалог культур как деятельность

Предмет (то, на что направлена деятельность)	Взаимоотношения по поводу факта культуры	
Единицы	Ситуации на основе ситуативной позиции	
Цель и результат	Достижение взаимопонимания	
Способы	Перцептивный Информационный Интерактивный	
Средства	Идентификация Проекция Социальная перцепция Эмпатия Каузальная атрибуция	Их называют видами понимания
Продукт (благодаря чему достигает-)	Интерпретация факта культуры	

Читается эта таблица так: при столкновении с фактом другой культуры человек оказывается в определенной ситуации **как системе взаимоотношений**; данная ситуация детерминирована ситуативной позицией, в которой находятся собеседники; стремясь к достижению цели ДК – к взаимопониманию, человек использует указанные три способа общения и пять средств или видов понимания (разумеется, те из них, которыми он владеет и которые адекватны ситуации, возникшей по поводу факта культуры); в результате происходит **интерпретация факта культуры**, которая как продукт способствует (или не способствует) взаимопониманию. Так проходит и сам диалог культур в межкультурном общении.

После всего вышесказанного можно объяснить, на каких основаниях диалог культур заявлен как **принцип жизнедеятельности**.

Известно, что культура многообразна и многообразна, более того, она – вездесуща. Существует культура быта и культура поведения, культура труда и культура мышления, профессиональная и этическая, педагогическая и эстетическая, культура питания и культура общения, т.е. культура любой деятельности человека в любой сфере.

Не подлежит сомнению и тот факт, что каждый человек обладает не только разными культурами (определённым их набором), но и разным уровнем той или иной культуры. Если культура обладает четырьмя компонентами: «знать – уметь – творить – хотеть», то у одного и того же человека, обладающего той или иной культурой, последняя может содержать либо один, либо два, либо три или все четыре компонента, т.е. его культура находится на разных уровнях.

И когда два человека (любых!) встречаются в некоей ситуации общения (подчёркиваю: в ситуации как системе взаимоотношений, а не «совокупности обстоятельств»), между ними возникает не просто «разговор», «беседа» и т.п., а диалог культур, точнее диалог субъектов культур разного уровня. Умение вести именно диалог культур не равно умению беседовать, разговаривать, коммуницировать. Тем более, когда начинается диалог, затрагивающий проблемы веры, религии, нравственности, мировоззрения, взаимоотношений и т.п. Неумение вести такой диалог культур **всегда** при-

водит к неверной обоюдосторонней интерпретации (пониманию) и, как результат, – к отсутствию взаимопонимания.

Жизненные наблюдения и их анализ показывают, что едва ли не все беды в жизни проистекают от неумения вести диалог культур:

- огромное количество разводов,
- конфликты родителей и детей,
- недоразумения между учителем и учениками,
- споры руководителей и подчинённых,
- столкновения чиновника и посетителя,
- неудачные дипломатические договоры,
- неприятие народом своей власти и т.п.

В процессе **всей** жизнедеятельности подлинное общение на уровне диалога культур играет важнейшую роль в решении любых проблем. Мудрый Жванецкий по этому поводу заметил: «Людей надо либо держать на расстоянии друг от друга, либо обучать общению, что значительно дешевле». Добавлю: и человечнее, и продуктивнее.

Какое же общение может стать механизмом диалога культур?

Если ответить кратко, то – настоящее, полноценное, личностное; общение, которое обладает всеми характеристиками самостоятельного вида деятельности т.е.: оно целенаправленно, мотивированно, предметно, имеет свою структуру и содержание, которое отражено в таблице 2.

Таблица 2

Общение как механизм диалога культур

Название характеристик общения	Их содержание
Предмет , т.е. то, на что направлена деятельность общения	Общение направлено на взаимоотношения обучающихся.
Цель и результат	Мы вступаем в общение не для того, чтобы сообщить кому-то какую-то информацию, а, чтобы, сообщив её, изменить как-то взаимоотношения . Следовательно, результат – это всегда иные, изменившиеся взаимоотношения

	речевых партнеров.
Продукт , благодаря которому достигается цель и получается результат	Если один из партнеров воспринял какую-то информацию, он обязательно ее как-то интерпретировал, истолковал. Именно этот продукт – интерпретация информации – и движет общением. Заметим, что в отличие от сведений, которые всегда объективно содержательны, информация всегда субъективна : сообщение может быть очень содержательным, но для кого-то не информативным.
Способы	Перцептивный , т.е. восприятие друг друга; интерактивный , т.е. взаимодействие друг с другом (выполнение другой деятельности, помимо общения); информационный , т.е. обмен заложенной в высказываниях информации.
Средства	Вербальные : говорение, письмо, аудирование, чтение, перевод. Невербальные : интонация, темп, мимика, жесты, позы и т.п.
Единицы	Ситуации как системы взаимоотношений

Неправильное понимание предмета общения, его цели, продукта и т.д. приводит к следующим последствиям:

1) **Отсутствуют** (чаще всего полностью) **какие-либо взаимоотношения** между учителем и учащимися, кроме официальных, учебных. Их общение (преимущественно ролевое) – это общение учителя и ученика, которые волею обстоятельств играют роль учителя и ученика, не давая проявиться индивидуальности. Они видят друг в друге только официальный статус и поэтому как речевые партнеры неинтересны друг другу.

2) Поскольку между учителем и учащимися нет отношений взаимной заинтересованности, **то нет и цели общения** – изменить эти взаимоотношения. **Остается только регуляция отношений ролевых** – «учитель-ученик», что приводит к «выяснению отношений» на почве учебы и дисциплины, а в конечном счёте к нежелательному психологическому климату в классе.

3) **Мотива общения не возникает**, поскольку не возникает потребности в общении. Потребность **учебного** общения, которая у некоторых учащихся всё же есть, по характеру иная и не в состоянии обеспечить коммуникативной мотивации.

4) **Не функционируют способы общения:** интеракции (взаимодействия) на основе какой-либо деятельности, кроме учебной, чаще всего нет; восприятия человека человеком тоже нет, или оно «отравлено» по сути своей антагонистическими (неличностными) отношениями «учитель-ученик»; ослаблен информационный способ общения, ибо нередко ученик не обменивается **своими** мыслями, идеями, интересами, тем более чувствами: пересказы текстов, известных всем в классе, или проговаривание каких-то неситуативных, не направленных никому предложений, лишенных всякой интонации, превращает общение в некое искусственное занятие, продуктом которого является так называемая «учебная речь». Истинный же продукт общения – интерпретация информации – отсутствует: нечего интерпретировать.

В Концепции иноязычного образования моделируются истинные параметры общения (и предмет, и цель, и продукт), что способствует изменению наблюдаемой ныне в классах картины.

Что же может сделать подлинное общение? Ни много ни мало – создать человека.

Слова Ф. Энгельса о том, что человека создал труд, видимо, применимы к истории человечества. Но если иметь в виду жизнь отдельного человека от его рождения до смерти, то его, несомненно, создало общение, которое выполняет четыре функции – познавательную, развивающую, воспитательную, учебную.

Поэтому Концепция иноязычного образования опирается на понимание общения как практической активности субъекта, которая направлена на других субъектов, но не превращает их в объекты, а, напротив, ориентируется на них как на субъектов, видит в

них себе подобного, себе равного. Иначе говоря, предполагаются **субъектно-субъектные отношения**. Вспомним в связи с этим, что педагогика сотрудничества требует, чтобы учащийся был не объектом обучения, а субъектом учения, чтобы он не «подвергался обучению», а мотивированно и осознанно учился, а учитель выступал как речевой партнёр и как помощник.

Если субъектно-объектные отношения являются отношениями **субординации**, где поведение обусловлено статусом коммуникантов (я – учитель, а ты – ученик, что часто наблюдается в школе), а не их межличностными отношениями, то субъектно-субъектные отношения – это отношения **координации**, сотрудничества. Учитывая сказанное, мы определяем общение как **способ поддержания жизнедеятельности индивидуальности в социуме**. То же самое должно происходить и в процессе образования. Общаясь друг с другом в процессе коммуникативного иноязычного образования, учитель и ученик вступают:

а) в **личностный контакт**, ибо предмет общения становится личностно значимым для обоих, а поведение мотивированным;

б) в **эмоциональный контакт**, ибо их отношения сопереживаются. симпатии, искренности и т.п.;

в) в **смысловой контакт**, ибо оба они приняли ситуацию, поняли её, следовательно, смысловые барьеры сняты.

Такой психологический контакт и обеспечивает речевое партнёрство, что, в свою очередь, является основой педагогического общения.

Даже столь краткая характеристика общения позволяет подтвердить тезис о том, что оно:

- 1) является **каналом познания**,
- 2) служит **средством развития**,
- 3) является **инструментом воспитания**,
- 4) является адекватной **средой учения**.

Совпадение функций общения с процессами, имеющими место в образовании, и с аспектами иноязычной культуры не случайно. Оно может служить настоящей базой развития индивидуальности, т.е. достижения основной цели образования, что проиллюстрировано в схеме 7.

Взаимодействие общения, культуры, образования и индивидуальности



При таком подходе человек максимально задействован в процессе иноязычного образования, основанного на формуле «**культура через язык, язык через культуру**»¹, ибо он находится в пространстве культуры, в его «магнитном поле» и поэтому не может не стать духовным.

Если мы хотим, чтобы иноязычное образование действительно обеспечивало достижение поставленной цели, необходимо процесс образования сделать моделью реального процесса общения.

¹ См. далее п. 8.

Именно в этом глубоком и серьезном смысле в Концепции ИО общение понимается как **механизм реализации образовательного процесса**.

Ничего подобного в западной методике нет. Более того, – быть не могло, ибо наша российская коммуникативность родилась как:

- иная философия,
- иная методология,
- иная теория,
- иная технология.

В связи с изложенным хотелось бы высказать одну идею, которая давно мучает меня. Речь идёт о целесообразности, как мне кажется, введения в терминосистему методики (а, может быть, и не только её) понятия «**социоценоз**».

Известно, что существует понятие «биоценоз», обозначающее равновесие в природе. Если желанно равновесие в природе, и мы пытаемся его сохранять, то разве равновесие в социуме менее важно? Думаю, что сохранение социоценоза – едва ли не более важная задача социума, любого уровня – от семьи до человечества. Не этой ли цели должен служить диалог культур с его механизмом – общением. Напомню, что выше я уже определял общение как «способ поддержания жизнедеятельности индивидуальности в социуме». Думаю, будет логичным считать, что

**диалог культур
благодаря общению как его механизму
есть способ сохранения социоценоза.**

4. Процесс

Выше уже говорилось о том, что вектор развития методики указывает на необходимость замены термина «обучение языку» на «иноязычное образование».

Термин «иноязычное образование» можно толковать в четырёх значениях.

1. Иноязычное образование как **сфера** человеческой деятельности. То, что сфера иноязычного образования является реальностью современного общества, не может вызывать сомнения, поскольку существуют образовательные учреждения и организации, в которых осуществляется иноязычное образование (институты и

факультеты иностранных языков, школы, лицеи, неязыковые вузы), люди, которые это иноязычное образование осуществляют (преподаватели вузов, учителя школ), люди, которые пишут и издают учебники для соответствующих институтов и организаций (авторы, издатели, редакторы и др.), люди, которые управляют процессами в данной сфере. Все они могут быть названы **деятелями сферы иноязычного образования**.

2. Иноязычное образование как **деятельность** (процесс). Это значение не требует пояснений, ибо все деятели сферы иноязычного образования (учителя, авторы учебников, управленцы и т.п.) и все, участвующие в этой деятельности (учащиеся, например) осуществляют какую-либо деятельность.

3. Иноязычное образование как **продукт**, то есть, совокупность всех знаний, умений, развитых способностей и психических механизмов, моральных качеств и т.д., которые приобрёл человек в результате иноязычного образования как деятельности (процесса). Например: «Он получил хорошее образование», «Уровень его иноязычного образования довольно низок» и т.п.

4. Иноязычное образование как **специальность**. Если существует сфера иноязычного образования и люди, которые в ней функционируют, то представляется логичным заключить, что эти люди должны получить специальность не «иностраные языки», не «филология» или «лингвистика и межкультурная коммуникация», ибо каждая из названных специальностей указывает лишь на одну из функций деятеля сферы иноязычного образования, на одну область интересующей нас сферы.

Наиболее логичным, корректным я считаю такое название специальности как «**иноязычное образование**», ибо оно охватывает всю сферу деятельности (по аналогии с «музыкальным образованием», «филологическим образованием», «химическим образованием», «инженерным образованием» и т.п.). Что касается отдельных областей, то они могут быть отражены в названиях специализаций: «технология иноязычного образования», «психология иноязычного образования» («методическая психология»), «педагогика иноязычного образования» («методическая педагогика»), «разработка учебных пособий для сферы иноязычного образования» («методическое конструирование»), «социология иноязычного образования», («методи-

ческая социология»), «программирование в сфере иноязычного образования» («методическая кибернетика»), «менеджмент и экономика сферы иноязычного образования», «история методики» («методическая историография»), «культуроведение в сфере иноязычного образования» («методическое культуроведение»), «раннее и начальное иноязычное образование», «филология в сфере иноязычного образования» («методическая филология»), «лингвистика в сфере иноязычного образования» («методическая лингвистика»), «перевод в сфере иноязычного образования».

Даже такое, далеко неполное толкование понятия «иноязычное образование» даёт, как мне кажется, основание отнести его к уровню «концептов» методического словаря. Именно поэтому далее иноязычное образование рассматривается как **новый объект** науки методики во всём содержании и объёме данного понятия.

5. Иноязычная культура

Под этим термином понимается **содержание** иноязычного образования. Хочу сразу предупредить читателя, что «иноязычная культура» – это **не** «иностранный культура». Это – **новое методическое понятие** со своим содержанием и объёмом, а не традиционные «тексты, упражнения, навыки» и т.п. Однако всё по порядку.

Содержание иноязычного образования значительно шире, богаче и важнее, чем это традиционно представляется.

Во-первых, образование это всегда **познание** как «высшая форма отражения действительности»¹, выступающая в виде обыденного, художественного, научного и учебного познания на чувственном, мыслительном, эмпирическом и теоретическом уровнях. Познание (а учебное познание вбирает в себя элементы других видов) гораздо шире и глубже, значительнее, чем просто «языковые знания и навыки».

Во-вторых, образование – это всегда **развитие** как «последовательные, прогрессирующие количественные и качественные изменения психики»², всех познавательных процессов (восприятия, памяти, мышления, воображения), эмоционально-чувственной сфе-

¹ Философский энциклопедический словарь. М., 1989.

² См.: Психологический словарь. М., 1983.

ры и воли, задатков и способностей человека, деятельностных и личностных характеристик (внимания, речи, общения). Развитие может происходить только тогда, когда человек станет **субъектом** общения, учения, познания, труда. А этот путь лежит опять же через присвоение культуры как системы ценностей.

В-третьих, образование это всегда **воспитание** как приобщение к общественной культуре, как формирование направленности личности, как превращение человека в творческую индивидуальность, высшим критерием оценки которой является нравственность гуманизма. Эта нравственность не приплюсовывается к познанию и развитию, а впитывается вместе с ними, благодаря им.

