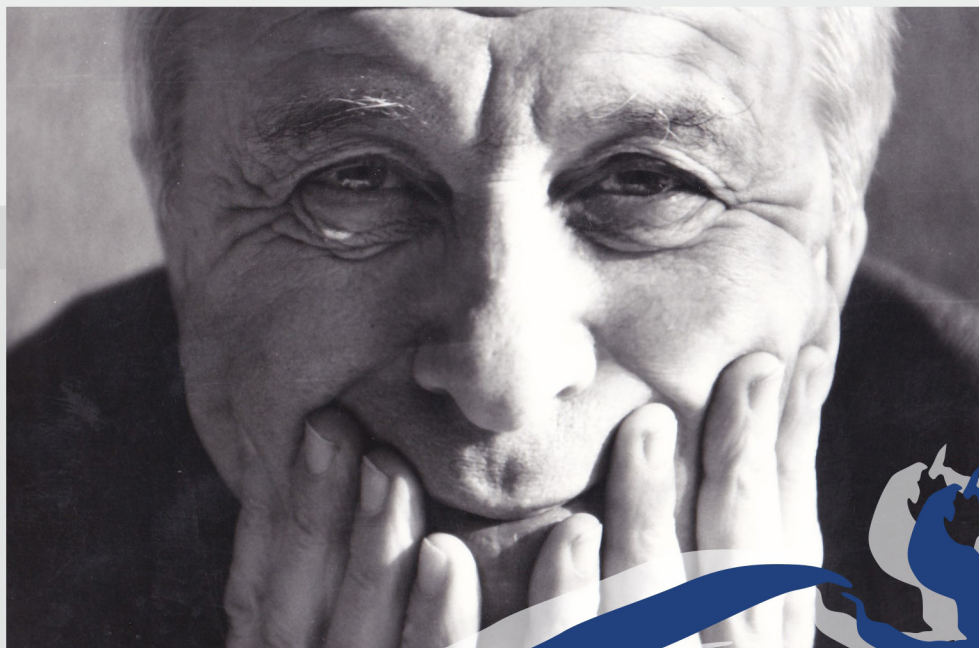


Е.И. Пассов

МЕТОДИКА

КАК НАУКА БУДУЩЕГО



Методическая школа Пассова

Центр лингвистического образования
ГК «Издательство «Просвещение»

СОДЕРЖАНИЕ

Вступительное слово.....	3
Введение: смысловое	5
Раздел первый. Вводный	6
I. Зачем надо думать о будущем?	6
II. Какими болезнями больна методика?	7
1. Гносеологическая дистрофия	7
2. Компетентностное умопомрачение	8
3. Когнитивное нарушение обмена веществ	10
4. Терминосклероз	11
5. Аналитическая недостаточность	13
6. Лингводидактическое осложнение.....	13
7. Западнизационная наркозависимость	15
III. Что делать?	16
Раздел второй. Основной: характерные признаки теории и технологии иноязычного образования как науки	20
I. Объект методики	21
II. Уровни методики как науки	28
III. Философия как основа науки	32
IV. Содержание методики как науки	44
V. Единица методики как науки	49
VI. Предмет методики как науки	59
1. Научная проблема как форма научного знания	59
2. Научная гипотеза как форма научного знания	67
3. Идея как форма научного знания	70
4. Понятие как форма научного знания.....	72
5. Методическая система как форма научного знания	82
6. Принцип как форма научного знания.....	84
7. Теория как форма научного знания	88
8. Концепция как форма научного знания.....	95
9. Модель как форма научного знания	98
10. Закон как форма научного знания	104
Раздел третий. Заключительный	105
I. Об аналитике как условии развития методической науки	105
II. О терминосистеме методики как науки.....	109
III. Попытки определения методики как науки	110
IV. Нужен ли методике генетический код или как определить методику?	114
V. Что можно и нужно сделать для методики?	116
Приложение. Полное содержание всех книг серии «Методика как наука»	118

*Редактор сборника- Методическая школа Е.И. Пассова
Дизайн обложки - Л.И. Шайсулстанова
Верстка сборника - В.В. Беляев*

Уважаемые коллеги!

Перед Вами уникальная книга, написанная выдающимся российским учёным-методистом в области иноязычного образования, заслуженным деятелем науки РФ, доктором педагогических наук, профессором Ефимом Израилевичем Пассовым.

В течение всех лет своей научной деятельности Ефим Израилевич занимался развитием теории и технологии иноязычного образования, доказывая, что методика должна быть признана в качестве самостоятельной науки, поскольку, как и любая наука, методика обладает: своим объектом (процесс иноязычного образования), функционирует на двух уровнях (теоретическом и технологическом), имеет свой, хотя еще не до конца сформированный терминологический аппарат, обладает своей системой приемов, а также такими характеристиками науки, как объективность, относительная автономность, системность, динамичность, социальная направленность, то есть нацеленность на прогресс и преобразование действительности.

В последние годы Е.И Пассов неоднократно подчеркивал, что методику (как теорию и технологию иноязычного образования) следует рассматривать в качестве науки особого, интегративного, проектного типа, которая представляет собой систему всех форм знаний о сфере иноязычного образования, способную создать культуруносную экосреду и оптимально управлять процессом духовного развития индивидуальности как субъекта диалога культур. Более того, «методика есть наука, которая создает, охраняет и развивает генетический код образования» - писал Е.И.Пассов, а потому её необходимо рассматривать в качестве науки будущего.

Руководствуясь данной идеей, с 2010 по 2016 год, учёный создал 10-томную серию книг под общим названием «МЕТОДИКА КАК НАУКА», в которой всесторонне и подробно описал:

- эмпирические, экспериментальные и теоретические (в том числе аналитические) методы и уровни методического исследования;
- компонентный состав целей и содержания современного образования как условия развития цивилизации и культуры;
- модель иноязычного образования в учебном, развивающем, познавательном и воспитательном аспектах;
- принципы успешного функционирования иноязычного образования;
- технологию иноязычного образования (виды и типы уроков и упражнений, стадийность работы, способы работы с различными учебными материалами, формы организации и управления учебной деятельностью учащихся, и др.;
- организацию системы профессиональной подготовки учителя иноязычной культуры и развития методического мастерства учителя;
- основы создания единой методической терминосистемы.

В данной книге Е.И.Пассовым предпринята попытка создать краткую версию указанного десяти томного издания, познакомить читателей не только с основными проблемами современной методики, но и наметить перспективы развития методики как науки и основные направления развития иноязычного образования в России.

Основой для книги послужил многолетний личный опыт работы учёного, а также научная и практическая деятельность Липецкой методической школы, учеников и соратников Е.И.Пассова в области иноязычного образования и профессиональной подготовки учителей.

Знакомство с содержанием этой книги позволит читателю самому оценить значимость и многомерность методики как науки, убедиться в необходимости переориентации с обучения иностранным языкам на иноязычное образование, на подготовку индивидуальности к диалогу культур, кратко познакомиться с принципами иноязычного образования и компонентным составом приёма (упражнения) как единицы технологии, истинным пониманием коммуникативности и перспективами создания и развития «национальной версии Методики».

Книга будет интересна и полезна широкому кругу читателей: преподавателям вузов и учителям школ, методистам институтов развития образования, а также студентам, магистрантам и аспирантам, интересующимся проблемой совершенствования сферы иноязычного образования на современном этапе развития российского общества.

Кузовлева Наталья Ефимовна

*к.п.н., профессор кафедры повышения
профессиональной культуры сотрудников,
научный консультант
международного консорциума «Диалог», г. Москва*

ВВЕДЕНИЕ: СМЫСЛОВОЕ

Уважаемый читатель!

Вы держите в руках необычную книгу. Зачем она?

Несколько лет тому назад я начал осуществлять, как сейчас модно говорить, проект, к которому готовился на протяжении всей своей научной жизни. В результате получилось десять объёмистых томов. И все они посвящены одной проблеме – доказательству того, что методика является самостоятельной, правомочной во всех отношениях и одной из сложнейших в мире наук. Но самым важным следует считать осознание этой науки как главного условия развития сферы образования, то есть той сферы, от которой в первую очередь зависит формирование человека духовного и умелого.

Я глубоко убежден в том, что методика – одна из важнейших наук о человеке. А не об учебном процессе. О человеке, который, вынужденно входя в учебный процесс, попадает под колёса традиционной дидактики и подвергается обучению. Я бы хотел, чтобы Методика создала для него образовательное пространство человечески уютное, содержательно культурное, мотивационно увлекательное. Уверен, что новая методика способна сделать это. Перефразируя слова К.Маркса, можно сказать:

**До сих пор методисты только объясняли учебный мир,
настало время его изменить.**

Решению этой задачи и посвящена вся серия из десяти книг, которая называется «Методика как наука». Но кто в наше время решится на такой «подвиг», как чтение десяти томов? Отсюда и родилась идея – представить в одной небольшой книге всё самое главное из того, что автору удалось сделать для утверждения методики как подлинной науки.

Тот образ новой методики – методики как теории и технологии иноязычного образования, а не методики обучения иностранному языку, который предстанет перед читателем данной книги, конечно же, является лишь **моделью** будущей методики; её полный образ в виде написанной маслом картины допишет История.

Я преследовал лишь одну цель – доказать возможность и необходимость именно такого вектора развития методической науки.

Ожидаю стремления к той же цели и от читателей данной книги.

А начну своё изложение вводного триптиха с размышлений о том:

- зачем надо думать о будущем;
- каково здоровье методики как науки;
- что делать?

РАЗДЕЛ ПЕРВЫЙ. Вводный

І. Зачем надо думать о будущем?

«Не думать о будущем – значит его не иметь»

Эта мысль принадлежит не мне, а Д. Голсуорси, которого я только слегка перефразировал. Можно подумать, что такая мысль – лишь плод писательской фантазии. Но это не так. Вот что писал один из величайших учёных двадцатого столетия Сергей Иванович Вавилов: *«Унауки имеется собственная специфическая логика развития, которую весьма важно учитывать. Наука **всегда** (выделено мною. – Е.П.) должна работать в запас, впрок, и **только при этом условии** она будет находиться в естественных для неё условиях».*

Есть ли у методической науки эта готовность (способность?) думать о своём будущем? Есть ли она у нас вообще – методическая наука? Подобные нелюбезные вопросы совсем не случайны, не от недомыслия они и не от желания обострить проблему, чтобы придать значимость тому труду, который автор взвалил на свои плечи. Полвека жизни в сфере иноязычного образования, опыт работы на всех её уровнях, написание более двадцати монографий и пособий, участие во всех значимых конференциях и многих учёных советах, подготовка более полусотни диссертантов, общение с заинтересованными и думающими коллегами, а главное, постоянные, неотвязные размышления о методике как науке и её проблемах – всё это, я думаю, даёт мне право ставить такие вопросы.

Но дело не в чьём-то праве, а в том, что для таких вопросов есть объективные основания, ибо анализ состояния (после золотого её периода 60–80-х годов следует говорить не о состоянии, а о стоянии) нашей науки не может не тревожить.

Назову основные причины, определившие это состояние:

- методистов как профессионалов нигде не готовят (нет такой профессии);
- отношение к методике как науке несерьёзное, что проявляется в мнениях, типа: «Это не наука, а искусство», «Методика придёт к учителю с опытом»;
- традиционные представления о том, что методика – наука прикладная, следовательно, любой лингвист, психолог и т.п. может стать методистом, особенно, если, не дай бог, он написал монографию и защитил докторскую по методике;
- курс методики в специальных вузах куцый по объёму, ущербный по содержанию и бесправный по положению;
- методическая литература фактически не публикуется (экономически, якобы, невыгодно, мол, есть «Книга для учителя» к УМК;
- кардинальные, основополагающие проблемы методики как науки

(философия науки, методология, терминосистема, предметное поле методологии и т.п.) вообще фактически выпали из поля зрения исследователей;

– отсутствие в России не только Института методологии (имеется в виду научно-исследовательский институт), но даже исследовательских лабораторий;

– влияние западной, насквозь прагматичной методологии, где проблемы методологии науки даже и не ставятся;

– отсутствие осознания того, что непонимание сущности методологии как науки есть **первопричина** и многих псевдорешений теоретических проблем, и многих неудач в решении вопросов практических.

Всё это и другое мы наблюдаем постоянно в последние двадцать пять лет. И всё потому, что живём сегодняшним днём, латаем дыры, слепы в своих решениях, и всё потому, что не видим, и даже не планируем своего будущего.

Именно это привело весь организм методической науки к мутагенезу, т.е. к целому комплексу болезней, мешающих методике развиваться и угрожающих самому существованию её как науки.

II. Какими болезнями больна методика?

1. Гносеологическая дистрофия

1. Во-первых, наметились и действуют несколько энтропийных (разрушительных) тенденций, являющихся симптомами болезни, которую я бы назвал гносеологической дистрофией.

Что это за тенденции?

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

– в невозможности избавиться от поистине наркотической зависимости методологии от других (так называемых смежных) наук и невозможности порвать пуповину, связывающую методологию то с лингвистикой, то с психологией, то с педагогикой, то с культурологией и т.п., хотя публично декларируется самостоятельность науки-методологии;

– 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 была 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 методологии 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 практично 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 методики.

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, которое вызвало, в свою очередь, еще ряд болезней методики.

2. Компетентностное умопомрачение.

Откуда она – компетенция – свалилась на нашу несчастную российскую голову? И стала даже королевой, возведенной на трон невесть откуда взявшимися придворными поклонниками. **Почему? Зачем?**

Мне кажется, тайна сия невелика есть. Придворным всегда хочется чем-то отличиться, выделиться, выслужиться. Хорошо, если талант. А ежели Бог не дал? Тут уж за любую соломинку ухватишься, любую возможность используешь.

А компетенция – чем не возможность? Она и собой недурна, и родом из заграницы, и знает она многое, и кое-что вроде умеет, и вообще, говорят, готова на всё, только бы царствовать...

Правда, народу она не нравится, эта королева. А кто его будет спрашивать? Большая часть народа вообще не знает, кто она и откуда, что она такое, зачем нужна. А у нас ТВ, радио, пресса – раскрутим и все полюбят её как принцессу

Диану. Чиновники, что поумнее, будут помалкивать; каждому своё кресло дорого. А отдельные «умники» пусть возражают: у нас же свобода слова.

Так что будет править бал у нас Компетенция.

И – правит! Увы! Компетентностным угаром сейчас уже одурманены головы учителей и многих методистов. Насильственное «окомпетенчивание» образования, как мина замедленного действия, уже отсчитывает время наступления катастрофы...

Ещё не поздно признать ошибочность компетентностного вектора движения нашего образования и остановить танк практикуемой «модернизации». Признание ошибки только возвысит авторитет руководителей государства в глазах народа. Конечно, я имею в виду тех руководителей, для которых судьба страны, людей важнее мнимого престижа. Нужно в конце концов понять, что

Компетентностная дорога – дорога в никуда.

Я не хочу, чтобы повторилась история с флогистонем. Напомню её.

С конца XVII века и весь XVIII век химики были серьёзно озабочены проблемой поиска «вещества горючести». Как, почему происходит горение? Тогда и была выдвинута «теория», согласно которой горючесть веществ обеспечивает особая субстанция, «огненная материя», которая была названа по-гречески «флогистон» (горящий, горючий). Более полутора веков(!) безуспешно пытались учёные найти и описать этот придуманный (а priori!) флогистон, который якобы выделяется из горючих веществ. Пока Антуан Лавуазье не снял эту мнимую проблему, доказав, что горение происходит благодаря кислороду, содержащемуся в воздухе.

Я вспомнил об этом гносеологическом казусе заблуждения, когда погрузился в литературу, связанную с «проблемой» компетенции. Слово «проблема» я беру в кавычки, поскольку пришёл к выводу:

**Компетенция – тот же флогистон,
но для образования.**

То, что в методической литературе названо компетенцией, онтологически вообще не существует. Признание её, якобы, существования с позиции философии называется априоризм.

То, что компетенция – очередной флогистон, подробно доказано в отдельной брошюре¹. Здесь же позволю себе лишь один логический аргумент, доказывающий её сущностную непригодность для того, чтобы служить **целью** образования.

Анализ методической литературы показал, что «существуют» уже более тридцати компетенций, и число их продолжает расти. Но что любопытно: ни один автор не рискнул предложить термин «нравственная компетенция». Почему?

Да потому, что подобные словосочетания суть просто смысловой нонсенс. Спрашивается: если невозможна нравственная компетенция, а образование, в свою очередь, невозможно без нравственного аспекта, то как компетенцию

1 См. Е.И.Пассов. Флогистон для образования или Компетенции в роли цели. – Липецк, 2011.