И, наконец, **в-четвёртых**, образование – это **учение** как процесс овладения запланированными речевыми умениями: говорить, читать, аудировать, писать как средствами иноязычного общения, т.е. то, что традиционно называют практической целью (заметим: познание, развитие и воспитание не менее практичны нежели указанные умения). Таким образом, **процесс иноязычного образования**, являющийся одним из видов образования вообще, фактически включает в себя четыре аспекта:

1) **познание**, которое нацелено на овладение **культуроведческим** содержанием (вспомню, что сюда относится не только культура народа, собственно факты культуры, но и язык как «часть» культуры);

2) **развитие**, которое нацелено на овладение **психологическим** содержанием (способности, психические функции и т.д.);

3) **воспитание**, которое нацелено на овладение **педагогическим** содержанием (нравственный, моральный, этический аспекты);

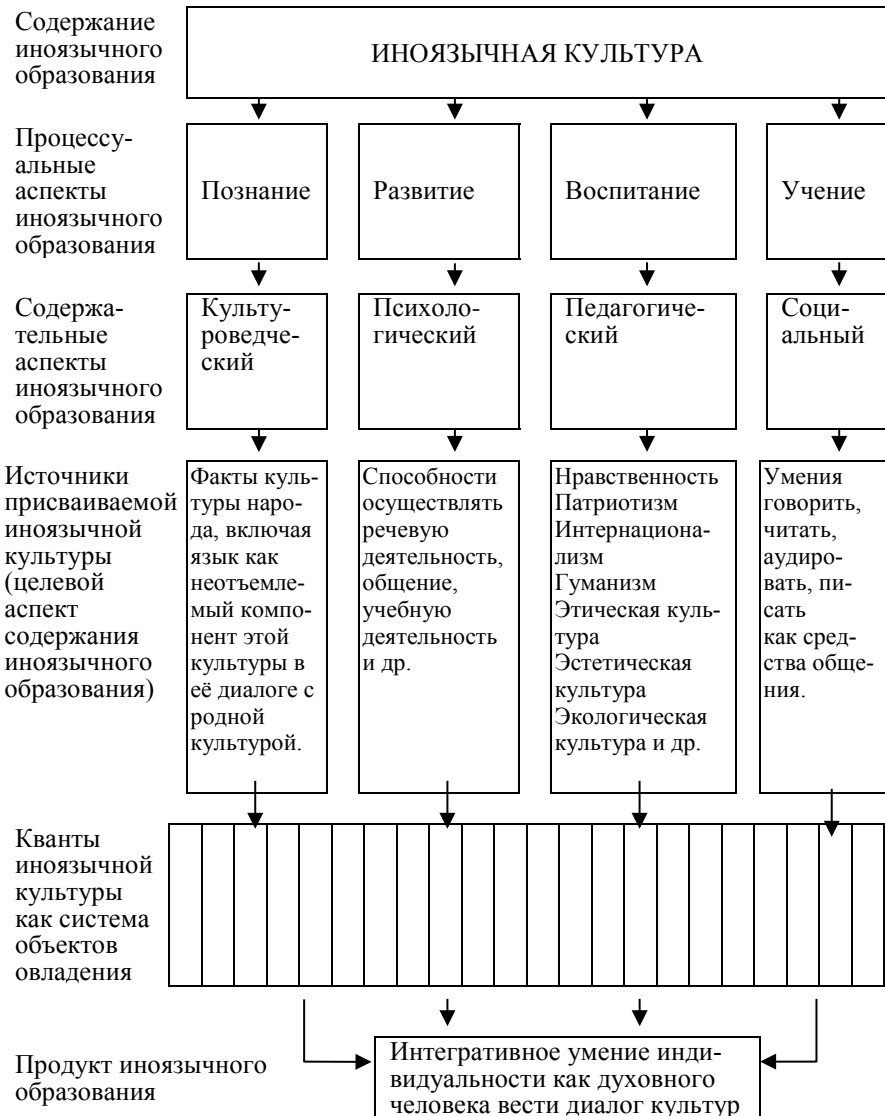
4) **учение**, которое нацелено на овладение **социальным** содержанием, социальным в том смысле, что речевые умения усваиваются как средства общения в социуме, в обществе. Любой учащийся должен знать и уметь реализовывать те функции, которыми обладает каждое из речевых умений и общение в целом. Практическое предназначение учения заключается не только в осознании указанных функций и овладении ими, но и в понимании практического результата, который сказывается на овладении речевыми умениями в зависимости от уровня усвоения культуроведческого, психологического и педагогического аспектов содержания (в **про-**

цессе усвоения этих аспектов, а не после). Здесь уместно заметить, что деление на аспекты и процессы, конечно же, условное, чисто познавательное, проделанное для понимания содержания иноязычного образования. В действительности же, в самом образовательном процессе (функционально) эти процессы (аспекты) взаимосвязаны, взаимозависимы, взаимообусловлены.

Получая иноязычное образование, учащийся овладевает знаниями о культуре народа, включая знания о языке как «части» культуры (познавательный аспект иноязычного образования), развивает свои речевые и общие способности, психические функции и др. (развивающий аспект), усваивает этические, нравственные, моральные нормы (педагогический аспект) и овладевает речевыми умениями (социальный аспект иноязычного образования). Поскольку ученик усваивает всё это в процессе **иноязычного** образования, а содержанием образования является **культура**, то можно с полным правом содержание иноязычного образования назвать **иноязычной культурой** (далее – ИК). Её и усваивает ученик. Это значит, что **иноязычная культура** – та часть общей культуры человечества, которую ученик усваивает в процессе иноязычного образования во **всех** четырех аспектах. Таким образом в иноязычной культуре как содержании иноязычного образования **интегрируется** всё, чем ученик овладел в познавательном, развивающем, воспитательном и учебном аспектах.

Ещё раз обращаю внимание на то, что термин «иноязычная культура» не синоним термина «иностранная культура». Иностранная культура – это культура народа, т.е. то, что вместе с языком составляет объект лишь **познавательного** аспекта иноязычной культуры. Другими словами, иностранная культура – лишь компонент иноязычной культуры.

Схема 8



Подобное (обобщенно-схематическое) представление ИК как содержания иноязычного образования и средства достижения его цели недостаточно. Необходимо деление на более мелкие кванты,

которые и станут **объектами овладения**. На каждом уроке, постепенно и системно, шаг за шагом происходит овладение именно теми квантами, которые целесообразны с методических позиций, с точки зрения технологии. **Поэтому необходимо чётко определить объекты овладения не только в учебном аспекте, но и в познавательном, развивающем и воспитательном, распределить их в системе образования и снабдить средствами овладения** (упражнениями). Если это будет сделано авторами учебных пособий, то объекты овладения в рамках указанных аспектов не останутся отданными на откуп учителю, не останутся лишь благими пожеланиями, а будут усвоены учениками. Такое **программируемое квантование содержания** – серьёзная основа его усвоения.

Принципиально важно сделать одно замечание, касающееся толкования понятия «содержание».

Дело в том, что перечисление «объектов овладения» во всех аспектах может создать впечатление, что содержанием являются сами эти объекты как компоненты (элементы) ИК. Собственно говоря, традиционно так и считается (вспомним: «знания, умения и навыки как содержание обучения» или «тексты, языковые единицы» и т.п.)¹. Однако с философской точки зрения подобное понимание «содержания» некорректно. «Содержанием является не сам по себе субстрат, а его **внутреннее состояние, совокупность процессов**, которые характеризуют взаимодействие образующих субстрат элементов между собой и со средой и обуславливают их существование, развитие и смену...»². На основании этого можно утверждать, что понятие «иноязычная культура» выражает совокупность процессов, происходящих с текстами, единицами речи, речевыми умениями, составляющими их навыками и всем, что используется в образовательной технологии, процессов, которые характеризуют **взаимодействие** всех компонентов и порождают «внутреннее состояние» системы. Таким образом, понятие «содержание» чисто описательное, в данном случае образовательное, методическое, технологическое, – как угодно. **ИК возникает в процессе образования и в целях образования при наличии определённых условий**. Нет условий – не будет и ИК.

¹ См. любой учебник по методике или дидактике.

² Философский энциклопедический словарь. М., 1989.

Эти условия создаются благодаря использованию **материальных и деятельностных средств**, среди которых есть и те, что ошибочно относят к компонентам содержания.

Вот эти средства.

1. Материальные средства (вербальные, изобразительные, знаковые).

2. Операциональные средства (рецептивные, репродуктивные, продуктивные).

3. Средства-способы (качественные, количественные, организационные).

4. Средства-условия (индивидуальность ученика: индивидуальные, субъектные и личностные его свойства; индивидуальность учителя: его мастерство и этика).

5. Технологические средства (средства-приёмы; средства управления; общение как механизм образовательного процесса).

Все эти средства суть инструменты, которые создают материально-деятельностную среду образовательного процесса. Благодаря общению как **механизму** образовательного процесса, эти средства функционируют и взаимодействуют между собой. Как только начинается образовательный процесс, все их потенции реализуются, **объективируются**, и ученик оказывается в **силовом поле** познания, развития, воспитания и учения, которые, интегрируясь, и создают **духовную субстанцию** под названием **иноязычная культура**.

Пока длится образовательный процесс, ученик впитывает в себя эту духовную субстанцию, «дышит» её атмосферой; как только образовательный процесс (условно говоря, урок) закончен, эта культуросоносная атмосфера перестаёт окружать ученика, ибо она лишается (на время!) своих средств-источников, и «исчезает», «прячется» в источники.

Настоящее содержание потому и трудно получить, что **его в природе нет**: чтобы его получить, нужны специальные средства. Нужна специальная системная организация средств.

Таким образом, ИК как содержание иноязычного образования – явление нематериальное, а идеальное, абстрактное, духовное.

Её нельзя, так сказать, «пощупать» или увидеть. Она «витает» в классе, пока идёт процесс иноязычного образования, её впитывает, усваивает ученик только в процессе общения на уроке.

Содержание образования как «совокупность процессов», как «внутреннее его состояние» создаётся благодаря взаимодействию его элементов, т.е. всех «объектов овладения» во всех четырёх аспектах. В этом случае познание, развитие и воспитание являются не простым производным от учения, они признаются содержанием не на словах, а фактически, и потому **оказываются реально включёнными в систему образования** на равных правах. Лишь в этом случае система обязана предусмотреть специальные средства (упражнения) для достижения этих целей.

«На равных правах» не означает равное количество времени, отводимое на каждый аспект; их равноправие – лишь в плане значимости для формирования индивидуальности учащегося. **Любой из аспектов значим практически:** познавательный аспект влияет на мотивацию, развивающий облегчает овладение, воспитательный способствует и тому, и другому и т.д., ибо лишь все аспекты в комплексе интегрируются в то, что мы называем ИК, **которая, являясь содержанием образования, служит в то же время средством для достижения цели образования** – развития человека духовного, готового успешно участвовать в диалоге культур.

6. Объект овладения

Объектом овладения как раз и должна быть **духовность**, а не какие-то компетенции. Не случайно среди перечня множества компетенций нет ни «духовной компетенции», ни «нравственной (моральной) компетенции» и т.п., ибо подобные словосочетания – нонсенс. Но если в образовании нет духовности, нравственности, то зачем такое «образование»? Это уже даже не «обучение», в котором хотя бы предполагалось нечто «воспитывающее», во всяком случае, оно декларировалось. Это уже просто «научение», «натаскивание» и т.п., к чему, например, и приводит ЕГЭ...

Такое понятие как «объект овладения» в методике не использовалось, хотя то, что оно обозначает, предполагалось. Имеется в виду то, чем должен овладеть ученик.

Замечу, что не следует смешивать понятие «объект овладения» с понятиями «объект исследования» или «объект методики» как науки.

Объект овладения – сугубо методическое понятие. Без него методика как наука на своём эмпирическом уровне вообще обойтись

не может. Объект овладения может быть разного объёма (величины? формата? размера?), а также разного характера, свойства, природы и т.п. Скажем, объектом овладения на том или ином уровне может быть какое-либо грамматическое явление, группа слов, логичность как характеристика высказывания и т.п. Именно для успешного усвоения объектом овладения подбираются и организуются адекватные средства: строится урок, комплекс упражнений, организуются виды работы и т.п.

Здесь, однако, под объектом овладения я имею в виду то, чем должен овладеть ученик в результате курса иноязычного образования.

Таким объектом должна быть **духовность**.

Что же представляет собой «духовность»?

«Никто никогда не мог объяснить, что это собственно значит», – писал о духе Н. Бердяев. Тем не менее, он посвятил познанию «духовности» не одну сотню страниц своих сочинений и мы вернёмся к Н. Бердяеву (к кому же ещё обращаться с этой проблемой?!), но сначала заглянем в словари.

Вот что пишет «Педагогика. Большая современная энциклопедия»:

«**Духовность** – выраженность в системе мотивов личности двух фундаментальных потребностей: идеальной потребности познания и социальной потребности жить и действовать «для других». С категорией духовность соотносится потребность познания – мира, себя, смысла и назначения своей жизни. Человек духовен постольку, поскольку задумывается над этими вопросами и стремится получить на них ответ. Объективная полезность духовной деятельности человека диалектически сочетается с субъективным бескорыстием, где награда – удовольствие, доставляемое процессом познания окружающего мира, и удовлетворение от выполненного долга; наказание – угрызения совести и чувство вины. Эта относительная независимость познавательной деятельности от прагматических целей, а альтруистических деяний – от немедленного социального одобрения делает духовность важнейшим фактором развития цивилизации, открытия новых форм общественной жизни, соответствующих изменившимся условиям существования».

Словарь-справочник по социальной психологии подробнее раскрывает «содержание» духовности:

«Духовность – термин, принятый для отражения высших сторон внутреннего мира человека, которые проявляются в человечности, сердечности, доброте, искренности, теплоте, открытости для других людей.

Духовность основывается на широте взглядов, эрудиции, культуре, общем развитии личности. Потеря духовности равнозначна потере человечности. Длительный кризис её у отдельной личности ведёт к деградации последней. Духовность несовместима с черствостью, эгоизмом, ориентацией на материальные выгоды. Она может быть осознанной, осмысленной как проявление интеллигентности.

Общество, система образования должны заботиться о наращивании духовного потенциала каждого, приобщении к достижению материальной и духовной культуры».

Как всегда, оригинально и умно пишет о духовности В.П. Зинченко (Большой психологический словарь). Вот его словарная статья в сокращённом виде:

«Духовность (духовное, дух). Духовность называют поиск, практическую деятельность, опыт, посредством которых субъект осуществляет в самом себе преобразования, необходимые для достижения истины, для самоопределения. Точнее, духовность – духовно-практическая (не утилитарная) деятельность по самосозданию, самоопределению, духовному росту человека. Без неё невозможны ни самостоянье человека, ни величие его.

Духовность есть условие движения к вершинной психологии, которая, согласно Л.С. Выготскому, определяет не глубины, а вершины личности. Движение к ним «снизу», лишь со стороны предметной деятельности или со стороны фрейдовского Оно, как бы ни была важна их роль в развитии человека, не только бесплодно, но и опасно. Такое движение неотвратимо приводит к человеку-машине, к искусственному интеллекту, к искусственной интеллигенции. Движение снизу обязательно должно быть дополнено движением «сверху», со стороны Духа. Психологи и педагоги, которые ставят себе такую цель, должны будут погрузиться в духовный опыт человечества, с тем чтобы расширить своё сознание и укрепить собственный дух.

Для этого полезно обратиться к следующим забытым наукой словосочетаниям не как к странным метафорам, а как к предмету серьёзных научных размышлений и исследований.

1-й ряд, оптимистический, вдохновляющий, духотворящий: духосфера, духопроводность; сила духа, памятник духа, печать духа, культура духа. Эпитет «духовный» прилагается к след. словам: вертикаль, субстанция, материнство, лоно, созревание, близость, потенции, организм, конституция, генофонд, установка, фон, начало, опора, устой, ситуация, зеркало, облик, здоровье, равновесие, единство, измерение, красота, взор, нерв, свет, обоняние, личность, жажда, поиск, руководство, обновление, потребности, способности, практика, производство, оборудование, мастерская, уклад, упражнения, развитие, рост, общение, результат, подвиг, возраст, расцвет, наследие, царство, род, родина, щедрость, самоопределение, самоотречение, аскеза, величие, бытие, жизнь, перспектива, вселенная...