можно возводить в ранг цели?

Сейчас трудно найти какое-либо исследование по методике, чтобы в нём не было рассуждений о какой-либо новой компетенции. Эта хворь как эпидемия охватила нашу науку и заставила её отвернуться от подлинных проблем методики.

3. Когнитивное нарушение обмена веществ.

Когда знакомишься с работами в интересующем направлении, создаётся впечатление, что в методической литературе образовался некий «когнитивный дискурс» – особая «новая» территория, ландшафт которой, как ни странно, выглядит знакомым, но не принадлежащим никому лично, так сказать, общим (или обобщённым? или обобществлённым?), скорее всего – безличным. Это произошло по одной-единственной причине: теоретическая аргументация **разных** авторов, используемая для убеждения читателей в необходимости «когнитивной добавки», в принципе **у всех одна и та же**.

То, что когнитивная психология возникла в противовес бихевиоризму, вполне объяснимо: бихевиоризм начисто отрицал сознательные процессы, что противоречило даже обыденному здравому смыслу. Конечно, отходу от бихевиоризма способствовали и другие факторы. И даже необихевиоризм (заметьте – **КОГНИТИВНЫЙ** бихевиоризм Э. Толмена) не помог освободиться полностью от его пут. Потребовались «мощные» психологические теории (Ж. Пиаже, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева), чтобы проникнуть во «внутренние аспекты деятельности личности». Только с их помощью удалось преодолеть ограниченность даже информационного, кибернетического подхода. В этом тоже нет ничего удивительного, потому что мы имеем дело с такими «ненормальными» феноменами, как речевая деятельность, мышление, память, структура интеллекта и др.

Но сразу возникает вопрос: а разве так называемая традиционная психология не занималась указанными психологическими процессами? Занималась, и не безуспешно. Даже вопросом «об организации знания в памяти, соотношением вербальных и образных компонентов в процессе запоминания, индивидуальными различиями человека» и др. психологи активно занимались и без «когнитивной психологии». Всё это происходило в рамках исследования **познавательной** деятельности человека, а в методике – в рамках исследования процесса учения-овладения речевой деятельностью.

Чем тогда поможет новая вывеска – «когнитивная психология»?

Этот вопрос придётся задавать постоянно, т.к. методика очень увлеклась новой вывеской, ведь даже **мнимая** новизна придаёт исследованиям некую пикантность. Работы запестрели терминами: «когнитивная теория обучения», «когнитивные стратегии», «когнитивная грамматика», «когнитивная лингвистика», «когнитивный стиль», «когнитивный подход».

Читатель, конечно, помнит, что аудиолингвальный метод (неопрямизм) отличался усиленным дриллом, уделявшим мало внимания осознанию речевого материала. Ему как воздух необходим был «принцип сознательности». Но его ведь выдумали не Дж. Брунер или У. Риверс. Он появился бог весть

когда: использовался в грамматико-переводном, затем в сознательно-сопоставительном, наконец, в сознательно-практических методах. Принцип сознательности вообще был ведущим в советской педагогике и методике.

Не менее важным он был и для коммуникативного метода, предложенного мною. Чего нельзя сказать о коммуникативном подходе, созданном за рубежом (Брамфит, Литлвуд) на десять лет позже.

Когда коммуникативный метод был преобразован в Концепцию иноязычного образования, познавательный аспект продолжал занимать ведущее место (см.: **познание** – развитие – воспитание – учение). Иначе и быть не могло: ведь одной из основ концепции иноязычного образования послужила теория речевой деятельности А.Н. Леонтьева; другой основой – классическая русская педагогика и её преемник – советская дидактика.

Что же касается западной коммуникативности, то её основой был и остался бихевиоризм. Именно этот факт позволил сторонникам когнитивного подхода заявить о недостаточном акценте на сознательности. Что правда, то правда. Но к коммуникативности Липецкой методической школы это никакого отношения не имеет.

Зачем нам «пятое колесо в телеге»¹? И не только нам, а и всей методике, которую данная болезнь завела в дебри когнитивности, где кроме новоявленных туманных терминов почти ничего нового (после советской психологии) не предложено.

4. Терминосклероз.

Проблема терминосистемы методики остаётся до сих пор «неподнятой целиной». Удивляться тут нечему: гносеологическая дистрофия как органический недуг методики даёт о себе знать².

Приведу цитату из статьи Валентина Курбатова: *«Мир выветривается. Из него уходят запахи, краски, звуки. Остаются слова без существа, без корня. Они внешне те же, что были, но на деле это уже одни одежды. Когда мы становимся «как бы христианами», «как бы гражданами государства»... Мы полощемся в пустых словах, отвратительно и точно названных нынешней наукой «симулякрами», «фантиками жизни». И дело даже не в засилье чужого языка, не в чужих интонациях как следствии чужой экономики, чужой политики, чужого миропонимания... Гораздо существеннее уберечь своё в своём. Язык скудеет, когда скудеет жизнь. Его отдельно от жизни не уберёжешь».* (ЛГ. 2007. № 27).

Не похожее ли происходит и в методике? Вы не обращали внимание на то, каким языком разговаривает наша наука? Мы ведь тоже «как бы коммуникативисты», используем «как бы функциональность», «как бы ситуации», «как бы приёмы», рассуждаем о «как бы диалоге культур»... Разве названные термины в их некорректном толковании и употреблении не являются симулякрами?

1 Подробно см.: Е.И. Пассов. Пятое колесо в телеге или когнитивность для коммуникативности. – Липецк, 2011.

2 См.: Е.И. Пассов. Терминосистема методики или Как мы говорим и пишем. – С.-Пб.: «Златоуст», 2009.

И если с этих позиций взглянуть на язык методики как науки, то нельзя не заметить парадоксального явления.

**При явном расширении нашего словаря, он скудеет,
ибо, расширяясь количественно,
он не обогащается качественно, содержательно, -
и оттого скудеет.**

Но есть ли повод для беспокойства? Не звоню ли я в колокола, не заглянув в святцы? Давайте посмотрим на некоторые образчики терминотворчества:

- «Приём – это техника использования средств обучения».
- «Приём – это серия действий».
- «Приём есть частный способ».
- «Способ – система действий, ведущих к цели».
- «Метод – система действий, ведущих к цели».

Аведь приём – центральное, стержневое понятие, отражающее и теоретический, и эмпирический уровень науки.

А вот **термины-коктейли**:

- коммуникативно-деятельностный подход;
- коммуникативно-функциональный подход;
- функционально-коммуникативный подход;
- личностно-коммуникативный подход;
- личностно-деятельностный подход;
- системно-деятельностный подход.

«Два в одном флаконе» хорошо для парфюмерии, а в науке ведет только к размыванию понятий.

А к чему **эрзац-термины** «дискурс» или «фрейм», если есть «высказывание» и «ситуация»? А какая личность согласится на то, чтобы её называли «**вторичная языковая личность**»¹?

Пожалуй, достаточно. «Как жить без умения назвать?» – восклицал Д.С. Лихачёв. Вот потому мы сейчас в методике так и живём, вернее, только существуем, но не развиваемся, не проникаем в глубину, в суть предмета методики как науки. **Познание есть процесс образования понятий.** Только после того как складывается определённая система понятий (терминосистема), возникает теория, а затем и её корректная реализация. Понятия, категории – связующие звенья между теорией познания и практической деятельностью. Но этого пока – увы! – не происходит.

**Если отлучение от языка означает отлучение от истории
и культуры народа, то отлучение от терминологии
равносильно отлучению от науки.**

Терминосистема – это кровеносная система научного организма.

1 Множество других терминов-уродов читатель найдёт в специальной работе Е.И. Пассова (см. Книгу девятую).

5. Аналитическая недостаточность.

Её главным симптомом является отсутствие аналитики как таковой. Насколько мне известно, никогда не ставился вопрос о необходимости аналитики. А зря! Аналитика – одно из условий здорового состояния науки. В какой-то степени аналитику можно сравнить с гигиеной, которую один из крупнейших микробиологов нашей страны академик Н.Ф. Гамалея считал даже важнее самой медицины.

Какие задачи призвана решать аналитика в методической науке?

- 1. Показать** перспективность (бесперспективность) какого-либо направления в науке (какой-либо концепции, метода, приёма и т.п.).
- 2. Поддержать** новую идею в любой из областей методики, если она полезна для развития науки (практики), или доказать её несостоятельность.
- 3. Рассмотреть** преимущества и недостатки созданной теории, модели, методической системы.
- 4. Определить** методологическую целесообразность введения нового термина (принципа, правила).
- 5. Провести** сопоставительный анализ позиций в зарубежной и отечественной методике.
- 6. Вскрыть** причины какого-либо явления в теории или практике иноязычного образования.
- 7. Провести** концептуальный анализ научной позиции того или иного учёного.
- 8. Показать** образцы анализа, научить аналитической деятельности как одной из важнейших составляющих деятельности научной.

В настоящее же время эти задачи почти не решаются, в связи с чем и наблюдается такая болезнь как аналитическая недостаточность. Аналитическая недостаточность, как и сердечная, может оставаться незамеченной, но она не может не оказывать влияние на организм науки.

Таким образом, можно констатировать, что состояние критического анализа, или аналитической критики, – критическое. Оно не может способствовать развитию методической науки. Конечно же, есть (удаётся читать и слышать) отдельные, радующие примеры достойного анализа, но они пока ещё растворены в море воды, подчас непитьевой, их суть ещё не выкристаллизовалась, не отложилась солевым пластом, откуда можно было бы брать по мере необходимости горькую, но полезную «соль науки».

Вряд ли аналитика должна быть отдельной (автономной) областью методики будущего. Скорее всего, она станет разделом методической историографии как области методики.

6. Лингводидактическое осложнение.

Симптомы этой болезни появились сравнительно недавно, вот они:

«В настоящее время общепризнанным является понимание методики как теоретической и прикладной науки».

«Но нельзя не признать, что в настоящее время методика как наука переживает определённый кризис».

С кризисом понятно: он есть и зависит, главным образом, от продуктивности нашей работы. Но с чего это упомянутое понимание методики является общепризнанным? Предполагаю, что для круга коллег автора это справедливо. Но для меня, например, и моих коллег – вовсе нет.

Далее читаем: *«Необходимо обосновать новое концептуальное решение методических проблем и укрепить теоретические основы методики за счёт осуществления подлинно интегративного подхода к определению основных закономерностей педагогического процесса по ИЯ с целью создания объективной научной базы для оценки эффективности методов обучения и их дальнейшего развития».*

Таким «новым» концептуальным решением явилась попытка создать науку под названием лингводидактика. И что здесь нового? В немецкой науке, Бог знает с каких пор, существует «Fremdsprachendidaktik».

Французы также давно имеют свою Didactique des langues vivantes и т.п. А если перевести слово «лингводидактика» на русский, то получим – дидактика языков или обучение языкам. Повторюсь: что в этом нового? «Тех же щей, да погуще влей», – как гласит русская поговорка.

А если серьёзно: почему методика сама не может развить свой теоретический уровень? Не только может, но и обязана. Вот логика аргументации.

Посылка № 1.

Каждая самостоятельная наука имеет свой теоретический и свой эмпирический уровень. На их основе и взаимозависимости базируется всё развитие науки: эмпирический уровень руководствуется теоретическим, а теория реализуется, обогащается и корректируется практикой, эмпирией.

Посылка № 2.

Методика – самостоятельная наука, следовательно, и в ней должны быть оба уровня. Они сейчас в ней есть и худо-бедно функционируют.

Если признать необходимость выделения «лингводидактики» и передать ей функцию создания теоретической базы методики, то получим:

1) Статус методики, у которой сейчас **есть оба** уровня, нарушается: методике остаётся только эмпирия, т.е. она остаётся слепой без теории, а «лингводидактика» оказывается как теория бесплодной и умозрительной. Это означает, что и та, и другая «часть» теряют статус науки.

2) Если считать, что «методика» вновь становится прикладной частью уже не дидактики (как раньше), а лингводидактики, то что в принципе нового? Ничего. Ничего. Ср. название «кафедра лингводидактики и методики», или шифр специальности ВАК – «теория и методика»; вспомним: «методика есть прикладное языкознание» (Л.В. Щерба), «прикладная психология» (Б.В. Беляев) и т.п.

3) С появлением «лингводидактики» всё ещё более усложняется, ибо не отменяется и дидактика, которая рангом выше лингводидактики. Это означает (как утверждают её адепты), что главенствуют законы дидактики, а потом – лингводидактики. Сначала методист должен учесть законы дидактики и преломить их в лингводидактике, а затем то, что получится, приложить к методике и учесть к тому же закономерности так называемых смежных наук –

лингвистики, психологии, культурологии и др.

Подобное осложнение грозит методике летальным исходом...

7. Западнизационная наркозависимость

Об этом недуге я впервые написал в журнале «Коммуникативная методика» ещё в 2003 году.

«Передо мной документ “Стратегия модернизации содержания общего образования”. Документ готовили двадцать человек, лишь один из которых связан со сферой иноязычного образования. В списке авторов нет фамилии ни В.В. Сафоновой, ни Г.А. Китайгородской, ни И.Л. Бим, ни других, тех, кто не мог не участвовать в составлении такого документа. Зато “были использованы материалы о российском образовании... и мировом опыте реформирования образования, подготовленные”... разными организациями, в том числе Всемирным банком (?!) и Британским советом (?!).

Кстати, не так давно в “Известиях” было опубликовано интервью с зам. директора Британского совета, которое предварялось сообщением о том, что в Самаре заседала **совместная комиссия** нашего МО и Британского совета (?!) по вопросу модернизации Российского образования... В самом деле, чудны дела твои, Господи!

Я тут как-то по случаю спросил у сотрудницы американского посольства: “Скажите, возможно ли, чтобы вопросы реформирования американского образования обсуждались с представителями Англии, Франции или, например, России?”. Американка посмотрела на меня с искренним недоумением: “Конечно, нет!” – сказала она.

Да я и не ожидал другого ответа. Ибо знал, что национальные интересы любая страна бережёт как зеницу ока. Только в России на учебниках, написанных зарубежными авторами, ставят гриф “Рекомендовано министерством образования”...

Что же предлагает нам “Стратегия...”?

Вы думаете, духовность и нравственность как результат образования? Ничего подобного!

Вместо этого – так называемый **компетентностный подход**.

В чём же должен быть компетентен наш выпускник-гражданин?

Покажем на примере одной сферы – сферы гражданско-общественной деятельности. Оказывается, наш выпускник должен: “уметь исполнять **роль** гражданина”. Не быть гражданином, а всего лишь исполнять его роль... Каково? А рядом с этим названа ещё и “роль потребителя и избирателя”. Следовательно, образование должно не “возвышать потребности», а научить исполнять «роль потребителя”.

А завершается всё это утверждением, что такой подход «соответствует традиционным ценностям российского образования». Не кажется ли вам, что этот подход абсолютно противоречит тому, что всегда было гордостью нашего образования – его духовности?

А вот вам и про иностранный язык: “...обеспечить знание его на уровне функциональной грамотности”. Помните этот термин? Он – из времён 20-х годов

прошлого века, когда шла ликвидация неграмотности населения...

Говоря современным языком, функциональная грамотность означает владение “языком выживания”, так называемый “Survival English”. То есть, как раз то, что нам уготовил Британский совет и другие радетели. Вот цитата из упомянутого выше интервью: “Можно выучить гораздо меньшему «количеству» языка, но он на что-то должен быть пригоден – объясниться на курорте, понять, что тебе сказали в аэропорту... Это называется “язык выживания”.

Ну, и как вам это нравится?

Не новый ли это Троянский конь?

И скоро ли рванёт эта мина замедленного действия?»

Так я писал много лет тому назад. И что? Под влиянием западнизационной наркозависимости мы продолжали перенимать в образовании всё худшее на Западе. Плоды этого обезьянничания всем известны и набили оскомину. И вопреки всем протестам общества наши «вожди образования» – министры, один за другим, продолжают идти по этому гибельному пути.

Естественно, что и в области методики как науки оказался ненужным весь её российский багаж: в диссертациях, как правило, основные ссылки – это обращение к западной методике.

Болезненное состояние методики, описанное выше, тем не менее позволяет думать, что при всей драматичности ситуации летального исхода можно и нужно избежать.