2-й ряд, пессимистический, трагический: нечистый дух, злой дух, нищета духа; здесь эпитет «духовный» прилагается к словам с отрицательной коннотацией: варварство, слабость, слепота, нагота, искушение, ложь, спячка, идол, насилие, геноцид, капитуляция, рабство, рынок, онанизм, ничтожество, маразм, самообнажение, разброд, небытие, смерть, преисподняя...

За этими перечнями стоит онтология (анатомия, физиология, реальные средства, инструменты и функции) духа, зафиксированная в языке, в искусстве, в религии, в бытийных слоях народного сознания, в народной памяти и поведении. От этого богатства отказалась научная психология. Поскольку природа духа есть свобода («дух дышит, где хочет»), то игнорирование духа – это одна из причин, может быть даже главная, капитуляции психологии перед явлением свободы, будь то свободная воля, свободное действие или свободная личность.

В этих перечнях всё названо, поименовано, без чего не может быть сознательного пересмотра себя, самопроверки, самоосуждения. Не может быть ни смирения, ни одоления гордыни и самообожения, ни подвижничества, ни личного и общественного покаяния. Без этого не может быть ни возрождения, ни выпрямления духа. Наука, философия и религия не обладают монополией на изучение духовности и природы духа. Иное дело, что у теологии име-

ется огромный опыт в познании духа, а современной науке полезно вначале хотя бы его признать!»

А теперь – несколько мыслей из обещанного Н. Бердяева.

«О духе нельзя выработать понятия, но можно уловить признаки духа...: свобода, смысл, творческая активность, целостность, любовь. ценность, обращение к высшему божественному миру и единение с ним».

«Дух есть бездонная глубина и небесная высота». «Дух познаётся не в объективной природе, а в истории и культуре... Свобода, правдивость, бесконечность есть именно дух и духовность, природа же есть детерминизм, закономерность, конечность».

«Новая духовность понимает дух не как отрешённость и бегство из мира, покорно оставляющее мир таким, каков он есть, а как духовное завоевание мира, как реальное изменение его...»

И далее очень важная, на мой взгляд, мысль о связи личного и социального:

«Раскрытие социального характера духовности как раз и освобождает её от личного творчества. Духовность всегда глубоко личная, а интенция её социальная и даже космическая... Всякий личный акт человека имеет социальные последствия, и все социальные акты имеют за собой акты личные... Духовность же, изменяющая и завоёвывающая мир, предполагает личную духовную активность, духовную независимость от детерминации миром... именно обращённость человека не к личному только спасению, но и к социальному преобразению раскрывает личное, глубоко личное призвание в духовной жизни».

«Отделение духовности от полноты жизни привело к тому, что материальность стала господствовать над человеческой жизнью».

«Дух революционен по отношению к миру и на земле он выразим не в объективных структурах, а в свободе, справедливости, любви, творчестве...»

«Самые поразительные слова: Дух дышит, где хочет, где Дух, там и свобода, только хула на Дух не простится, Духа не угашайте», – используя Евангелие призывает нас Н. Бердяев.

Его призыв как нельзя современен, хотя и провозглашён более полувека тому назад.

Этот призыв подхватили и современные философы. Вот что пишет О.В. Долженко: *«Потеря духовного измерения в культуре ведёт к далеко идущим последствиям. Многие из них нами ещё не осознаны. Не исключено, что из-за утраты этого измерения мы лишаем себя возможности перейти в некое новое состояние, которое откроет для человечества новые перспективы своего существования»*. Я бы к этому добавил: если таковое (я имею в виду существование) не прекратится. Не случайно другой философ-педагог Ю.В. Сенько замечает: *«Сегодня образование как способ становления человека в культуре является условием существования и культуры, и человека»*.

Философы образования не случайно забили тревогу: образовательный вектор как флюгер под напором прагматических векторов развернулся в сторону бездуховности. Образование перестало выполнять свою основную функцию – охранную: возвращать, воспитывать и развивать Человека, который бы обладал иммунитетом к нравственным болезням.

Позволю себе в завершение данного параграфа цитату из книги Л.А. Степашко «Философия и история образования».

«Корни мирового цивилизационного кризиса усматриваются в глубинных процессах, происходящих в фундаментальных основаниях культуры, в духовном мире человека и человечества. В ходе индустриального и постиндустриального развития техника оказалась выше культуры, поставила культуру на службу себе. Современная технология диктует человеку способ мысли и действия – обезличивает его. Всё более грозной проблемой экологии духа, особенно в условиях информационного общества, становится “загрязнение ментальной среды”, сферы сознания и духа пропагандой “ценностей” общества потребления, на реальной шкале которых обладание материальными благами выше, чем человеческая жизнь, удовлетворение утилитарных потребностей значимее, чем стремление к идеальному, следование принципам общечеловеческой морали.

Образование в современном мире фактически также поставлено на службу технике и технологии, диктуемым ими “образовательным стандартам”.

Разработка концептуальных основ духовно-нравственного развития в образовании детей и юношества имеет в виду, прежде

всего, задачи интеграции знаний о духовной сфере человека и её развитии, о духовных ценностях как фундаментальных основах человеческой культуры, оформления понятийного аппарата.

Философское понятие “духовность” многозначно. Связанное с понятиями “духовный мир”, “духовная жизнь”, оно как бы оттеняет их “качество”. Философия образования выделяет следующие трактовки духовности. С “духовным”, “духовностью” в человеке всегда связывали устремленность к “возвышенному”, идеалам, высшим ценностям, нравственным императивам, “постоянный возврат человека к человеческому в себе, к тому, что есть человеческое должествование”. Духовность трактуется и как способность создавать внутренний мир, мир идеальных сущностей – индивидуальных смыслов, способность, изначально присущая человеку как природному существу. Опираясь на индивидуальные смыслы, человек преодолевает жесткость жизненной ситуации, вырывается из прагматического плена в решении жизненных проблем.

Духовное саморазвитие человека усматривается в преодолении “одномерностей” духовного мира, создании всё новых индивидуальных смыслов, присвоении всё новых духовных ценностей, в непрерывном процессе “выстраивания себя” как нравственной, самостоятельной, творческой личности. Ядро духовности – присвоенный личностью мир ценностей».

После изложенного давайте на одну чашу весов под названием «Образование» мысленно бросим «компетенции», а на другую – духовность. Что перевесит? То и должно быть «объектом овладения».

А в заключение – несколько слов от себя. Я, естественно, вряд ли смогу дать точное определение духовности. Но если очень общо, очень упрощая, попытаться объяснить тому, кто не занимался теорией вопроса, что такое духовность, то можно сказать так:

<p>Духовность – это интеллект помноженный на нравственность.</p>

Интеллект без нравственности – опасен, нравственность без интеллекта... всё равно полезна, хотя бы потому, что украшает и облагораживает жизнь.

7. Субъекты образовательного процесса

Таковыми являются прежде всего ученик, а во-вторых, учитель. Почему ученик «прежде всего»? Потому что в образовательном процессе он – центральная фигура. Не главная (главных там нет!), а именно центральная: всё, что составляет образовательный процесс, «вертится» вокруг ученика, сконцентрировано на нём, направлено на его благо.

В чём же ученик сможет увидеть для себя личностный смысл? Что получит каждый ученик как индивидуальность, если и методика, и учитель окажутся на высоте?

1) Ученик почувствует, что вся система работы **ориентирована на его личность** и строится таким образом, что непосредственная деятельность ученика, его опыт, мировоззрение, учебные и внеучебные интересы и склонности, его чувства не остаются за порогом школы, а учитываются при организации общения на уроке. Ведь при иноязычном образовании содержание строится не на «прохождении учебных тем», изучении готовых текстов, а на обсуждении актуальных жизненных проблем. Предлагаемая технология располагает (как никакая другая) специальными средствами учёта и использования всех сторон индивидуальности учащегося, что он видит и чувствует.

2) Ученик чувствует, что всё общение не только ориентировано на личность, но и строится на уважении к ней. Поскольку проблемы как таковые не имеют однозначного решения, то участники их обсуждения – **учитель и ученики – как речевые партнеры равноправны**: мнение ученика столь же уважаемо, как и мнение учителя. Свобода выражения этого мнения, уважение к нему, отсутствие навязывания и свободный выбор позиции благотворно сказываются сначала на психологическом климате в целом и комфортности каждого, а затем и на формировании демократических отношений как ценности.

3) Ученик убеждается, что **уроки иноязычного образования – это уроки общения**. Учащиеся осваивают технику общения, овладевают речевым этикетом, стратегией и тактикой диалогического общения, учатся решать различные речемыслительные задачи общения, быть речевыми партнерами. Следовательно, создаются условия для повышения уровня культуры общения каждого ученика. И если это сказывается на его личных успехах (а иначе и не

должно быть), то культура общения, само общение с учителем и соучениками становится его личной ценностью. Со временем учащийся начнёт и в жизни видеть зависимость успехов от культуры человеческих отношений, особенно, если учитель поможет ему осознать, что именно умение общаться лежит в основе организации производства и общественных отношений, сферы управления и сферы обслуживания, в основе всех форм деятельности, включая семейные отношения.

4) Овладевая новым средством общения, **ученик впервые открывает для себя, а затем и получает непосредственный доступ к культурным ценностям новой для него страны.** Каждая порция подлежащего овладению материала подаётся как **факт культуры другого народа**, будь это какое-то явление, событие, книга, дворец и т.п. или пословица, речевой образец, сложное слово, необычный звук и т.п. Это **принципиально иная** технологическая стратегия, позволяющая в полную силу «работать» одному из важнейших мотивогенных принципов – принципу новизны. Именно новизна самого факта культуры, способ его подачи, соответствующая технология работы, «вычерпывающая» весь познавательный, развивающий и воспитательный его потенциал, служат мощными факторами возникновения и поддержания личностного смысла учащегося.

5) Принципиально важно для учащегося, что процесс иноязычного образования осуществляется как бы в двух сопряженных плоскостях, точнее, в диалоге двух миров – мира иностранной и мира родной культуры. Это важно потому, что **формирование человека культуры, человека духовного всегда проходит благодаря диалогу культур – родной и иностранной.** Если иностранный язык усваивается более успешно при условии более высокого уровня владения родным языком, то логично предположить, что **вхождение в мир иностранной культуры может в высшей степени способствовать развитию личности ученика как субъекта родной культуры.**

Речь идёт не только (и не столько) о том, что это способствует расширению его **филологического кругозора.** Более важно другое: овладевая иностранным языком как неотъемлемой частью иностранной культуры в её диалоге с культурой родной, учащийся осознает последнюю (говоря словами *В.С. Библера*), как «органич-

ную грань Европейской культуры», «воспринимает свою культуру как особый голос европейской всеобщности...»

Предлагаемая методика легко убедит учителя в том, что **она представляет уникальный шанс для развития учащихся как субъектов родной культуры**. Значимость этого как для самого учащегося, так и для общества трудно переоценить.

6) Путь к личностному смыслу деятельности учащегося лежит и через **удовлетворение его разнообразных интересов**. Предлагаемая Концепция затрагивает в содержательном плане все сферы жизни, все области действительности, подаваемые **через призму проблем и предметов обсуждения** в ситуациях деятельностных и нравственных отношений. Таким образом, учащийся **вторично проходит всеохватную школу жизни**, где он находит то, что соответствует его личным интересам, будь то интересы, связанные с его хобби или его будущей профессией.

7) Ученик постепенно осознаёт (а учитель помогает ему в этом), что **вся работа спроецирована и на более отдалённые результаты**, которые не быстро сказываются на возникновении личностного смысла в учебной деятельности. Таковы, например, результаты **развития мышления, культуры умственного труда** и др. Развитие мышления осуществляется, главным образом, **за счет решения постоянно усложняющихся речемыслительных задач разного уровня проблемности**, отражающих содержание процесса общения; активно развивается познавательная и коммуникативная функции мышления, развиваются мыслительные операции, способности, психические функции и многое другое.

8) Ученик чувствует, что выполняемые им задания **вносят заметный вклад в культуру умственного труда**. У него развиваются такие специфические умения, как умение пользоваться словарями, справочниками, памятками по рациональному выполнению учебных заданий. Всё это учит работать самостоятельно, создаёт предпосылки для развития потребности в самообразовании.

9) Ученик поймёт, что **овладение иноязычной культурой – это всегда труд**, умственный и физический, систематический и упорный. Активно работая на уроке, регулярно и добросовестно выполняя домашние задания, учащийся выработает у себя привычку трудиться, что трудно переоценить.

Что касается учителя, то философия образования должна обосновать и заложить в программу его профессиональной подготовки необходимость осознания учителем своей роли как духовника учащихся, как **спасителя** в деле формирования достойных и нравственно зрелых граждан своей страны. Но это – отдельная проблема.

Выражу лишь одно пожелание. Необходима программа образования народа. Здесь авралы и кампании не срабатывают. Как минимум необходимы 10 лет (одно школьное поколение и два вузовских), чтобы хотя бы создать основы, заложить фундамент новой философии жизни. Такая Программа, составленная авторитетными **общественными деятелями** (не чиновниками!), должна быть опубликована, обсуждена, принята всенародным референдумом и выполняться как Закон Государства. Я абсолютно убеждён, что при всех неблагоприятных обстоятельствах в народе найдётся достаточно зрелости ума и доброй воли, чтобы изменить вектор развития образования. Я верю в мудрость народа.

При этом вне поля зрения не должно остаться главное звено сферы образования народа – учитель. Пора, наконец, понять, что

**любые изменения в школе,
а, следовательно, и в воспитании человека как члена общества,
возможны только при условии изменения
профессиональной подготовки учителя.**

Аргументы сколь очевидны, столь и серьёзны:

- школа не может быть лучше своих учителей, ибо учитель – главная **производительная** сила образования человека;

- учитель – хранитель и «ретранслятор» культуры и, следовательно, её ядра – нравственности. В этом заключается ценность учителя, его роль в эпоху безнравственного разгула телевидения, искусства, чиновничества, бизнеса;

- учитель, хоть уже и не главный источник знаний, но он в мире знаний главный **рулевой, помощник и вдохновитель** в овладении знаниями;

- учитель при современном состоянии семей – часто **единственный духовник** ученика, его наставник, отдушина, стимулятор его развития;

- учитель – мастер своего дела, профессионал (если, конечно, он таков), и поэтому – **образец** для ученика, чтобы видеть, «делать жизнь с кого»;

- учитель...

Вы без труда продолжите этот ряд аргументов. Но и приведённых выше достаточно. Ясно одно: нужен другой учитель, другая система его профессиональной подготовки, поскольку мир стал другим.

Роль учителя – содействовать процессу образования народа. Конечно, российский учитель доказал, что он способен даже в тяжелейшие времена оставаться на своём посту.

Но одной силы духа, духовности (слава Богу, что эта былая роскошь прежних лет ещё сохранилась!) мало. Необходимо владение профессиональной культурой в целом, причём, по содержанию и по уровню такой, которая будет соответствовать новым реалиям жизни.

**Особую роль в общей культуре
играет методическая культура учителя.**

Она является стержнем, системообразующим фактором для всех составляющих общую культуру. Если этого стержня нет, всё остальное (и педагогические способности, и психологическая проницательность и т.п.) повисают в воздухе. Идея о том, что главное – знать свой предмет, а остальное придёт с опытом, – опасна и вредна.