III. Что же делать?

Летом 2005 года на одной из конференций, посвященной синтезу традиций и новаторства в методике, я имел возможность высказать давно уже вынашиваемую мною мысль о том, что методика не прикладная и даже (Господи, прости!) не педагогическая наука, что она – великая наука и в XXI веке станет важнее многих других наук, ибо научно обоснованные технологии станут требованием времени. Иначе чем можно «заполнить» все эти «железки», всю эту развитую до предела технику, которая без технологии – просто красивый интерьер и «пустая обещалка»... И самая большая моя ошибка заключалась в том, что я попытался показать, как она мне видится и настаивал на том, что ничего более срочного у нас нет, чем заняться теорией методики, её методологией... Призывал всех к этому...

И тогда... Один очень известный, заслуженный, умный и уважаемый мною методист дал мне... отпор. Это было неожиданно как гром среди ясного неба. Но зато с блеском, как это всегда у него получалось.

Он сказал: «Дорогой Ефим Израилевич! – и интонация была такая, с которой всегда вас называют «дорогим», когда хотят преподнести что-либо неприятное или когда разговаривают с больным. – *Всё, что Вы говорите, – это конечно, очень интересно, но... понадобится где-то лет через пятьдесят. Сейчас учителю нужно другое...*»

И мне популярно разъяснили, что учитель ждёт конкретных упражнений,

конкретных разработок, с которыми он может пойти на урок, а не теоретических размышлений, тем более о методике как науке...

Как вы понимаете, подобные взгляды всегда найдут отклик у народных масс, которые у нас не заражены всякими там «теориями». И вообще практические идеи всегда людям ближе. Разве не лучше синица в руках, чем журавль в небе? Это же народная мудрость, а народ... он лучше знает. Поглядите на современный мир: к чему люди стремятся? Что там будет потом – ещё неизвестно, а сейчас – действительно надо идти на урок, а планы не написаны: просидела с репетиторством, а ещё ужин готовить... Да, по настоящему заразила нас наша действительность последних двух десятилетий практицизмом-прагматизмом...

Так что поддержку мой коллега получил полную.

А я сидел и... не мог дальше слушать доклады.

Я думал. О чём?

Я представил себе Россию 20-х годов прошлого века: разруха после Гражданской войны, голод, бандитизм... А в ГИРДе¹ некто Арие Штернфельд² делает доклад, в котором рассказывает о том, что он произвёл математические расчёты первых нескольких спутников Земли... Как вы помните, первый спутник полетел в 1957 году, только спустя 35 лет! Именно по его расчётам! Интересно, как встретили его коллеги этот доклад тогда?..

В те же холодные и голодные годы были основаны все наши ВУЗы, составляющие сейчас гордость нашей страны – НИРФИ, Бауманка, Менделеевка и др.

А ещё я вспомнил своего коллегу по пединституту. Он был орнитологом, изучал аистов Белоруссии. Как на беду, один из наших «великих вождей» Н.С. Хрущёв вернулся из поездки в США, где, оказывается, яйценоскость кур была выше, чем в СССР. Чтобы «догнать и перегнать Америку» (был тогда такой лозунг) нужно... повернуть науку на нужды сельского хозяйства». Партия сказала – пресса отреагировала: в газете «Правда» появляется фельетон, где мой коллега предстаёт бездельником и лоботрясом, зря проедающим народные деньги. Оказывается, вместо того, чтобы думать о повышении яйценоскости кур и улучшении благосостояния народа, этот «отщепенец от науки» целыми днями наблюдает за аистами, выявляя какие-то там закономерности... Результат: коллегу уволили из института, от него ушла жена... Не знаю, что стало с яйценоскостью кур, но судьба талантливого учёного была загублена... Думаю, и орнитология понесла урон.

Ах, этот практицизм-прагматизм, эта сиюминутная практическая выгода! Хорошо, что истинные учёные понимают бессмысленность примата практики перед теорией. Это всё равно, что запрягать телегу впереди лошади. Один из выдающихся наших кибернетиков академик В.М. Глушков писал: «Уделяя первостепенное внимание практике, мы наносим непоправимый ущерб самой же практике». Мудрый парадокс!

«За то, что не может пока осуществиться, браться нужно уже сегодня, чтобы

1 ГИРД – Государственный институт ракетных двигателей.

2 В последствии главный теоретик космических полётов.

это стало осуществимым послезавтра», – писал (правда, по другому поводу) известный публицист Леонид Баткин.

Ему вторит М.В. Келдыш, некогда президент Академии наук: «Если мы будем сокращать перспективные исследования в угоду практицизму, то жизнь всё равно заставит это изменить, потому что при узкопрактическом подходе мы неизбежно упустим кардинальные возможности, которые открывает наука для прогресса».

А сказано это было в 1964 году! И физика так и поступила. Не потому ли мы были в этой науке на передовых позициях в мире?

И если мы хотим, чтобы у нас хотя бы через 50 лет была настоящая наука-Методика, то начинать её создавать надо было уже давно. По крайней мере, не поздно и сейчас. Правда, условий для этого нет. Никаких. Я уже выше говорил, что в стране нет даже ни одной лаборатории, в которой бы исследовались подлинно теоретические проблемы методики! Я не помню ни одной конференции, симпозиума и т.д., которые обсуждали бы вопросы философии и методологии методики как науки. Всё отдано на откуп «кустарям-одиночкам». Да и их почти нет.

Что ж, один из них – автор этих строк. И сегодня отдаю на суд заинтересованного читателя свои размышления о методике как науке.

Эти размышления представляют собой не какой-то набор разрозненных суждений по разным поводам, а определённую **концепцию**, т.е. систему взаимосвязанных и вытекающих один из другого взглядов на явления и процессы развития методики, свои способы понимания и трактовки явлений, процессов и фактов, систему, имеющую основополагающую идею (системообразующий фактор) и общий замысел. Во всяком случае, я надеюсь, что это так, хотя точнее было бы назвать её концепцией-идеей, моделью концепции, а может быть и парадигмой как совокупностью идей, ценностей, методов и стиля. В моей надежде нет самонадеянности. В ней есть Вера, о которой писали А. Эйнштейн и Л. Инфельд: «Без веры в то, что возможно охватить реальность нашими теоретическими построениями... не могло быть никакой науки».

В моей надежде есть только Любовь, Любовь к науке, которая зовётся методикой. Именно любовь побуждает меня к стремлению (извините за высокопарность) послужить её становлению как одной из важнейших наук о человеке. Да, наук о человеке, а не об учебном процессе. О человеке, который, вынужденно входя в учебный процесс, попадает под колёса традиционной дидактики и поневоле подвергается обучению. Мне жалко этих «человеков»! Ведь среди них есть и таланты, от которых зависит судьба страны. Я бы хотел, чтобы Методика (не случайно с большой буквы) создала для них, повторюсь, «образовательное пространство» человечески уютное, содержательно культурное, мотивационно увлекательное, где бы они выростали духовно. Методика способна на это! Но для этого она должна стать другой.

Классики писали: «Каждый новый шаг вперёд **необходимо** (выделено мною. – Е.П.) является поневоле осквернением какой-либо святыни, бунтом против старого, отставшего, но освящённого привычкой порядка». Когда заявляется некая новая теория, концепция, то это воспринимается равносильно кличу «Иду на Вы!»

Вовсе не из ложной скромности, боязни или задабривания кого-то хочу сказать, что я никогда не смог бы осмелиться на создание серии книг о методике как науке, если бы не мои великие предшественники и многие учёные современности (в основном второй половины прошлого века), их мысли, поиски и находки, успехи и неудачи, их решения, изменившие наш методический дискурс, – всё то, что подвело методику к необходимости сделать ещё один, но решительный шаг. Шаг дальше, но в другом направлении. Если воспользоваться лозунгом реформаторов методики 1861 года – «Der Sprachunterricht muß umkehren», можно сказать: «Methodik als Wissenschaft muß umkehren», что в вольном, но точном по смыслу переводе означает:

Методика должна изменить вектор своего развития.