Личность учителя и его мастерство (культура) – две неразрывные стороны одного явления, имя которому – профессионализм. Готовим ли мы профессионалов? За редким исключением, нет. И вина в этом не чья-то личная. Виновата существующая система, устаревшая и по содержанию, и по структуре. Современные педвузы только условно могут быть названы педагогическими учебными заведениями. Копирование западной системы «бакалавр-магистр» только усугубит положение дел, по крайней мере, для профессиональной подготовки учителя эта система губительна. Я видел её гнилые плоды за рубежом.

Что же делать?

**Создать и ввести новую систему
профессиональной подготовки учителя.**

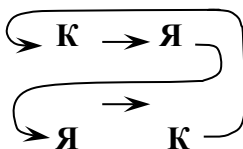
8. Технология

Имеются в виду «язык» и «культура». Выше я уже говорил, что культуросообразная парадигма образования рассматривает язык как «часть» культуры, что бессмысленно складывать одно с другим, добавлять культуру к языку, что они – единое явление, «язык-культура» и овладеть им можно только интегративно.

Поэтому традиционная технология, выражаемая формулой «язык **и** культура» (соизучение языка и культуры и т.п.) не оказывается эффективной.

И дело здесь не в количестве культуры (чем больше, тем лучше). При таком подходе культура никогда не станет плотью и кровью образовательного процесса, никогда не займёт надлежащего ей, ведущего места, ибо в действительности «язык и культура» (напомним) **нерасторжимое** единство, в котором **ведущий** компонент – культура.

Поэтому **предлагается принципиально иной путь, изображаемый формулой:**



которая читается так: **культура через язык, язык через культуру**. Или точнее: «присвоение факта культуры в процессе использования языка (видов речевой деятельности как средств общения) и овладение языком (видами речевой деятельности как средствами общения) на основе присвоения факта культуры». Эта формула бесконечна, как бесконечно само образование. Она определяет совершенно новую технологию образовательного процесса. Здесь не место её описывать¹.

Пока же можно сказать лишь следующее. После предъявления определённого факта культуры выполняется комплекс упражнений. В процессе их выполнения ученик участвует во всех четырёх видах

¹ См. подробно в работах представителей Липецкой методической школы.

речевой деятельности: **слушает** высказывания о факте культуры (от учителя, с магнитофона), **читает** микротексты, раскрывающие разные стороны нового факта культуры, **высказывается** по поводу услышанного и прочитанного как устно, так и **письменно**.

Так «обрабатывается» каждый факт новой культуры, будь это дворец, биография писателя, деталь быта, языковое явление (например, прошедшее время глагола) или что-то другое.

Если теперь суммировать, осмыслить и обобщить сказанное в данном параграфе, то желаемый вектор движения методики можно сформулировать так:

через культуру диалога к диалогу культур.

Не следует воспринимать такую формулировку просто как красивую игру слов. «Через культуру диалога» означает, что весь процесс иноязычного образования моделирует основные параметры диалога культур, т.е. осуществляется в режиме диалога, культурой которого (диалога) учащийся овладевает; слова «к диалогу культур» означает, что конечной целью иноязычного образования является способность учащегося быть субъектом такого диалога.

Предлагаемая технология пронизывает в принципе все приёмы, составляющие технологию диалога культур¹.

9. Цель

Она определяет всё. Поэтому самое время обратиться к ней.

В философии цель рассматривается как один из элементов деятельности человека, преобразования окружающего мира, как идеальное предвосхищение результата деятельности.

Как социальный заказ цель постоянно менялась: «обучение языку», «обучение речевой деятельности», «обучение общению», наконец, «обучение коммуникативной компетенции».

Конечно, обучить умению общаться на иностранном языке и заманчиво, и необходимо. Но только ли это должно быть определено в качестве цели? Не превращаем ли мы при этом нашу цель в самоцель и не упускаем ли некую сверхзадачу, более важную, чем

¹ Подробнее см.: Е.И. Пассов. Метод диалога культур. Липецк, 2011 и др. работы.

просто владение умением общаться, задачу. решить которую призвано образование в целом, овладение иностранным языком, в частности?

А что приобретает сам учащийся как индивидуальность в процессе овладения языком? Разве это ничего не значимый побочный продукт? Какой же она должна быть?

Учитывая прагматичность нашего времени, некоторые философы предлагают в качестве наиболее подходящей цели модель *homo agens* – «человека деятельного». В самом деле, заманчиво и, на первый взгляд, целесообразно, современно. Но...

Будучи также приверженцами деятельностного подхода в психологии, мы всё же считаем, что в качестве цели-идеала модель *homo agens* недостаточна. Дело в том, что на наше мышление по мере расцвета цивилизации всё большее влияние стало оказывать технократическое мышление. Это влияние распространилось и на образование: сначала наука, а затем и образование перестали быть неотъемлемой частью культуры. Всё подчинено «делу». Технократическому мышлению подвластно всё, в чём проявляется не столько его антигуманность или антигуманитарность, сколь его бескультурье. Вот он деятельный человек! А точнее – деляга, причём, в силу своей бездуховности, безнравственности вовсе не безвредный.

Дело в том, что ценности могут усваиваться двумя путями: во-первых, через лозунги и пропаганду, – тогда они превращаются в псевдоценности (это мы уже «проходили») и, во-вторых, через культуру, как составляющие её, – тогда они становятся ориентиром для самоопределения индивидуальности.

Думается, что модель «*homo agens*» (от неё и пресловутые компетенции) не гарантирует главного – нравственного отношения к миру. Именно эта философская основа помогла «компетентностному подходу» пробиться в статус цели.

М.С. Каган считает, что надо формировать «*homo habilis*» – человека умелого. И это в принципе хорошо, поскольку отсутствие «умелости», профессионализма стало бичом последних десятилетий. Конечно же, нужен умелый! Но думается, что в качестве ведущего качества (направленности личности, по К.К. Платонову) всё же правомернее считать нравственность, духовность, о чём, кстати, прекрасно говорится и в работах самого М.С. Кагана.

Вероятно, лучшего идеала, чем homo moralis не найти. Вот что пишет о духовном человеке философ В. Шубкин: *«Это «человек с совестью, который различает добро и зло, сам формирует для себя нравственные предписания (вот оно – самоопределение индивидуальности!), требует от себя их выполнения. Он свободен. Свобода и общение выражаются в творчестве и только при этом условии у него формируется ответственность перед другими и перед собой за свои мысли, поступки, действия, в конечном счете, за своё развитие. Он понимает, что творимые людьми социальные институты не выше их самих. Он не против рационального знания, но понимает, что в мире много такого, «что и не снилось нашим мудрецам», т.е., что духовность – главное, а решение экономических и социальных проблем – не цель, а средство возвышения человека».* Достойная цель, не правда ли? Разве мы не можем внести в её достижение свою лепту? Не только можем, но и обязаны.

Духовное богатство – итоговая характеристика индивидуальности. Духовность выступает как средство совершения творческой деятельности. Для человека духовного присвоение и переработка духовных ценностей (культуры, а вместе с ней и языка) – важнейшая цель его существования. В этом процессе свободно развертываются все его сущностные силы, становится и живет его духовность, становится сам человек. Вспомним: **образование есть становление человека.**

Человек духовный – не тот, кто что-то знает и умеет, компетентный, а тот, кто обладает какими-то устойчивыми ориентирами, управляющими его деятельностью в любой сфере: культура созидательного творческого труда, культура разумного потребления, культура гуманистического общения, культура познания, культура мировоззрения, культура эстетического освоения действительности. В этом случае индивидуальность способна выступать источником нового, отличается способностью к творчеству, к расширению границ социальной практики и обогащению культуры, в ней интегрируется свобода творчества и ответственность. Вот почему систему образования следует рассматривать как общественный институт развития индивидуальности в качестве субъекта культуры.

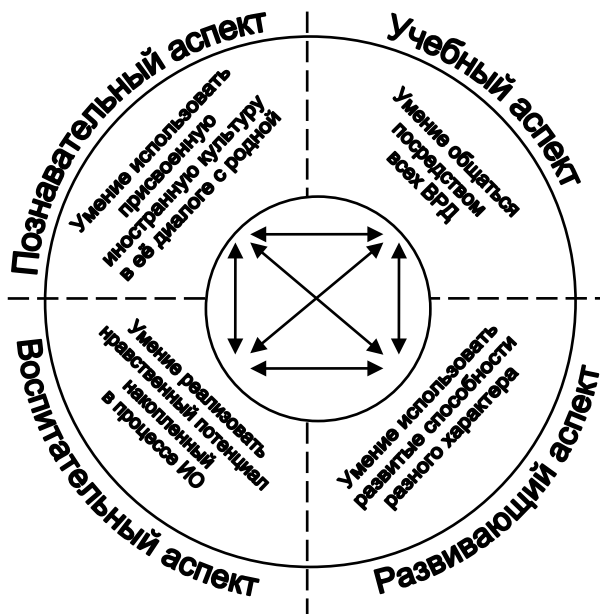
Именно поэтому нужно иноязычное **образование**, а не **обучение** иностранному языку. Именно поэтому «иностранному языку»

должен быть не «учебным предметом», а «образовательной дисциплиной». Именно поэтому можно определить цель нашей образовательной дисциплины как **развитие индивидуальности учащегося как нравственного человека, способного вести диалог культур.**

Вполне понятно, что эту цель можно назвать **метацелью**, достижение которой возможно только в результате достижения массы промежуточных целей разного уровня,

Поскольку иноязычное образование, а, следовательно и ИК как его содержание имеет четыре аспекта, каждый из которых специфичен и предполагает овладение им, логично считать, что **интегративное умение владеть иноязычной культурой основано на четырёх базовых (назовём их так) умениях.** Представим это в схеме 9.

Схема 9



Такое умение интегрирует в себе и знания, и навыки, и способности, и психологическую готовность, и эмоционально-чувственную сферу, и интеллект, и все мыслительные механизмы, и качества человека как личности, его мировоззрение, т.е. это не

некое частное умение, а умение, если можно так выразиться, общечеловеческого уровня. Именно это позволяет владению ИК как умению в «орудийном плане» быть способностью **управлять деятельностью человека в подлинном диалоге культур**, а в общеобразовательном плане – служить базой для дальнейшего духовного совершенствования человека.

Стрелки внутри схемы показывают абсолютную взаимосвязь и взаимозависимость четырёх базовых умений, на которых базируется интеграция обобщённого умения владеть ИК. В этом случае происходит подлинная интеграция «продуктов» всех четырёх аспектов ИК, ибо все они, скажем, умение общаться не отделяется от познания, развития и воспитания, а органично входит в формирующуюся духовность человека. Так, «прагматичность» (практический аспект всегда ставился на первое место) «облагораживается» духовностью, когда практические функции владения видами речевой деятельности приобретают гуманистический характер.

Вполне очевидно, что название нашего предмета «иностраный язык» не отражает ни сути (содержания) предмета, ни его цели. Логично и целесообразно назвать наш учебный предмет (точнее – образовательную дисциплину) «иноязычная культура», а учителя – «учитель иноязычной культуры». Ведь стало же «пение» стараниями Д.Б. Кабалевского «музыкальной культурой», а «рисование» стараниями Б.М. Неменского «художественной культурой»!

Не зря говорят: как корабль назовёшь, так он и поплывёт. Вот и плывёт наш корабль «Обучение» не туда, не к тому берегу... А плыть надо к диалогу культур.

Продолжать называть нашу учебную дисциплину «иностраный язык» логически равносильно тому, чтобы называть диваном или сервантом всю мебель, т.е. частью назвать целое. Совершенно очевидно, что ученик усваивает не только язык. Даже в системе «обучение иностранному языку» к так называемому практическому владению языком **приплюсовывали** и воспитание, и развитие, и образование. Правда, эти «довески», как правило, повисали в воздухе, оставались лозунгом, призывом, ибо их именно приплюсовывали к практическому овладению языком; они не были **органическими компонентами системы**, не были объединены инвариантными связями как структурой системы.

В системе «иноязычное образование», как было показано выше, всё обстоит иначе.

Между прочим, наша дисциплина – единственное дитя образования, которому не повезло с именем. Сравните с физикой, скажем, историей или с химией. Даже «физическая культура» названа тем, чем она является.

Вспомним в связи с этим другие две попытки (достаточно обоснованные) перевести образование на рельсы культуросообразности: вместо «рисования» ввести «художественную культуру» (Б.М. Неменский) и вместо «пения» ввести «музыкальную культуру» (Д.Б. Кабалевский). На беду нашего образования они пережили крушение. Кто подсчитает нанесённый этим деянием урон? Может быть, история чему-нибудь нас научит?..

Таким образом, цель иноязычного образования заключается в том, чтобы внести свою лепту в дело общего образования – формирование, развитие индивидуальности – homo moralis. Лепта эта заключается в том **продукте**, который приобретает ученик – умение вести диалог культур, умение, которое может сыграть решающую роль в жизнедеятельности каждого человека, а, следовательно, общества и государства, ибо это умение – нечто большее, чем просто умение общаться.

II. О философии

1. Философия как методология методики

Обычно философы говорят о **ценности** познания. Мне кажется, точнее было бы считать познание **бесценным** деянием. Если главным критерием познания (=науки) считать меру (уровень, степень) преобразования мира (разумеется, его преобразования к лучшему, на благо человека), то трудно себе представить какую-либо сферу жизни, где бы люди не возлагали на науку больших надежд на ожидаемое преобразование. В этом смысле наука, её достижения так же бесценны, как и сокровища искусства. Можно **назначить цену**, скажем, собору Василия Блаженного или «Золотой осени» Левитана, но кто может **определить ценность** этих шедевров культуры? Они – духовные ценности. В этой связи замечу, что мне не очень понятно, почему К. Маркс отнёс к духовно-практической деятельности мораль, искусство, право, политику и религию, но не назвал науку и образование. Думается, что эти два проявления человеческого духа с полным правом могут быть вписаны в «марксов ряд». Во всяком случае, в данной книге речь пойдёт о них, поскольку ранее методика была представлена как наука об образовании, образовании человека, человека духовного. Может ли бездуховная наука создать что-либо духовное? Вопрос риторический.

Если наука пре-образ-ует мир (создаёт другой, новый его образ), то образование – это создание образа человека. Наука Методика (пишу с большой буквы в надежде на её будущее) как раз и призвана пре-образ-овать существующий мир образования, обустроить (вспомним термин А. Солженицына) его так, чтобы человек имел возможность пре-образ-оваться в человека духовного. Иначе – зачем образование?

Думается, что подобную грандиозного масштаба и значимости проблему без философской основы не решить. Здание подлинного образования может быть выстроено только на фундаменте определённой философии.

Принято считать, что преобразование мира – прерогатива естественных, так называемых точных наук. Однако процесс интегра-

ции наук, проникновение их друг в друга, в частности, проникновение методов математического и компьютерного моделирования, методов идеализации, системности и др. в лингвистику, социологию, психологию методика, заставляет согласиться с замечанием С. Тулмина о том, что научность естественных наук несколько преувеличена, а гуманитарных – преуменьшена. Я уже писал о том решающем значении, которое методика, если она станет подлинно самостоятельной наукой, может иметь для иноязычного образования.

В контексте указанной тенденции развития наук становится понятным стремление учёных к постоянному поиску действенных средств научного исследования и их обращение к философии. Именно её задача, согласно полшутливому замечанию Э. Хоффера, – показать людям, что находится у них перед глазами.

Как известно, сила армии – не в её численности, а в её боеспособности, которая складывается из двух составляющих: качества оружия и умения каждого солдата владеть этим оружием. Аналогия с «боеспособностью» учёного-исследователя вполне очевидна: всё зависит от качества (читай: валидности) методов исследования и умения ими пользоваться.

Таким оружием (точнее: такими орудиями, средствами, методами исследования) обладает философия. И если естественные науки давно уже увидели, «что находится у них перед глазами», и с успехом пользуются этим, то методика не может похвастаться тем же. Методике ещё предстоит осознать свой новый объект – **иноязычное образование** и связанный с ним переход в новое измерение, на новый уровень своего развития, приобретение нового статуса, характера и специфики себя как науки, понимание культуросообразной парадигмы, осознание цели и изменённого содержания и всего, что с этим связано.

Сделать это можно лишь при одном условии – осознав философию как методологию методика и избавившись тем самым от гносеологической дистрофии. Создать подлинную научную картину мира (в нашем случае – мира иноязычного образования), «утолить постоянную жажду знания бытия» (Платон), – вот что должна сделать Методика. Говоря о философии образования XXI века, Н.С. Розов писал, что нужна «новая интеллектуальная революция – конструктивизация **техносоциокультурного** знания». Обратим

внимание на подчёркнутое слово: оно отражает совсем новый тип знания, в котором интегрируется культура, техника и социум. Это означает, что «формы социальной жизни (одной из которых безусловно является образование, – Е.П.) будут изучаться и создаваться как целое»¹. Философия будущего, на основе которой техносоциокультурное знание будет добываться, видится автору как **аксиологическая** философия, с чем нельзя не согласиться.

И если именно такого рода философию мы собираемся заложить в фундамент образования, то нельзя не учесть любопытную мысль О.В. Долженко, высказанную в том же сборнике: «Философия как особая форма знания является выражением национального духа. Именно в ней фиксируется неповторимый менталитет народа, его представления о собственной судьбе, о человеке, их настоящем и будущем. **Философское знание принципиально национально**»² (*Подчёркнуто мною. – Е.П.*).

Не потому ли насильная пересадка чужого органа западного образования с его чуждой философией прагматизма и технократичности вызывает отторжение российского социального организма? Наш генетический код бунтует! И хотя этой проблеме посвящена целая книга³, я вновь и вновь напоминаю об опасности слепого заимствования чего бы то ни было, особенно, если заимствование (точнее, подражание, обезьянничанье) касается сферы образования, когда речь идёт о судьбе человека, в нашем случае, – судьбе целых поколений, а значит и страны.

К сожалению, методика тоже «не сохранила свою девственность» и, извините, легла под Запад. Прошло каких-то 15 лет, и претенденты на кандидатское звание (!) взахлёб цитируют третьестепенных западных авторов, не зная, что затронутая проблема широко обсуждалась в советской психологии (лингвистике, психолингвистике, методике и т.д.) задолго до цитируемых авторов, что были предложены варианты её решения, что вообще в науке работали такие авторы. Методическая подготовка учителя, которая, конечно, нуждалась в совершенствовании, вообще рухнула в про-

¹ Розов Н.С. Конструктивная аксиология и интеллектуальная культура будущего. В сб. «Философия образования для XXI века».

² См. Долженко О.В. Беспольные мысли или ещё раз об образовании.

³ См. Пассов Е.И. Танк модернизации на ниве образования. Позиция гражданина и профессионала. – М., 2008.

пасть прагматизма и технократичности, подкошенная танком модернизации.

Думается, что осознание философии как методологии методики, а науки как духовной, умственной деятельности позволит вернуть методике на такой путь развития, который приведёт её к достойному статусу науки как теории и технологии иноязычного образования.

А пока позволю себе два небольших пассажа, необходимых в данном контексте.

В чужом пиру похмелье

Полбеда в том, что – похмелье, вся беда в том, что – в чужом пиру. О чём речь?

Честно говоря, философский пир (я бы сказал – пиршество, имея в виду глубину и красоту философского стиля размышления) мне не совсем чужой.

Когда я много лет назад планировал семинар по философии, то обратился к двум докторам философских наук, работавшим в университете, но они отказались, сославшись на незнание специфики нашей науки. И тогда я вспомнил мудрых римлян: *docendo discimus* (обучая, учишься сам), и подумал: не попробовать ли самому? По крайней мере хоть чуточку поумнею.

Более 15 лет я тащил эту телегу, сначала с большим скрипом, упорно готовясь к каждому первому четвергу каждого месяца, потом всё больше и больше увлекаясь многими блестящими работами наших философов, ощущая, как всё это развивает мои мыслительные возможности, помогает понять в науке то, что может дать только философия.

Я никогда не считал и не считаю себя философом, но прекрасно понимаю: даже тот дилетантский уровень, которого я достиг, позволил мне сделать в методике то, что я сделал.

Когда же я после десятилетнего перерыва вновь вынужден был обратиться к той же (и новой) философской литературе, я вдруг стал замечать то, что раньше не попадало в поле моего внимания, а именно – терминологию. Для моих исследований необходимо было как-то удобоваримо для читателя организовать весь материал. Вот тут-то я и почувствовал «в чужом пиру похмелье». Хотя пахнуло чем-то знакомым: методика вполне могла бы конкурировать с фи-

лософией (или наоборот) в номинации «Большая путаница». Чувства вылились в такую строфу, навеянную «Фаустом» Гёте:

Перелопатив кучу книг,
Я в философию проник,
Но их читая в сотый раз,
Я так в их терминах увяз,
Что понял: надо дорасти
До уровня их мудрости.

Судите сами. Приведу наиболее красноречивые примеры:

- а) метод гипотез; но
метод философии;
метод научного исследования;
метод – совокупность познавательных операций;
гипотетико-дедуктивный **метод**,
но: аксиоматический **способ**;
метод детерминации,
но: **принцип** детерминизма;
научный **метод** – исходный **принцип** познания;
метод восхождения от абстрактного к конкретному
и **принцип** восхождения от абстрактного
к конкретному, восхождение от абстрактного
к конкретному как **способ**.

} авторы
разные

В то же время:

принцип единства качества и количества
и **категория** качества и количества;

- б) **принцип** системности, но:
системно-структурный **подход**;
системно-структурный **анализ** и т.д. и т.п.

Я не рискую анализировать, тем более критиковать философов, но памятуя, что «наука есть царство логики» (К. Маркс и Ф. Энгельс), хочу с позиций этой царицы (т.е. логики) задать вопрос:

- если «метод» то же, что и «принцип» (см. п. а), а «принцип» то же, что и «подход», и «способ», и «категория» (см. п. б), то что есть что?

Замечу, что и сами философы недовольны состоянием дел с терминологией. Цитирую: «К сожалению, в литературе недостаточно чётко объясняется, что же следует понимать под «приёма-

ми», «формами» и «методами» диалектического мышления... В частности, неясно, можно ли к «диалектическим приёмам исследования» относить, наряду с логическим и историческим методами, анализом и синтезом, методом восхождения от абстрактного к конкретному, те формы мышления, которыми занимается формальная логика... Так что существует настоятельная потребность в уточнении самого понятия «принцип (метод) диалектического мышления...»¹.

Из приведённых мною выше примеров видно, что «настоящая потребность» в уточнении понятий касается не только «метода», который и у В.И. Столярова дан в скобках как синоним «приёма», что вряд ли корректно.

Кто-то очень точно заметил, что если история рассказывает о вещах, которых никто не знает, словами, которые знают все, то философы повествуют о всем известных вещах словами, которых не знает никто. Разумеется, как всякое «красное словцо», это – содержит преувеличение. Но по сути – оно верно. Видимо, причиной является характер самой науки – философии. Ведь философия – «кладёзь мудрости», а мудрость стараются мудрёно выразить. И в переводе на русский «философия» – это «мудролюбие», «любовь к мудрости». Так что, пусть мудрят, но в мыслях, а не в их выражении. К сожалению, мудрость иногда переходит в мудрёность, порождая наукообразие. Особенно заметно оно в методической литературе: чем меньше у автора есть что сказать, тем больше его «мысли» огорожены частоколом пустых слов и забором новомодных или переосмысленных (скорее, «недоосмысленных») терминов.

Уместно вспомнить – «не мудрствуя лукаво», т.е. говори просто, ясно, прозрачно, понятно; чем умнее, предметнее, выразительнее сказанное (написанное), тем оно понятнее, внятнее, приятнее, т.е. приемлемее.

Да простит мне читатель назидательность предыдущего абзаца! Она продиктована исключительно тем, что речь идёт о терминологии как главном условии грамотного (а значит и успешного) научного исследования. Не имеется в виду философия вообще, в целом (в ней философы сами разберутся лучше дилетантов), а лишь её **инструментальная роль**.

¹ Столяров В.И. Диалектика как логика и методология науки. – с. 41-43.

Как найти нужный дом в незнакомом городе, где таблички с названием улиц и номеров домов перепутаны?

Как найти нужного человека, если его описание разными свидетелями противоречиво, или у него несколько паспортов с разными фамилиями?

Как ориентироваться в стране, если не владеешь как следует языком?

Или применительно к науке, где поиск – главная цель: как вести исследование, если точно не знаешь, как называются **инструменты** твоей деятельности?

Замечу, что все философы использовали в своих работах в основном данные естественных, общественных наук, но мало из гуманитарных наук и совсем никто из методики как науки. Поскольку нас интересует именно **инструментальная роль философии применительно к методике**, я позволю себе использовать упомянутые термины в том их значении, которое представляется мне наиболее корректным и подходящим для **нашей** науки. Бóльшего от дилетанта требовать невозможно, несправедливо.

Перед воротами философии: рассуждения дилетанта

*«Когда не обладаешь мудростью,
остается любить мудрость,
т.е. быть философом».*

Н. Бердяев

Вряд ли кто-либо, читавший Н. Бердяева, всерьёз заподозрит его в отсутствии мудрости. Но его слова – не кокетство и не жеманство, в чём тоже этого мыслителя не обвинишь. Думаю, что за этими словами читается (угадывается?) мысль о мудрости самой философии, овладение которой компенсирует отсутствие так называемой житейской (врождённой?) мудрости или, скорее, позволяет развить задатки её в человеке, обеспечив ему успешную познавательную, исследовательскую деятельность.

С мыслью Н. Бердяева перекликаются и размышления великого М. Борна, который, кстати, не стесняясь называет себя дилетантом. Позволю себе весьма пространную цитату из его книги «Моя жизнь и взгляды». Глава III так и называется – «Размышления».

«Индивидуальный чувственный опыт не имеет объективного и подтверждаемого значения, смысла, который можно сообщить другим. Сущность же науки состоит в установлении объективных соотношений между результатами двух или более отдельных чувственных опытов, а особенно соотношении равенства. Такие соотношения можно сообщить, и их могут проверить различные экспериментаторы. Если же намеренно ограничиваться употреблением только таких (научных) утверждений, то получается объективная, хотя и бесцветно-холодная, картина мира. Именно в этом заключается характеристика научного метода¹. В так называемый период классической физики, то есть до 1900 года, методология науки развивалась медленно. Та методология, характерные черты которой я упомянул, стала доминировать в новейшей атомной физике. Это привело к чрезвычайному расширению горизонта знаний и в космосе, и в микромире, а также к поразительно успешному овладению силами природы. Но успех этот куплен ценой мучительной расплаты. Ибо научный подход страдает склонностью порождать сомнение и скептицизм по отношению к традиционному, ненаучному знанию и даже по отношению к простым, безыскусственным поступкам, которые составляют неотъемлемую часть жизни человеческого общества.

Никто ещё не придумал средств для поддержания стабильности общества людей без помощи традиционных этических принципов, и никто не знает, как обосновать научными методами традиционные этические нормы.

Таким образом, цивилизованное общество оказывается расколотым на две группы: одна из них руководствуется традиционными гуманитарными принципами, а другая – естественнонаучными идеями.

Отмечая эту слабость нынешнего социального устройства, ряд видных авторов выражают уверенность, что ситуация эта будет ликвидирована разумно сбалансированным образованием.

Предложений улучшить образование в указанном направлении множество, но пока от них мало пользы. Судя по моему личному опыту, весьма многие учёные и инженеры – это вполне прилично

¹ Не думаю, что это определение метода научного познания является новым. Оно подразумевается во многих научных трудах, но явной его формулировки я не встречал нигде, даже у новейших авторов по философии науки.

образованные люди, знакомые с литературой, историей и другими гуманитарными предметами; они любят живопись и музыку, некоторые даже пишут картины, другие играют на музыкальных инструментах. Но в то же время научное невежество и даже презрение к науке пугающе распространено среди людей с гуманитарным образованием. Если говорить обо мне лично, то я знаю и люблю многие произведения немецкой и английской литературы и даже пытался заниматься переводом стихов с немецкого на английский. Мне знакомы также произведения других европейских авторов – французских, итальянских, русских и других. Я люблю музыку и в молодости довольно прилично играл на фортепьяно, участвуя в камерных концертах, а иногда исполнял с друзьями несложные концерты для двух фортепьяно, изредка даже в сопровождении оркестра. Всю жизнь я с интересом читал труды по истории, а также по актуальным социальным, экономическим и политическим проблемам. Я предпринимал попытки влиять на политическое общественное мнение своими статьями и выступлениями по радио.

Многие из моих коллег разделяли эти интересы и увлекались той же деятельностью: Эйништейн был хорошим скрипачом, Планк и Зоммерфельд были превосходными пианистами; то же самое можно сказать про Гейзенберга и многих других. Что же касается философии, то любой современный ученый-естественник, особенно каждый физик-теоретик, глубоко убежден, что его работа теснейшим образом переплетается с философией и что без серьезного знания философской литературы его работа будет впустую. Этой идеей я руководствовался сам, стараясь вдохнуть её и в своих учеников, чтобы сделать их не какими-то приверженцами традиционной философской школы, а специалистами, способными критически анализировать уже известные понятия и системы, найти их пороки и преодолеть их с помощью новых концепций, как учил нас Эйништейн. Поэтому я считаю, что ученые-естественники отнюдь не оторваны от гуманитарного образа мышления».

«Меня никогда не привлекала возможность стать узким специалистом, и я всегда оставался **дилетантом** даже в тех вопросах, которые считались моей областью. Я не подошёл бы, вероятно, для современных методов работы, ведущейся коллективом уз-

ких специалистов. Философский подтекст науки всегда интересовал меня больше, чем её специальные результаты... Истинная наука философична».

И далее М. Борн высказывает мысль, которая философам покажется парадоксальной или даже еретической: «физика, в частности, не только первый шаг к технике, но и путь к глубочайшим пластам человеческой мысли. Подобно тому как триста лет назад физические и астрономические открытия развенчали средневековую схоластику и открыли путь к новой философии, сегодня мы являемся свидетелями процесса, который, начавшись, казалось бы, с незначительных явлений, **ведёт к новой эре в философии**» (*подчёркнуто мною – Е.П.*).

Вот так: не больше и не меньше! К новой эре!

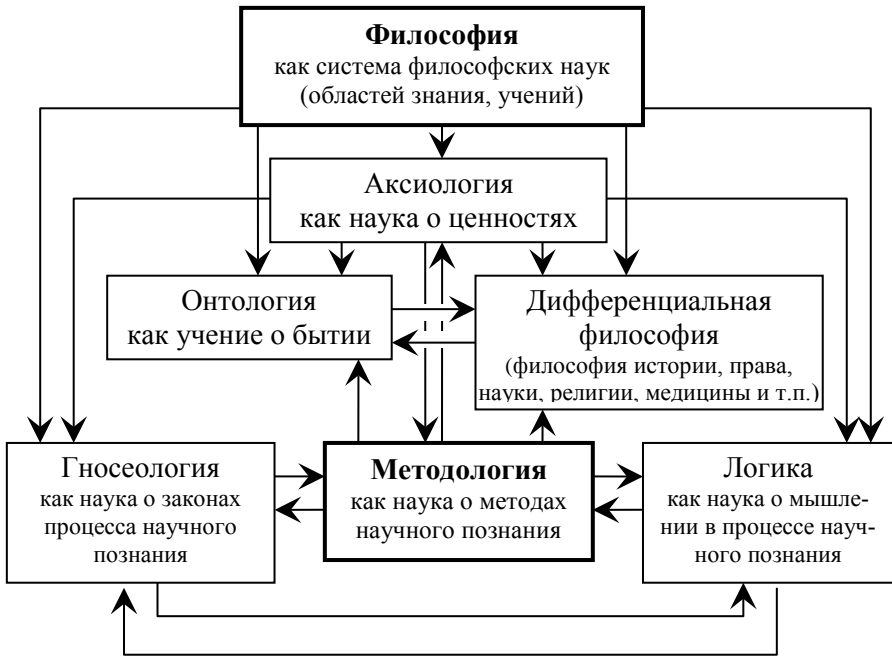
Рискну предположить, что Методике будущего уготована подобная роль. Если методика сейчас воспользуется философией как орудием своих исследований и станет подлинной теорией и технологией образования, исследования в сфере образования приведут к осмыслению закономерностей процесса «человек образующийся», что (скажу осторожнее) не сможет не повлиять на современную философию образования. Пока, как мне кажется, философия, питаясь фактами других наук, использовала их больше для подтверждения своих постулатов.