Это я и попытаюсь сделать в предлагаемой читателю книге. При этом я руководствуюсь только одним – своим правом как учёного. Я имею в виду, что каждый ученый имеет право на создание своего (своего по авторству, а не для себя) «искривленного пространства» (как у Лобачевского). Лишь бы он при этом был озабочен не собственным удобством существования в науке, а её прогрессом, и не заставлял других обживать это пространство. Только суд истории в конечном счёте вынесет справедливый приговор. Поэтому повторю близкие мне мысли Авраама Линкольна: «Я буду делать всё, что могу, пока могу. И если итог будет в мою пользу, то слова всех моих критиков и хулителей не будут стоять и выеденного яйца. Если же итог будет иным, то даже хор ангелов, поющих мне славу, не изменит ничего». Повторю: прекрасно сознавая, что это пока всего лишь теоретическая модель, а не всесторонне разработанная концепция, я, тем не менее, рискую её публиковать. В данном случае слово «рискую» употреблено в своём прямом значении, ибо я отчётливо понимаю вынужденное несовершенство предлагаемой модели. А уж этим мои оппоненты не преминут воспользоваться. Чему буду рад! Поверьте. Я не боюсь криков беотийцев: «Камней так много брошено в меня, что ни один из них уж мне не страшен» (А.А. Ахматова).

И в заключение – небольшое восьмистишие (собственного производства), где ясно сказано, какой цели я хотел бы достичь.

Методика – совсем не то,
Что раньше мы предполагали.
И вряд ли ныне знает кто,
Какие в ней сокрыты дали.
И мы несём любую дичь,
Боясь в неведеньи сознаться,
Каких глубин нужно достичь
И до каких высот добраться.

Буду рад, если мои старания хотя бы удобряют ту почву, на которой и взрастёт Новая Методика.

РАЗДЕЛ ВТОРОЙ. Основной: характерные признаки теории и технологии иноязычного образования как науки

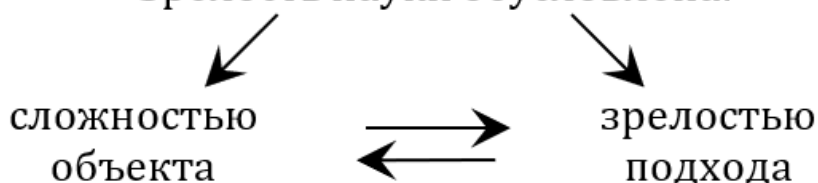
Литература по гносеологии чрезвычайно обширна. И вполне оправдан тот факт, что гносеологи и просто учёные не могли не задумываться над тем, какими же признаками должна обладать наука, чтобы её признали подлинной и зрелой.

Мой многолетний интерес к чтению литературы по гносеологии позволил составить достаточно точный портрет зрелой науки. Вот какими качествами, по мнению философов, обладает любая подлинная наука.

Признаки зрелой науки:

- наличие единой структуры данной науки;
- наличие единого объекта и предмета данной науки;
- наличие терминосистемы;
- способность предвидения событий;
- способность объяснить факты и события;
- наличие сформулированных и доказанных закономерностей;
- наличие теорий, моделей, гипотез, идей и др. форм научного знания;
- высокая степень формализации знания;
- широкое использование математики;
- возможность выявления теории в эксперименте;
- воспроизводимость экспериментов;
- однозначность и общезначимость утверждений;
- революционно-критический характер, враждебность догматизму и слепой вере в авторитеты;
- необычность, парадоксальность идей;
- наличие противоречий между новым и старым;
- разработка понятий и принципов самой науки;
- абстрактность и ненаглядность знаний;
- использование специальных методов исследования;
- сознательное использование научных знаний на практике;
- способность интегрировать в себе другие науки.

Зрелость науки обусловлена:



Я не буду анализировать с этих позиций состояние современной методики. Во-первых, оно отражено мною в описании болезни методики (см. Раздел первый. Вводный), а во-вторых, для этой цели недостаточно мнения одного, даже вполне компетентного учёного. Если мы хотим получить подлинно объективную оценку состояния нашей науки, необходимо избавиться от аналитической недостаточности и обосновать (узаконить) методическую аналитику как особую область нашей науки.

Публикуя перечень признаков зрелой науки (см. выше), я преследую лишь одну цель: он должен послужить своего рода эталоном, с которым можно (нужно) будет сверить наличие того или иного признака в той модели методики как науки, которая представлена далее. Таким образом, читатель сам сделает вывод о том, можно ли считать предлагаемую мною методику как науку подлинной, в какой мере эта модель обоснована или, по крайней мере, перспективна.

I. Объект методики

Традиционно считается, что объектом методики как науки является «обучение иностранным языкам». Можно с большой долей вероятности предположить, что указанные в Разделе первом болезни методики, приведшие её к мутагенезу, появились именно потому, что формулировка её объекта вступила в противоречие с сущностью методики как науки. Именно так раздвоение личности (внутренние противоречия) нарушает душевное равновесие человека, а вслед за ним и физическое здоровье. С осознанием этого неотвратимо приходит мысль о смене формулировки объекта методики.

**Объектом методики является
процесс иноязычного образования.**

Смена формулировки ни в коей мере не означает, так сказать, смены вывески. Причина кроется в сущностном, принципиальном различии двух феноменов – «обучение» и «образование». Они различаются как по цели, так и по содержанию.

Целью обучения являются знания, навыки, умения (если угодно, компетенции); содержание обучения составляют те же знания, умения, навыки. Так обучение как-бы замкнуто само на себе, а ученик вообще исключён из процесса, ведь обучает учитель, а ученик, так сказать, подвергается обучению, ведь его деятельность – учение. Кроме того, если даже считать, что мы ученика обучаем, то, конечно же, не языку, точнее не только языку.

Что касается образования, то его целью является формирование человека по заранее спланированному, смоделированному образу. Содержанием же образования является культура. Какая культура? В нашем случае – **иноязычная культура**, т.е. та, которую несет с собой **иноязычное образование**.

Что кроется за этими двумя понятиями?

Начну с иноязычного образования, поскольку именно оно призвано служить объектом новой методики.

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: «методика (технология) иноязычного образования», «психология иноязычного образования», «педагогика иноязычного образования», «разработка учебных пособий для сферы иноязычного образования», «социология иноязычного образования», «программирование в сфере иноязычного образования», «менеджмент и экономика сферы иноязычного образования», «история и культуроведение в сфере иноязычного образования», «раннее и начальное иноязычное образование», «филология и лингвистика в сфере иноязычного образования», «перевод в сфере иноязычного образования».

Именно поэтому иноязычное образование рассматривается как **новый объект** науки методики во всём содержании и объёме данного понятия.

Теперь об **иноязычной культуре**. Под этим термином понимается **содержание** иноязычного образования. Хочу сразу предупредить читателя, что «иноязычная культура» – это **не** «иностранная 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 познания) 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 сферы 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 (напомню, что сюда относится не только культура народа, собственно факты культуры, но и язык как «часть» культуры);

2) **развитие**, которое нацелено на овладение **психологическим** содержанием (способностями, психическими функциями и т.д.);

3) **воспитание**, которое нацелено на овладение **педагогическим** содержанием (нравственным, моральным, этическим аспектами);

4) **учение**, которое нацелено на овладение **социальным** содержанием,

1 Философский энциклопедический словарь. М., 1989.

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

социальным в том смысле, что речевые умения усваиваются как средства общения в социуме, в обществе. Любой учащийся должен знать и уметь реализовывать те функции, которых требует 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 **процессе** 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**. Её и усваивает ученик. Это значит, что **иноязычная культура – та часть общей культуры человечества, которую ученик усваивает в процессе коммуникативного 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.

Учитывая сказанное об иноязычной культуре как феномене, можно представить её «образ» (сущность, состав) в виде трёхмерной модели.

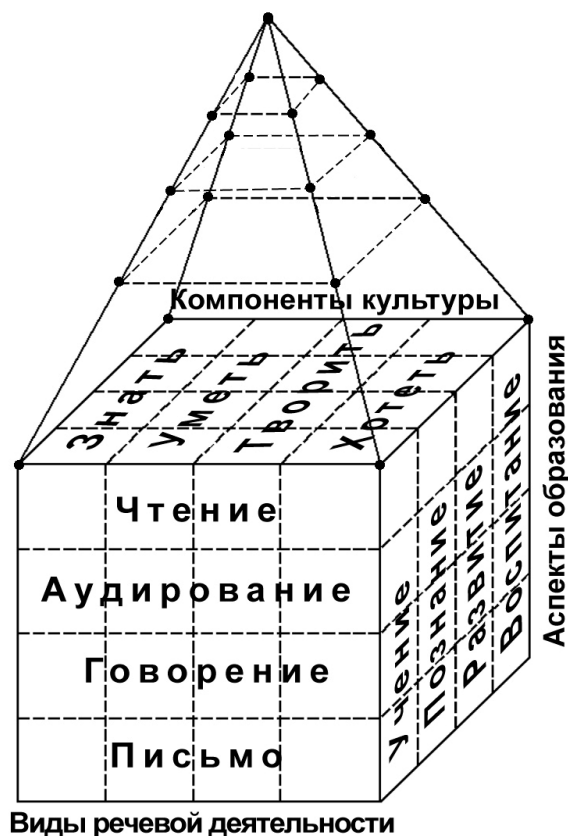


Схема 1

Трёхмерная модель иноязычной культуры как интегративной сущности

Более подробно и в ином ракурсе иноязычная культура может быть представлена на следующей схеме.