Вернёмся, однако, на грешную землю.

Вот определение философии, данное в «Новейшем философском словаре»: «Особая форма познания мира, вырабатывающая систему знаний о фундаментальных принципах и основах человеческого **бытия**, о наиболее общих существенных характеристиках человеческого **отношения** к природе, обществу и духовной жизни во всех её основных проявлениях. Философия стремится **рациональными средствами** создать предельно обобщённую картину мира и места человека в нём... Философия базируется на теоретических **методах** постижения действительности, используя особые **логические** и **гносеологические** критерии для обоснования своих положений».

Поскольку философия уже разрослась в целую систему областей знания (учений, наук) представлю, пользуясь подчёркнутыми выше словами, схему 1.

Схема 1



Комментарии к схеме вряд ли нужны, хотя бы потому, что я не надеюсь на признание её правомерности со стороны философов, более того, I don't care about it, как выразился бы англичанин. Мне важно лишь одно: глядя на эту схему, любой другой методист-дилетант должен уразуметь всю необъятность «философского хозяйства», всё богатство его содержания и **взаимозависимость** всех областей философского знания. Это очевидно. А тот, кто захочет сделать философию основой своих методических исследований, предпримет и второй шаг – обратится к изучению отдельных её областей, можно в такой последовательности: аксиология → гносеология + логика → методология.

Впрочем, указанная последовательность факультативна. Да и вряд ли осуществима, поскольку... чёткое деление областей, кото-

рое читатель видит на схеме, он почти не обнаружит в философском дискурсе.

Так что, пока голова не пошла кругом, вернёмся к нашей схеме о составе философии и будем её придерживаться.

Выше уже отмечалось, что интересующие нас понятия (гносеология, диалектика, логика, философия, методология) используются... вольно, я бы сказал, произвольно, в результате чего границы всех областей философии размыты. Не думаю, что это доставляет удобства философам, и уж тем более такой маскарад не позволяет разобраться в том, что есть что.

Во всяком случае для нас здесь важно подчеркнуть, что на схеме не случайно выделена «методология» (прямоугольник обведён жирной чертой). Дело в том, что:

а) в конечном счёте, как уже было сказано, всё зависит от инструментов исследования,

б) законы процесса исследования и мышления надо **знать** и **соблюдать**, а инструментами исследования надо **владеть**, уметь пользоваться.

Так что, какую бы последовательность в овладении философской дорожкой к науке (в науку!) вы бы ни выбрали, лёгкой она не будет.

В связи с этим, в заключение одна легенда.

«Так, рассказывают, что однажды Птолемей решил выучить геометрию. Вскоре обнаружилось, что овладеть математическими премудростями не так-то просто. Тогда он призвал Эвклида, попросил указать ему лёгкий путь к математике. Учёный ответил: «К геометрии нет царской дороги»».

Нет царской дороги ни в одной науке. Методика – не исключение. Более того, подлинная методика, скорее всего, станет одной из **сложнейших** наук XXI века.

2. Зачем науке философия?

*«Какую бы позу ни принимали
естествоиспытатели, над ними
всегда властвует философия.
Другое дело, какая это философия,
истинная или дурная».*

Ф. Энгельс

*«Мировоззрение исследователя
будет всегда определять
направление его работы».*

М. Планк

Проблема соотношения философии и специальных наук всегда занимала и занимает умы исследователей. Естествоиспытатели действительно принимали определённую позу по отношению к философии, как заметил Энгельс, а философы, в свою очередь, тоже занимались этим непродуктивным делом. «Философский энциклопедический словарь» отмечает:

«Сложный характер имеет взаимосвязь между Н. и философией как специфическими формами общественного сознания. Философия всегда в той или иной мере выполняет по отношению к Н. функции методологии познания и мировоззренческой интерпретации его результатов. Философию объединяет с Н. также стремление к построению знания в теоретической форме к логической доказательности своих выводов. Различные философские направления по-разному относятся к Н. и принятым ею способам построения знания. Одни из этих направлений настроены к Н. скептически (напр., экзистенциализм) или даже открыто враждебно, другие, напротив, пытаются полностью растворить философию в Н. (позитивизм), игнорируя тем самым мировоззренческие функции философии. Только диалектика даёт последовательные решения проблемы соотношения философии и Н., принимая от Н. её метод, полностью используя её результаты, но одновременно учитывая специфику предмета и социальной роли философии; это и делает его подлинно научной философией».

Многие учёные боятся философии, будто бы она чуждается объективной истины, вносит в науку субъективизм. Они считают,

что знание есть наивысшая культурная ценность и её человеку достаточно для ориентации в мире. «Наука – сама себе философия» – заявляют сторонники сциентизма (так называется их мировоззренческая позиция); они считают методы естественно-научного познания достаточными, следовательно, философские методы излишними.

Мой полувековой опыт работы в науке, попытки постичь её и что-то полезное сделать в ней (в методике) вопиёт против позиции сциентизма. О том же свидетельствуют и размышления других учёных.

Функция философского метода в решении реальных познавательных проблем заключается в том, что то или иное препятствие, на которое наталкивается в своём поступательном движении человеческое познание, рассматривается через призму накопленного уже человечеством опыта, аккумулированного в законах и категориях как средствах философского метода.

Эти законы и категории задают определённую систему координат, которая позволяет найти место каждого конкретного метода конкретной науки, не абсолютизируя их. Философия всегда выполняла и должна выполнять мировоззренческую функцию, т.е. определять отношение человека к миру и к познанию. Философия формулирует самосознание науки, позволяя рассматривать науку извне; а от уровня самосознания (замечу, что у методике он очень низок) зависит выполнение наукой своих функций.

«Здание нашей науки, – писал А. Эйнштейн, – покоится и должно покоиться на принципах, которые сами не вытекают из опыта... Аксиоматическая основа физики не может быть извлечена из опыта, а должна быть свободно изобретена». Последние слова означают, что наука должна выйти за пределы собственного опыта. Как? Обратиться к философии, т.к. подлинная картина мира призвана отразить не только частные, но и всеобщие законы бытия и познания, а этого нельзя сделать без философии: результаты лишь одной науки не дают системы общих знаний. Создание такой системы и методов её создания – задача философии, в частности, диалектики. Философия как бы раздвигает относительно узкие границы отдельной науки. Именно ей как науке наук, удаётся обеспечивать функцию предвидения в любой науке. Почему философия видит дальше? Потому что она смотрит в нужном направлении и

способна исполнять эвристическую роль. Вряд ли кто-либо станет отрицать важность этих качеств для научного познания. Гегель писал: «Философия сообщает содержанию отдельных наук существеннейшую форму свободы мышления и достоверности, основанной на знании необходимости».

Если говорить о материалистической диалектике, то её законы и категории направляют мышление исследователя при решении новых проблем в нужное русло. Необходимо лишь точное знание и глубокое понимание этих законов и категорий.

При этом важно помнить, что философия не должна использоваться как рецептура или патент, гарантирующий любой науке верные решения на все случаи жизни. Она – лишь инструмент, причём не непосредственного, а опосредованного использования: из положений философии нельзя делать непосредственных методических выводов. К сожалению, подобные случаи вульгаризации диалектики имели место в методике.

Об опасности такой «опоры» на философию предупреждал ещё В.И. Ленин: «Философский идеализм есть одностороннее, преувеличенное... развитие (раздувание, распухание) одной из чёрточек, сторон, граней познания в абсолюте, оторванный от материи, от природы, обожествлённый».

Философия же избавит исследователя и от эклектики. *«Диалектика, – писал В.И. Ленин, – требует всестороннего учёта соотношений в их конкретном развитии, а не выдергивания кусочка одного, кусочка другого».*

Примером эклектического подхода может служить всем известный смешанный метод, где были совмещены принципы прямого и переводного методов (А.Томсон, Х.Флагстад, Ф.Аронштайн, Ф.Клоссе).

Однако роль «избавителя» от всяких превратностей в процессе исследования философия может играть только тогда, если её правильно применяют, если её не вульгаризируют.

Так, например, в книге «Методика обучения английскому языку в средней школе» Е.И.Ительсон пишет, что одной из причин неудач в обучении иностранному языку было то, что основное внимание уделялось разработке системы деятельности учителя, а внутренняя активность ученика как субъекта познания оставалась в тени. «А в своей основе, – продолжает автор, – деятельность ученика познава-

тельна, ей свойственны основные закономерности процесса познания, раскрытые философией». Поэтому Е.И.Ительсон считает, что к процессу обучения иностранному языку приложима Ленинская формула – «От живого созерцания к абстрактному мышлению и от него к практике – таков диалектический путь познания истины».

Казалось бы, правильно. Но...

Во-первых, познание и обучение не одно и то же, хотя процесс обучения в сущности познавательный процесс. Но учебное познание отличается от научно-исследовательского целым рядом причин: наличие руководителя – отсутствие его; овладение известными знаниями – добывание новых и т.п.

Во-вторых, усвоение речи тем более отличается от познания: усваивая речь на незнакомом языке, человек приобретает навыки и умения, т.е. они – объект его усвоения, в познании же язык есть орудие процесса познания. Конечно, язык как таковой тоже может стать объектом познания, но это уже выходит за рамки школьного обучения, где язык изучается как средство общения. Хотя, вряд ли следует отрицать, что познавательная деятельность есть и здесь.

В-третьих, если мы признаём, что обучение речи не есть «познание истины» в полном смысле этого слова, то остаётся признать, что ленинская формула относится не к процессу обучения, а к познанию данного процесса, его закономерностей и т.д., т.е. эта формула верна как методологическая, но не методическая основа. На наш взгляд, очень важно уяснить себе, что положения философии не могут заменить положений методики как науки, её принципов, закономерностей. Философия есть **методология** методики (прежде всего!).

Забвение этого имеет место и в книге И.Е.Аничкова и В.Н.Саакянц «Methods of Teaching English in Secondary Schools». Методика должна, по их мнению, базироваться на трёх положениях. Вот одно из них:

«Фактики, если они берутся вне целого, вне связи, если они отрывочны и произвольны, являются именно только игрушкой или кое-чем ещё похуже».

Это говорил В.И.Ленин по поводу использования отдельных, разрозненных статистических данных в сфере экономики.

Однако авторы интерпретируют это положение так, что... единицей обучения должна быть фраза, а не слово или фонема. Пра-

вомерно ли делать столь прямолинейные и натянутые выводы. Данное положение, скорее, можно трактовать в том смысле, что в процессе **познания** самого обучения (а не в процессе его осуществления!) нельзя анализировать какой-то один «фактик» вне связи с тем, чем он порождён, без должного количества других подобных фактов, иначе «фактик» будет трактоваться произвольно, т.е. станет игрушкой в руках исследователя (исследователя, а не учителя!).

Такое обращение к философии (точнее – с философией) объясняется не только тем, что в советское время было принято цитировать классиков марксизма-ленинизма. Упомянутые учёные (как и другие) прекрасно знали историю методики, которая показывает постоянную зависимость методических концепций от той или иной философской парадигмы. Приведу некоторые примеры:

1. В конце XVI – начале XVII вв. произошёл **решающий переворот** в способе мышления о мире. Он связан с именем Френсиса Бэкона. Ф. Бэкон, как известно, выступил апологетом экспериментального знания, против объяснительных приёмов схоластики. Он утверждал, что знания превращаются в реальную силу путём умственной переработки того, что нам даёт опыт. Наука должна базироваться на наблюдении над явлениями природы. Орудиями являются: индукция, тщательное обобщение и сопоставление фактов, подтверждающих и опровергающих вывод.

Короче – рационализм XVII в. сменился эмпиризмом – убеждением во всемогуществе опыта.

Воззрения Ф. Бэкона были сразу восприняты в педагогике Ратихием и Я.А. Коменским. Они чётко изложили принципы изучения иностранных языков. Вот один из них: прежде излагается сущность предмета, затем правила; начинать обучение языку с грамматики – неверно, примеры нужно давать до правил.

Когда в конце XVIII века в Германии возник **филантропизм**, это также сразу сказалось и на обучении иностранному языку. Филантрописты, как известно, проповедовали теорию воспитания согласно с природой. В применении к иностранному языку это значило – обучение ему приёмами родного языка. «Methode des Sprechens» – так называется этот «метод», при котором учащиеся обучались сначала разговорной речи, а затем чтению без грамматики (метод гу-

вернантки). Основатель этого течения – Базедов – считал, что между иностранным языком и родным (в усвоении) нет разницы.

Такой параллелизм между иностранным и родным языком возник под влиянием ассоциативной психологии, корни которой также следует искать в философии и науке того времени, т.е. XVIII века.

Идеалистическая философия, в частности, отождествление языка с мышлением, слова с понятием, через формальную логику пришла в языкознание. Считалось, что законы логики общи для всех языков, что «весь род человеческий обладает одним только языком и у каждого человека – своё особое наречие» (В. Гумбольдт). Поэтому все языки подгоняли под образец латыни. Например: в учебниках Оллендорфа при изучении французского и английского языков им приписывалось наличие падежей:

<i>Фр. язык</i>	<i>Англ. язык</i>
Nom. le père	Nom. the father
Gen. du père и т.д.	Gen. of the father и т.д.

С другой стороны, очень силен был механицизм. Механика Ньютона, как казалось тогда, объяснившая все явления в строении мира, приобрела непререкаемый авторитет. Психологи попытались даже внутренний мир человека объяснить как результат сцепления ассоциаций простых элементов. Так появилась ассоциативная психология. Её главные положения:

1. Исходным в познании является элемент (ощущения), а идеи, чувства – это соединения (ассоциации) ощущений. Прочность их зависит от частоты повторений ощущений.

2. Поскольку слово – тоже образ, то их соединения – ассоциации.

3. Так как представления находятся в памяти, значит главное – изучить закономерность её функционирования, т.е. запоминание материала. Из всех способностей души память, как они считали, имеет самое большое значение. Давид Гартли сводил даже творческую деятельность к «сильной и быстрой памяти».

Всё это зеркально отразилось в методике обучения иностранным языкам, в частности, явилось теоретическими предпосылками граматико-переводного и лексико-переводного методов. Их положения гласят:

1) многократно повторять слова (механическая память);

2) сопоставление слова иностранного языка и слова родного для установления ассоциации, как следствие отождествления языка и мышления, слова и понятия;

3) составление предложений из слов по правилу (механицизм, дедукция).

Интересно проследить также влияние философии на появление другого метода обучения иностранному языку – прямого метода.

В середине 19 в. философия начала проповедовать возврат к идеалистическим концепциям Канта и Гегеля. В частности А. Шопенгауэр противопоставлял знание воле. Он объявил знание слепым и бесцельно действующим началом. В его книге «Мир как воля и представление» знание изображалось как немощный зрячий, которого несёт на плечах здоровый слепец (воля).