Схема 2

Компонентный состав содержания иноязычной культуры



Подобного (обобщенно-схематического) представления иноязычной культуры 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) иноязычной культуры. 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 (методологической) 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. **Иноязычная культура возникает в процессе образования и в целях образования при наличии определённых условий**. Нет условий – не будет и иноязычной культуры.

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. Операционные средства (рецептивные, репродуктивные, продуктивные).
3. Средства-способы (качественные, количественные, организационные).
4. Средства-условия (индивидуальность ученика: индивидуальные, субъектные и

1 См. любой учебник по методике или дидактике.

2 Философский энциклопедический словарь. – М., 1989.

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 культураносная 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, иноязычная культура 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 простыми производными 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 иноязычной культурой. *Иноязычная культура, являясь содержанием образования, служит в то же время средством для достижения цели образования – развития человека духовного и умелого, готового успешно участвовать в диалоге культур.*

В заключение – одно методическое замечание.

Четырёхмерность пространства образовательного процесса не сконструировано умозрительно. Оно является моделью процесса социализации

человека, процесса, который онтологически четырёхмерен: любой процесс социализации есть интеграция познания, развития, воспитания и учения. Образуемое интегративное единство четырёх указанных измерений создаёт то «пространство культуры» (П. Флоренский), которое и формирует человека.

Как известно, согласно методологии, смена объекта науки означает появление новой науки. Именно поэтому можно утверждать, что методика как теория и технология иноязычного образования не является аналогом методики обучения иностранным языкам. Это ни в коей мере не означает, что новая наука строится, так сказать, на голом месте. Она, если хотите, является преемником, наследником той науки, во чреве которой она зародилась.

II. Уровни методики как науки

Вначале представлю схему архитектоники методики как науки (см. схему 3).

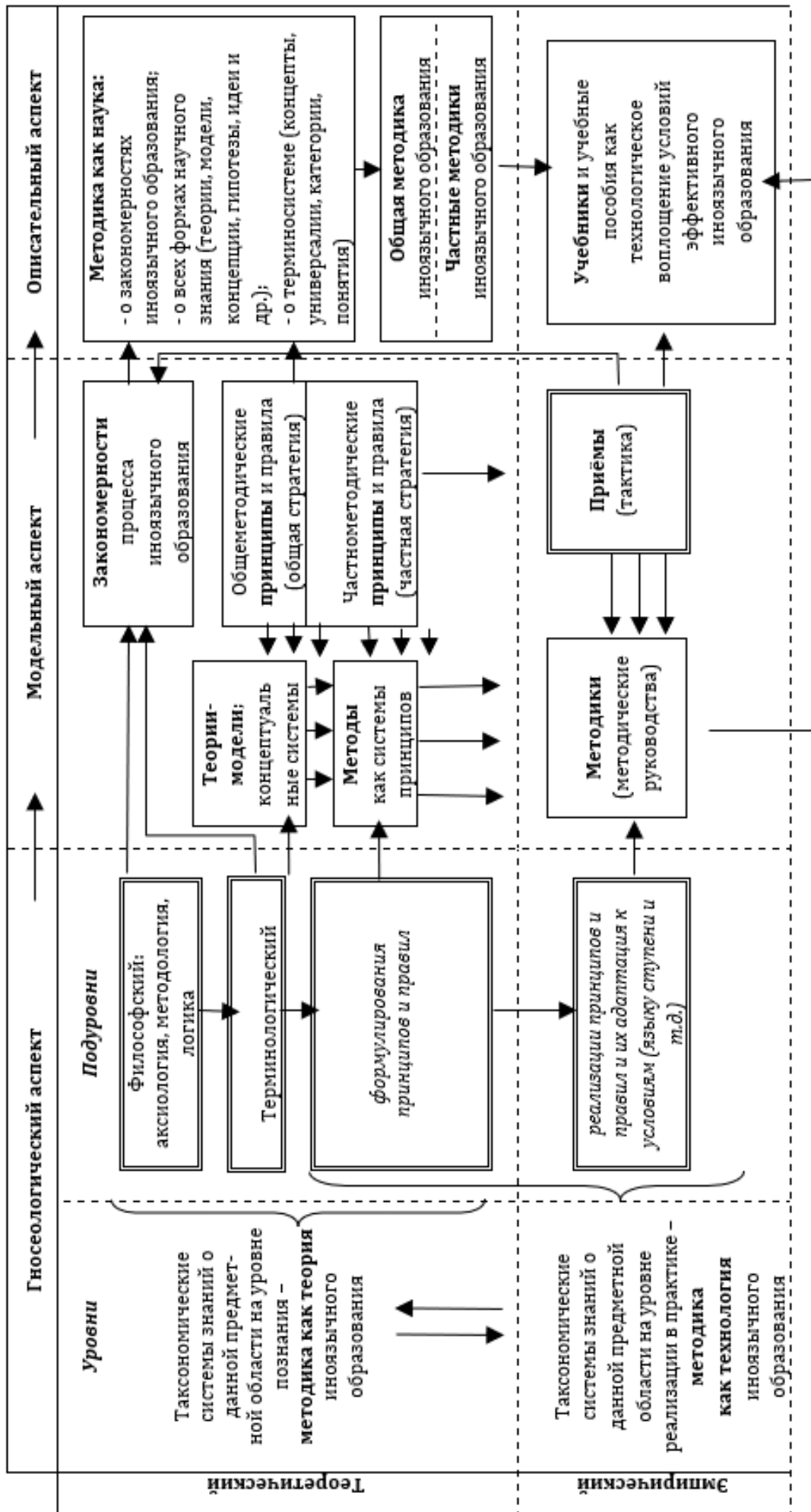
1. Первое, что легко заметить, – это отсутствие в схеме обозначений так называемых смежных наук (базовых наук и т.п.). Это означает, что **методика является самостоятельной наукой**, которая призвана жить, если можно так выразиться, натуральным хозяйством. У методики **нет** смежных наук, а есть общие сопредельные объекты (не предметы!), которые исследуются с методических позиций.

Методика зависима от других наук только тогда и потому, что так было кем-то заведено. Но онтологически и методологически это совсем не так. Мир един и поделён науками условно. Всё зависит от объекта науки и её предмета. Они диктуют включение тех или иных сфер реальной действительности, объектов в свою предметную область. Возьмём, к примеру, общение. Его вправе исследовать и социология, и психология, и лингвистика, и методика. И каждый раз это будут разные модели объекта. С точки зрения гносеологии мы можем для одного объекта действительности строить различные таксономические теории, таксономические модели.

Что отсюда следует? Отсюда следует, что не от наук зависит методика и не от сфер действительности, которые изучают эти науки, а от того, изучает ли эти сферы (объекты) сама методика. А самостоятельная наука и должна это делать сама.

2. Второе, что также легко заметить, – это наличие у методики и **двух** (точнее, двуединых) **уровней: теоретического и эмпирического** (см. гносеологический аспект). Стрелки указывают их взаимосвязь и взаимозависимость, о чём однозначно свидетельствует философия. Наличие обоих уровней в этой (как и в любой другой) науке ещё раз доказывает, что **пора прекратить всяческие досужие вымыслы о методике как о прикладной науке**. Если она и «приложима», то только к объекту своего исследования, т.е. к процессу иноязычного образования, а если «неприложима», то она вообще не наука и все её умозрительные построения бесплодны, бездетны и никому не нужны.

Архитектоника методики как науки



3. Взаимосвязь и взаимозависимость указанных уровней существуют и в других аспектах: модельном и описательном. В этом плане прошу читателя обратить внимание на обратную стрелку, ведущую от «приёмов» к «закономерностям». Это означает не только то, что приёмы иерархически зависят от принципов, а принципы – от закономерностей, но и то, что закономерности не вечны, они могут уточняться или даже быть заменены в зависимости от результатов их использования в виде приёмов на уровне эмпирии.