В связи с этим, возникает интуитивизм, проповедывающий возможность приобретения знаний при помощи одного лишь непосредственного созерцания, отрицающего роль опосредованного научного познания (А.Бергсон).

Возникает и прагматизм, одним из представителей которого был В. Джемс, а также Дж. Дьюи. Истинно лишь то, что вообще полезно, говорили они. Опираясь на прагматизм, зарубежные педагоги предлагали всё обучение свести к приобретению узких знаний и навыков, с помощью которых можно решать практические задачи¹.

На основе интуитивизма появляется гештальтпсихология. Согласно ей главным в познании (психике) является интуитивное «схватывание», «узрение» сущности какого-то объекта, необусловленное прошлым опытом, а также несводимость образа к его элементам.

Интуитивизм проник и в языкознание. Лингвисты (психологического направления – Пауль, Штейнталь) считали, что в основе языковых изменений лежат психологические причины, что главным фактором всех новообразований в языкознании является аналогия, которую они понимали как бессознательное (интуитивное) связывание одних слов с теми, что уже есть в сознании (с готовыми).

Все эти течения, каждое в отдельности, так сказать самостоятельно, а некоторые главным образом через концепцию В.Вундта, влились в методику, отложили на ней свой отпечаток.

¹ Как это напоминает нашу «модернизацию» с его ЕГЭ!

В. Вундт полагал, что в языке главную роль играет не мышление, а ощущение. Значит, чтобы ввести в сознание понятия и представления, необходимо сопровождать это возбуждением чувств. Самые сильные ощущения – те, которые вызываются акустическими представлениями, сопровождаются движениями органов речи. Они более тесно связаны с чувствами. Сознание при этом не играет роли. Кстати, выдвигание на передний план (в языке) фонетики было свойственно и младограмматикам (Г. Пауль).

А теперь вспомним основные положения прямизма:

1. Исходным является фраза, а не слово «Der Satz ist die primäre, das Wort die sekundäre Vorstellung» (O. Eggert. Der psychologische Zusammenhang in der Didaktik des neusprachlichen Reformunterrichts).

Это – влияние гештальтизма.

2. Устная речь – основа, начало, фундамент. Это – В. Вундт (сильные акустические представления).

3. Исключение родного языка (отсюда – прямой метод).

Мне кажется, что приведённых примеров из истории развития методики вполне достаточно, чтобы показать: 1) что философия всегда оказывала на методику сильное влияние (через другие науки) и отражалась в ней; 2) что для грамотного использования философии её как минимум нужно знать. Хотя философы утверждают: если диалектикой пользоваться даже неосознанно, а только стихийно, она и в этом случае проявит свой огромный познавательный потенциал и может указать верные пути решения насущных проблем науки.

Вывод очень прост: без философии методика не станет подлинной наукой.

Этот тезис подтверждается симптомами одной из опаснейших болезней нашей науки, проявившей себя в последнее десятилетие, болезни, которую я бы назвал «гносеологической дистрофией». Вот её симптомы.

а) *Отсутствие у методики развитого самосознания*, что проявляется в двух крайних, но одинаково уродливых позициях:

– в невозможности избавиться от поистине наркотической зависимости методики от других (так называемых смежных) наук и невозможности порвать пуповину, связывающую методику то с лингвистикой, то с психологией, то с педагогикой, то с культуроло-

гией и т.п., хотя публично декларируется самостоятельность науки-методики;

– ложной самодостаточности, когда другие науки вообще не принимаются в расчёт (так сказать, варение в собственном соку).

б) **Эклектицизм**, т.е. вера в возможность построить нечто новое из уже готовых деталей и блоков (мышление на уровне детского конструктора, или на уровне гоголевской Агафьи Тихоновны, конструировавшей желаемого для себя жениха). Что говорить, если даже великий Пальмер в начале прошлого века открыто высказывал эклектически заражённые мысли! А в конце века подобная мысль-близнец высказана, например, В. Пфайфером (Польша).

в) **Эмпиризм** (если хотите, ползучий эмпиризм), в философии его проявления называют субъективным идеализмом. Коронный аргумент эмпириков: «...Я много лет так делал, и у меня хорошие результаты». Эмпиризм – это вера в то, что личный опыт – критерий истины. Ложная вера. Самообманная. Но вред от вируса эмпиризма не только в этом. Именно «эмпирики» создали легенду о методике как некоей прикладной науке (прикладном языкознании, по Л.В. Щербе, или прикладной психологии, по Б.В. Беляеву). А прикладной науке незачем разрабатывать собственные теории, модели, системы, выявлять и формулировать законы... Так и живём. А в этом случае о методологии и думать нечего: чтобы забивать гвозди, компьютер не нужен.

г) **Дилетантизм** (близкий родственник примитивизации) – прекрасное доказательство того, что полужнание хуже незнания. Красочным аргументом пагубного влияния дилетантизма является, например, то, что я назвал бы словом «окультурация» – тенденция к насыщению учебников фактами культуры страны изучаемого языка. В этом не было бы ничего дурного, если бы это не называли реализацией... диалога культур. Между тем, сопоставление фактов родной и иностранной культур находится от истинного диалога культур так же далеко, как паровоз братьев Черепановых от современного скоростного локомотива. А причина примитивизации понятия «диалог культур» кроется в методологии: в раскрытии сущности культуросообразной парадигмы иноязычного образования, в подходе к решению проблемы взаимоотношения языка и культуры, культуры и образования и т.д., т.е. в коренных проблемах методики как науки.

д) **Прагматизм** (родной брат технократизации), т.е. стремление получить сиюминутную выгоду. А выгодно то, что практично.

А практически то, что можно использовать для достижения конкретной цели. Ну, скажем, уметь говорить, читать и т.п. А всякое там развитие, тем более воспитание... Это уж как получится. Это всё – вещи непрактичные. Ну, кому сейчас нужны, скажем, порядочность или патриотизм? Какой от них прок? Умение говорить можно «продать», а будучи порядочным и патриотичным – ни выгодно продать, ни продаться... Прагматизм обучения имеет цену, духовность образования обладает ценностью. К чему придём, заменив духовность прагматизмом? А ведь эта проблема – исходная для философии образования, следовательно, и для методике.

Пожалуй, хватит для того, чтобы задуматься и озаботиться. Конечно, пока эти симптомы – ещё не фатальная и не летальная патология. Но сами собой они не исчезнут. Не знаю, кто нам нужен: терапевт, хирург или психоаналитик. Ведь медики говорят, что лечить надо не отдельный орган, а человека в целом. Гносеологическая дистрофия методической науки как болезнь – это не чьи-то ошибки, не личные частности. Это – состояние всего организма.

Поэтому не бесполезно вспомнить о том, какие признаки свойственны «организму» гуманитарных наук. Ознакомьтесь, пожалуйста, с перечнем характеристик гуманитарных наук, к которым относится и наука методика. При чтении обратите внимание на то, как эти признаки соотносятся с философией.

Вот их перечень:

1. Объект не только познаётся, но и создаётся; он есть одновременно и субъект.
2. На выбор предмета влияет множество факторов. Он предполагает степень творческой свободы в конституировании предмета.
3. Качественный аспект преобладает над количественным.
4. Ценностные компоненты приобретают решающее значение.
5. В исследовании отражается индивидуальность (личность) автора.
6. Причинное объяснение по сравнению с законом играет определяющую роль.
7. Особую роль играет понимание (в отличие от естественных наук, где, например, понять поведение клеток или атомов нельзя).
8. Нельзя механически копировать методы естественных наук.
9. Основным способом достижения истины является диалог.

10. Главное внимание направляется не на статику, а на динамику (процесс).
11. Гуманитарное познание призвано выявить и обосновать смысл существующего.
12. Связь субъекта и объекта опосредована текстами.
13. Субъект исследования является его интерпретатором.
14. Язык теории близок к естественному языку.
15. Используются одинаковые слова с разным смыслом.
16. Школ и систем насчитывается столько же, сколько и их творцов.
17. Проявляется индивидуальность мировоззрения исследователя.
18. Проявляется многозначность восприятия.
19. Одно и то же название науки покрывает разные школы, у которых нет общего в подходах к объекту, по сути разные предметы и нет единой философии, нет единого языка, по-разному толкуются взаимоотношения личности, общества и культуры.
20. Отношение «субъект-объект» из бинарного становится тренарным:
 $S_1 \rightarrow$ система ценностных отношений $\rightarrow O$; одновременно S_1 относится к S_2 как «я и другой».

Зададимся вопросом: возможно ли создать методiku как науку, обладающую указанными свойствами, не прибегая к помощи философии? Я лично считаю, что – нет.

Однако, обращение к аксиологии и методологии как к областям философии само по себе недостаточно. Необходимо ещё одно условие – умение мыслить на **теоретическом** уровне.

3. Мышление теоретического уровня: каково оно?

*«Величие человека –
в его способности мыслить».*
Б. Паскаль

*«Говорят все.
Мыслят – немногие».*
С.Л. Рубинштейн

Представляется полезным напомнить, что деление на эмпирические и теоретические методы научного исследования – условно. Но эти два уровня, будучи функционально неразрывными, различимы лишь в гносеологическом плане.

Напомню перечень методов исследования каждого из уровней.

Эмпирические:

изучение
наблюдение
описание
сравнение
измерение
обобщение
детерминация
объяснение
предсказание

Теоретические:

абстрагирование
идеализация
аналогия
экстраполяция
классификация
индукция-дедукция
анализ-синтез
моделирование
системный метод

верификация
интерпретация
формализация

Проблема различения эмпирического и теоретического уровней научного познания – это проблема анализа его *предметного содержания*. Прежде всего, её, как неоднократно подчёркивалось в философско-методологической литературе, нельзя смешивать с проблемой *чувственной и абстрактно-логической составляющих* познания, поскольку эти две проблемы принадлежат к совершенно разным планам. Вопрос о соприсутствии чувственной и абстрактно-логической составляющих касается режима работы самих познавательных процессов сознания. Проблема же эмпирического и теоретического касается предметной сферы познавательной деятельности, её смыслового объёма. Чувственный и абстрактно-логический компоненты существуют в познавательных процессах не изолированно, а в переплетении и взаимодействии. Поэтому и на эмпирическом, и на теоретическом уровнях научного познания одновременно присутствуют и чувственный, и абстрактно-логический компоненты режима работы мыслительного аппарата.

Но при этом в предметном содержании познания различаются эмпирическая и теоретическая составляющие.

Сегодня подавляющее большинство философов науки согласны с тем, что деление научного познания на две сферы является слишком упрощённым. Научное познание, скорее, представляет собой более широкое множество подуровней, которые вступают между собой в сложные взаимоотношения. Так, в эмпирической работе учёного мы можем увидеть переходы от непосредственных опытных данных к более обобщённым структурам. Уровни теоретической работы тоже обнаруживают определённое расслоение: существуют частные теории, охватывающие определённые области опыта, и теории более абстрактного, более фундаментального характера. Совокупность уровней научного познания в процессе исследовательского продвижения выступает как иерархически организованная структура.

Критерием отнесения какого-либо уровня к *эмпирическому* относительно другого уровня является то, что он связан с более *непосредственным* взаимодействием с изучаемым объектом. Так, интуитивно ясно, что физик-теоретик и физик-экспериментатор занимаются деятельностью совершенно разного рода. На эмпирических уровнях фактуальный материал обрабатывается совокупностью исследовательских операций, благодаря которым происходят накопление, фиксация, первичная обработка исходного базиса для дальнейшего теоретического осмысления. Эти операции в некотором смысле представляют собой прямое манипулирование (или оперирование) объектом, включающее различные формы наблюдения, эксперимента, моделирования, а в социальных науках – общения (анкетирование, опрос) и т.п. Сюда же входят различного рода измерительные процедуры, описания по тем или иным правилам, первичные классификационные методики. Разумеется, не значит, что этот уровень начисто лишён теоретизирования, осмысления. Конечно, здесь уже изначально присутствует и определённое теоретическое начало. Но признаком эмпиричности является именно доступность объекта исследователю, интерактивный информационный процесс, получение в режиме реального времени начальной информации об объекте.

Говоря о многоуровневой структуре научного знания, важно обратить внимание на следующее: нижние подуровни, которые

теория трактует как существенно эмпирические, определяются внутри самой теории; их выделение происходит по многим основаниям: оно зависит от контекста самого исследования, а также от состояния технических исследовательских средств и возможностей данной науки. Иными словами, вопрос о наблюдаемости является как бы внутренним делом самой теории, входит в состав теоретического контекста. Это означает, что, когда мы поднимаем вопрос о реальности того или иного объекта научной теории, о его эмпирической интерпретации, мы всегда поднимаем его, используя какой-то язык, с каких-то позиций. Это важный момент. Нельзя спрашивать «вообще» о существовании того или иного познаваемого объекта. В ходе научного продвижения разворачивается сложная игра концептуальных уровней и позиций. Здесь переплетаются вопросы *теоретические* (об интерпретациях той или иной сущности) и вопросы *методологические* (каким образом получено то или иное утверждение).

Тема взаимоотношения уровней достаточно деликатна. Поэтому нужно учитывать конкретные обстоятельства. Конечно же, не следует преувеличивать степень зависимости эмпирического базиса от конкретных теорий. Хотя эта зависимость в современной науке весьма высока, в целом можно утверждать, что существуют, вообще говоря, различные степени самостоятельности эмпирического материала. В определённых ситуациях один и тот же эмпирический базис может осмысливаться в различных теориях, не зависящих друг от друга, часто альтернативных друг другу. Это означает, что он обладает определённой автономией. Разумеется, в таких областях, весьма далеких от мира повседневности, как, скажем, физика микромира, эмпирический базис тесно связан с весьма сложной теорией.

В целом возможно полагать, что чем ближе находится изучаемая предметная область к сфере здравого смысла и повседневного опыта, тем уровень самостоятельности и независимости эмпирического материала от научных теорий будет выше. Не потому ли кто-то считает, что для методики прежде всего важна не теория, а опыт и практика? Но даже в достаточно далёких от мира повседневности областях тоже можно говорить о самостоятельной ценности эмпирического материала. Так, не следует понимать зависимость от теории для эмпирического материала как зависимость от

монопольной, единственной теории, присущей данной предметной области. Нет, здесь речь, скорее, идёт о зависимости от общего теоретического (можно даже сказать, *межтеоретического*) контекста. Ведь конкретные научные теории сами создаются в предшествующем им общем поле той или иной научной области, так что становятся возможными альтернативные теории, построенные на одном и том же эмпирическом базисе, использующие одно и то же инструментально-методологическое оснащение и т.п.

Какой-либо уровень можно полагать *теоретическим* относительно другого, если на нём появляются новые теоретические конструкции (законоподобные утверждения, гипотезы, абстрактные объекты), которых не было на том уровне.

Короче говоря, то, как учёный видит, что считает существенным или второстепенным, как он проводит эксперимент, как обрабатывает данные, как описывает и сравнивает их, как сопоставляет их со следствиями его теоретических размышлений, – определяется владением методами теоретического размышления, его общей концепцией, его владением научной картиной мира. Именно теоретические методы исследования и их продукты (формы научного знания) должны быть объектом нашего внимания.

Поскольку основой понимания и использования методов теоретического уровня является мышление как таковое, как феномен, небесполезно заглянуть в философский и психологический словари. Вот обе цитаты.

«Мышление – высшая форма активного отражения объективной реальности, состоящая в целенаправленном, опосредствованном и обобщённом познании субъектом существенных связей и отношений предметов и явлений, в творческом созидании новых идей, в прогнозировании событий и действий. Возникает и реализуется в процессе постановки и решения практических и теоретических проблем».

А.Г. Спиркин

«Мышление (англ. thinking) – психический процесс отражения действительности, высшая форма творческой активности человека. Мышление постольку процесс отражения объектов, поскольку оно есть творческое преобразование их субъективных образов в сознании человека, их значения и смысла для разрешения

реальных противоречий в обстоятельствах жизнедеятельности людей, для образования её новых целей, открытия новых средств и планов их достижения, раскрывающих сущность объективных сил природы и общества.

Мышление – это целенаправленное использование, развитие и приращение знаний, возможное лишь в том случае, если оно направлено на разрешение противоречий, объективно присущих реальному предмету мысли. В генезе мышления важнейшую роль играет понимание (людьми друг друга, средств и предметов их совместной деятельности)».

В.П. Зинченко

Далее в цитируемом словаре рассматривается интересующее нас продуктивное мышление, которое, на мой взгляд, очень близко к подлинному теоретическому мышлению.

Мышление продуктивное (стадии) (англ. *productive thinking*) – синоним «творческого мышления», связанного с решением проблем: новых, нестандартных для субъекта интеллектуальных задач. Самая трудная задача, стоящая перед человеческой мыслью, – это задача познать самого себя. «Я не уверен, – сказал А. Эйнштейн выдающемуся психологу М. Вертгеймеру, – можно ли действительно понять чудо мышления. Вы, несомненно, правы, пытаетесь добиться более глубокого понимания того, что происходит в процессе мышления...» (Продуктивное мышление. – М., 1987, с. 262). Мышление сродни искусству, чудо которого также сопротивляется пониманию и познанию. В парадоксальной форме нечто подобное выразил Н. Бор. На вопрос «можно ли понять атом?» Бор ответил, что, пожалуй, можно, но сначала мы должны узнать, что означает слово «понимание». Великим учёным в большей степени, чем простым смертным, свойственно удивление перед Великим и сознание скромности своих сил. Склонялся перед чудом мышления и М. Мамардашвили: «Мышление требует почти сверхчеловеческого усилия, оно не дано человеку от природы; оно только может состояться – как своего рода пробуждение или пра-воспоминание – в силовом поле между человеком и символом».

Несмотря на сомнения, Эйнштейн не только сочувствовал, но и содействовал Вертгеймеру в познании мышления продуктивного и, начиная с 1916 г., часами рассказывал ему о драматических со-

бытиях, которые завершились созданием теории относительно-сти. Психолог представил «титанический процесс мышления» как драму в 10 актах. Ее «участниками» были: зарождение проблемы; стойкая направленность на её решение; понимание и непонимание, вызывавшее подавленное состояние, вплоть до отчаяния; находки, гипотезы, их мысленное проигрывание; выявление противоречий и поиски путей их преодоления. Всё это происходило на фоне осмысления, переосмысления и преобразования исходной проблемной ситуации и её элементов и продолжалось до тех пор, пока не была построена картина новой физики. Процесс мышления занял 7 лет. Главным на протяжении этого периода было «ощущение направленности, непосредственного движения к чему-то конкретному. Конечно, очень трудно выразить это ощущение словами; но оно определённо присутствовало и его следует отличать от более поздних размышлений о рациональной форме решения. Несомненно, за этой направленностью всегда стоит что-то логическое; но у меня оно присутствует в виде некоего зрительного образа» (Эйнштейн).

Рассмотрим собирательный образ мыслительного творческого процесса, т.е. представление о его основных стадиях.

1. Возникновение темы. На этой стадии возникает чувство необходимости начать работу, чувство направленной напряжённости, которая мобилизует творческие силы.

2. Восприятие темы, анализ ситуации, осознание проблемы. На этой стадии создаётся интегральный целостный образ проблемной ситуации, образ того, что есть и преощущение будущего целого. Говоря современным языком, создаётся образно-концептуальная или знаково-символическая модель, адекватная той ситуации, которая возникла в связи с выбором темы. Модель служит материалом («интеллигибельной материей»), в которой отыскивается ведущее противоречие, конфликт, т.е. происходит кристаллизация проблемы, подлежащей решению.

3. На 3-й стадии осуществляется (часто мучительная) работа над решением проблемы. Она представляет собой причудливую смесь осознаваемых и неосознаваемых усилий: проблема не отпускает. Возникает ощущение, что не проблема во мне, а я в проблеме. Она меня захватила. Результатом такой предваряющей решение работы может быть не только создание, проверка и отвер-

жение гипотез, но также и создание специальных средств для решения проблемы. Примером могут служить усилия в визуализации проблемы, создание новых вариантов образно-концептуальной модели проблемной ситуации.

4. Возникновение идеи (эйдоса) решения (инсайт). На решающее значение этой стадии имеется бесчисленное множество указаний, но сколько-нибудь содержательные описания отсутствуют и её природа остаётся неясной.

5. Исполнительная, по сути, техническая стадия, не требующая особых пояснений. Она часто весьма трудоёмка, когда для решения нет соответствующего аппарата. Как указывал И. Ньютон, когда задача понята, приведена к известному типу, применение определённой формулы не требует труда. Это делает за нас математика.

Выделенные стадии весьма условны, но подобные описания интересны тем, что в них как бы естественно перемежаются размышление, визуализация (воображение), рутинная работа, интуитивные акты и т.д.; всё это сцеплено направленностью на решение проблемы, её конкретизацию.

Приведённое аналитическое описание можно дополнить синтетическим. Гёте видел в познании и мышлении «бездны чаяния, ясное созерцание данного, математическую глубину, физическую точность, высоту разума, глубину рассудка, подвижную стремительность фантазии, радостную любовь к чувственному».

Известно, что в своё время была сделана попытка «внедрить» теоретическое мышление в процесс образования. Имеется в виду мысль В.В. Давыдова о том, чтобы реализовать теорию развивающего обучения¹ путём включения в него трёх центров: учебную деятельность, теоретическое мышление и рефлексии. Причём имелась в виду начальная школа. И как водится, на авторов – Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова обрушился шквал обвинений: как это возможно – готовить в младших классах теоретиков?!

По этому поводу и размышляет В.П. Зинченко в своей статье, посвящённой памяти В.В. Давыдова. Приведу дайджест раздела «Теоретическое мышление: корни, вертикаль, идеальное бытие».

¹ Считаю важным заметить, что, по свидетельству В.П. Зинченко, В.В. Давыдов предпочитал говорить «теория развивающего **образования**».

«Это не просто понять, но ещё труднее реализовать в школьном преподавании. Самый сложный пункт, которому В.В. Давыдов придавал решающее значение и уделял наибольшее внимание, это соотношение эмпирического и теоретического мышления. Понимание этого соотношения требует определённых разъяснений.

*Прибегну к неожиданной (может быть, и для Д.Б. Эльконина с В.В. Давыдовым) аргументации, что здесь дело не в возрасте. Прислушаемся или вчитаемся в воспоминания П.А. Флоренского о своём детстве: «На Аджарском шоссе я с детства приучился видеть землю не только с поверхности, а и в разрезе, даже преимущественно в разрезе, и потому на самую **время** смотрел сбоку. Тут дело совсем не в отвлечённых понятиях, и до всего, указываемого мною, чрезвычайно легко подойти, руководствуясь рассуждениями. А дело здесь в всосавшихся спервоначала и по-своему сложивших всю мысль привычках ума: известные понятия, вообще представляющиеся отвлечённо возможными, сделались во мне приёмами мышления, и мои позднейшие религиозно-философские убеждения вышли не из философских книг, которых я, за редкими исключениями, читал всегда мало и притом неохотно, а из детских наблюдений и, может быть, более всего – из характера привычного мне пейзажа... В строении моего восприятия план представляется внутренне далёким, а поперечный разрез – близким; единовременность говорит и склонна распасться на отдельные группы предметов, последовательно обзриваемые, тогда как последовательность – это мой способ мышления, причём она воспринимается как единовременная. Четвертая координата – времени – стала настолько живой, что время утратило свой характер дурной бесконечности, сделалось уютным и замкнутым, приблизилось к вечности. Я привык видеть корни вещей. Эта привычка зрения потом проросла всё мышление и определила основной характер его – стремление двигаться по вертикали и малую заинтересованность в горизонтали». Подобный тип мышления можно обозначить как разумный, хронотопический, отличающийся от обыденного и от рассудочного. «Единовременная последовательность» – это не «от сих – до сих» и не «почему сие есть в-пятых?». Весьма существенно, что он порождён вниманием и любовью к природе.*

Это и есть главные черты теоретического мышления, сложившегося у о. Павла в детские годы. Именно о развитии такого мышления в начальной школе заботился В.В. Давыдов. Его интересовали глубина, корни и вертикаль, а понятие – не только как средство, но и как приём мышления. Соответственно, под теоретическими знаниями он понимал такие знания, содержанием которых является процесс происхождения и развития какого-либо предмета. Давыдов никогда не стремился строить образование по типу «демяновой ухи» или «шведского стола» знаний (выражение Э. Фромма) и вообще с подозрением относился к всезнайкам и скорохватам. К сожалению, по лёгкому и пагубному для учащихся пути «шведского стола» идут многие «инноваторы» в образовании, растёт число экзотических кушаний. В.В. Давыдов заботился о методе, а какие знания приобретут с его помощью учащиеся – дело жизненных обстоятельств, свободного выбора.

Теоретическое мышление о корнях, истоках, о происхождении и развитии – это живое мышление, так как оно само вырастает из живого движения, живого созерцания, предметного действия и до – теоретического живого знания. В конечном счёте из живой жизни. Этот термин в контексте проблематики образования употреблял Л.С. Выготский.

Совершенно ясно, что до каких бы высот ни поднималось теоретическое мышление, оно, во-первых, не отменяет эмпирического и, во-вторых, само должно сохранять свойства предметности.

Думаю, что теоретическое – это не только абстрактное, а эмпирическое – не только конкретное. Соответственно, предметность, хотя и в разной степени, присуща обеим формам мышления. Более того, теоретическое мышление обеспечивает хотя и не самый прямой, но зато более эффективный путь к предметности.

Я веду к тому, чтобы ещё раз осмыслить круги, по которым, вслед за философами, ходят теоретики образования: от теории к практике, от простого к сложному, от абстрактного к конкретному, от чувственного к рациональному, от эмпирического к теоретическому, от действия к мысли, от общего к частному, от рассудочного к разумному и т.д., и т.п. Перечисленные переходы от одного к другому аналогичны главным парам: от материи к сознанию, от вещи к идее.

В контексте психологической теории деятельности было выполнено немало исследований, когда изучалось превращение самой деятельности человека в особый предмет, с которым он может действовать, не изменяя до поры до времени реального предмета. Этим особым предметом становится идеальный образ предмета и идеальный план самой деятельности с идеальным, а потом и с реальным предметом. Смысл учебной деятельности как раз и состоит в том, чтобы научиться действовать с идеальным предметом: «семь раз отмерь, один раз отрежь».

Живое движение ребёнка входит и становится внутренней формой числа-слагаемого, которое благодаря этому приобретает черты «ручного понятия», предметной мысли, живого слова, а затем и живого слова-понятия. Пользуясь выражением П.А. Флоренского, слово переставало быть «воздушным ничто», а действительно становилось живым «телом», имеющим не только внешнюю, но и богатую внутреннюю форму».

Я хорошо помню то время, когда школьные учителя, не умеющие работать по системе Эльконина-Давыдова, протестовали против использования формул $a + b = c$ в первом классе, как их поддерживали родители, не понимающие смысла этого серьёзного, скорее всего, эпохального «переворота» в овладении математикой. И они добились своего: эксперимент прекратили...

Кто может сейчас подсчитать, скольких Колмогоровых мы не досчитались?

Хотя всё это весьма неопределённо, не столь однозначно, поскольку прямого, непосредственного воздействия теории на практику не существует. Так утверждают авторы коллективной монографии «Теория и жизненный мир человека»¹. Они пишут:

«Теории, внедряясь в общество, меняют повседневность и нередко не в лучшую сторону, и часто репрессивно воздействуют на жизненный мир. Однако вычленив доктринальное участие, а тем более участие теории в изменении повседневности – это построить некую абстракцию, так как реально на жизнь воздействуют не теория в чистом виде, а совокупность политических, экономических факторов, реальной деятельности людей, традиций и пр.

¹ М.: ИФРАН, 1995, 450 с.

Поэтому мы ставим задачу не вычленения роли теории, а выявления её в структуре социального контекста, контекста сознания людей, творящих свою историю как фактом своей хозяйственной деятельности и повседневной жизни, так и фактом своего сознательного и бессознательного участия в попытках изменить повседневность, своей включённости в социальные движения. Весьма важным при этом оказывается уровень грамотности политизируемой массы, её способность к адекватному нахождению в теориях и доктринах смыслов и лозунгов своего движения.

Теория является абстракцией высокого уровня. Поэтому она стыкуется с жизнью, с повседневностью не непосредственно, а посредством однопорядковых или чуть менее общих абстракций, таких, как практика и научная картина социальной реальности.

Последствия применения социальных теорий для преобразования жизни оказываются непредсказуемыми по ряду причин. Среди них – натурализация практики, сведение её к материальной (производственной и социально-преобразующей) деятельности, исключение практического значения из духовных форм освоения действительности, преобразующих самого человека; отсутствие анализа исторических форм взаимоотношения теории и практики и определения пределов возможного применения науки в настоящем.

Выделим несколько исторических типов связи науки (теории) и практики:

1. Рецептурное знание [непосредственное обслуживание отдельных задач практики путем выработки рекомендаций (по типу рецепта) без поисков фундаментальных объяснений] (XVI–XVII вв.).

2. Развитие фундаментального знания, построение на его основе знания прикладного (XVI–XVII вв.). Обслуживание поставленных практикой задач посредством теорий, способных обеспечить их решение (классическое естествознание, классическая политэкономика) (XVII–XIX вв.).

3. Технологическое применение фундаментальных наук (НТР). Открытие марксистского общественнознания – идеи социализма, путей его построения. В естествознании – открытия в физике, биологии, математике, позволившие использовать ядерную энер-

гию, генную инженерию, приступит к космическим полётам и др. (XIX–XX вв.).

4. Развитие новых теорий из фундаментальных дисциплин под воздействием «внешней» цели (борьба с раком, голодом, решение экологических проблем, целей образования, культуры, экономики) (XX в.).

5. Новые виды рецептурного (экспертного) знания, связанные с решением проблем, порождённых современной цивилизацией (экологическая ситуация на Арале, последствия чернобыльской катастрофы и др.) (конец XX в.). Отличаются от первого типа возможностью применения уже имеющихся теорий.

Возникшие в разные исторические эпохи эти виды связи теории и практики не устраняют друг друга, а сосуществуют и в наше время в разных науках, свидетельствуя о неравномерности их развития. Однако теоретический уровень ныне присущ любой науке».

Вполне соглашусь с последним утверждением: в принципе это так. Но всё дело в том, каков этот уровень. Может ли нас удовлетворять теоретический уровень методики? И каково его влияние на практику иноязычного образования? Какие из типов связи теории и практики у нас функционируют?

Оставляю эти вопросы открытыми. Надеюсь, коллеги займутся их решением. Или хотя бы (на первых порах!) изучением состояния дел.

В общем, таково теоретическое мышление: его статус, значение, характер.

Используя все возможности теоретического исследования и опираясь на философию, считаю возможным и своевременным представить вариант концепции иноязычного образования (ИО).

Перефразируя известный марксов тезис о философии и мире, в котором мы живём, скажу следующее:

До сих пор методисты только объясняли создаваемый ими мир обучения; настало время его изменить и создать мир иноязычного образования.
--

Иными словами: методика должна сменить вектор своего развития.

Е. Пассов