4. В архитектонике методики выделяются три основных уровня, которые связаны (соотносятся) с модельным и описательным аспектами, и один метауровень (если его можно так назвать) – философско-методологический.

Все упомянутые связи (с точки зрения диалектики, главное для науки – познание связей; именно это приводит к формулированию закономерностей) как раз и могут послужить для описания в будущем структуры науки. Заметьте, что указаны не только иерархические (вертикальные) связи, но и горизонтальные. Все они требуют серьёзного осмысления.

Понимание связи теоретического и эмпирического уровней чрезвычайно важно для развития методики, ибо от связей этих уровней зависит функционирование гносеологического кольца. Поэтому выскажусь несколько подробнее.

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, это не значит, что данный 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 кое-кто 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 монополярной, 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.

III. Философия как основа науки

*«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.

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 уже накопленного 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 методики 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, так как 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.

Известно, что в каждый данный момент своего развития наука (даже очень серьёзная) не может ответить на все возникающие перед ней вопросы. И тогда возможны кризисы. Они усугубляются тем, что формируются определённые

группы учёных, исповедывающих противоположные взгляды, что, казалось бы, нормально. Но при отсутствии методологии, как это имеет место в методике, дискуссии разных сторон бесплодны. Поэтому в методике, как заметил мудрый И.А.Крылов, «воз и ныне там»: Лебедь, Рак и Щука не сдвинут его.

Как правило, наука в своём развитии проходит три этапа: описательный, упорядочивающий, объяснительный. Мне кажется, что методика, ещё не пройдя полностью описательный этап, начала работать на упорядочивающем этапе; объяснительный этап пока находится (используя термин Л.С.Выготского) «в зоне ближайшего развития». Это моё утверждение продиктовано исключительно Верой и Желанием; дьявол-реалист, однако, подсказывает, что желанная зона пока – мираж в пустыне или, если хотите, горизонт, который всё удаляется по мере приближения к нему... Тем, кто думает, что я пессимист-дезертир, преувеличивающий опасность и трудности, потерял Веру и Надежду, напомним, что объяснительный этап характеризуется:

- созданием теорий,
- формулированием законов,
- способностью предвидения и предсказания (пример – таблица Менделеева),
- наличием терминосистемы,
- наличием понимания данной методики как науки, её структуры, объекта и предмета,
- наличием ступени познания на уровне количественной определённости предмета и др.

Тот, кто знаком с состоянием дел в современной методике, понимает, как мы ещё далеки от всего упомянутого.

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 обучения иностранным языкам».
- 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 современем 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.

Полностью соглашусь с этой позицией, считаю необходимым во главу угла иноязычного образования заложить принцип **диалогического антропоцентризма**.

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.

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 «пригвоздил» 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.

Надеяться на то, что рынок научит нас жить по-человечески (по Правде, как у А.Солженицына), 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.

Эта философия предполагает смену знаниецентрической парадигмы на культуросообразную, а также смену методологии, т.е. замену бихевиористского понимания коммуникативности, что присуще западной методике, на деятельностное её понимание, т.е. на методологию диалога культур.

Что предполагает культуросообразная парадигма?

Во-первых, что содержанием иноязычного образования является культура, о чём речь шла выше.

Во-вторых, осознание того, что язык и культура это не два взаимодополняющих феномена, в результате чего и появилось некорректное словосочетание «обучение языку и культуре», а нерасторжимое, сущностное, духовное единство, говоря современным языком, интеграция. Думаем, что это вполне изобразимо формулой:

Слово = Язык • 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 – невысказано и бессмысленно, а главное, что **ведущей 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.

Сказанное означает, что и любой факт языка, скажем английский герундий или немецкий перфект, также является фактом культуры того народа, языком которого ученик овладевает. Следовательно, и технология овладения им должна быть в принципе аналогичной.

Что касается методологии, то этот вопрос особенно болезнен для методики.

В Разделе первом я уже говорил о гносеологической дистрофии как одной из опаснейших для методике болезней, приведших её к мутагенезу. К сожалению, проблемой значимости философии, в частности методологии, методика почти не занималась.

Между тем все крупные учёные признавали эту значимость. Так Макс Борн писал: *«Если же намеренно ограничиваться употреблением только таких (научных) утверждений (М.Борн имел в виду данные личного опыта. – Е.П.); то получается объективная, хотя и бесцветно-холодная, картина мира. Именно в этом заключается характеристика научного метода. 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».*

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»* (выделено 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.

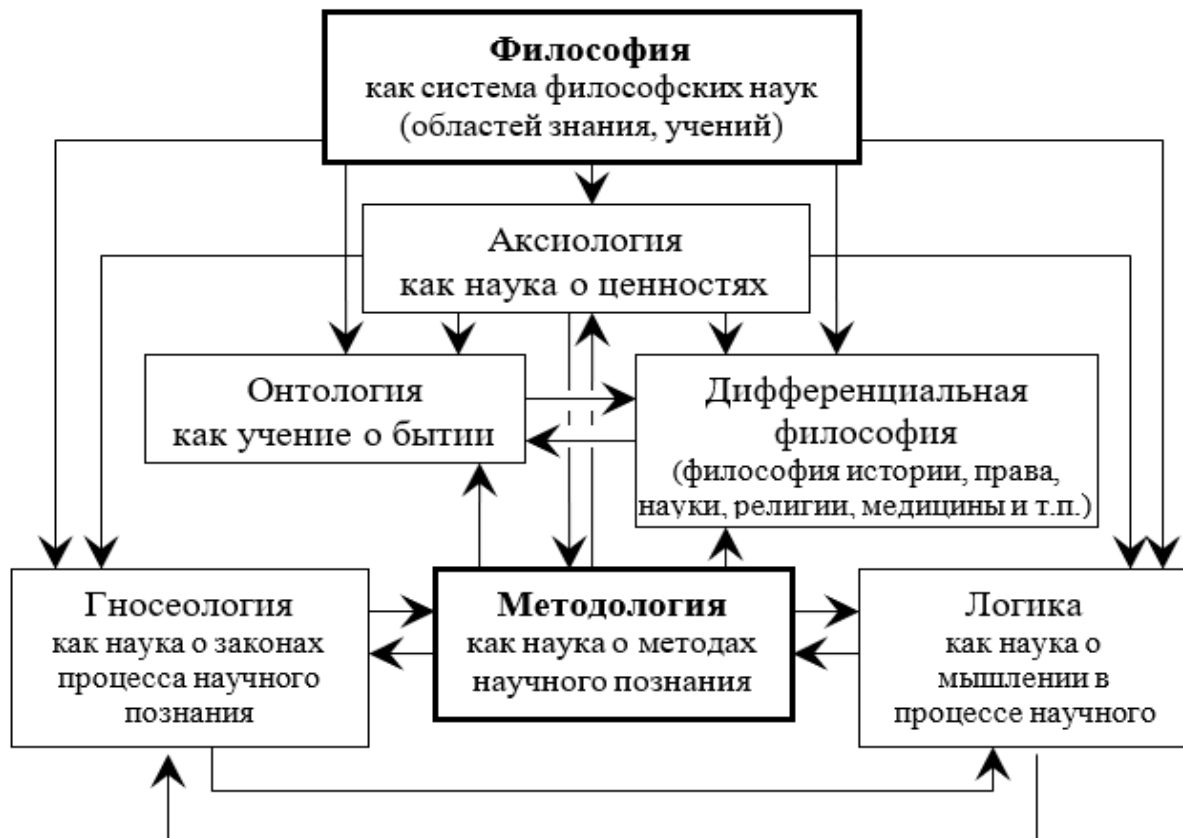
Вот определение философии, данное в «Новейшем философском словаре»: *«Особая форма познания мира, вырабатывающая систему знаний о фундаментальных принципах и основах человеческого бытия, о наиболее общих сущностных характеристиках человеческого отношения к природе, обществу и духовной жизни во всех её 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 данную систему, пользуясь выделенными выше словами, в виде схемы 4.

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

Схема 4. Система философских знаний



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

Если теперь говорить об упомянутой выше смене бихевиористского понимания коммуникативности на деятельностное её толкование, то необходимо отметить следующее.

В одной из моих ранних работ принцип коммуникативности был заявлен мною как **методологический** принцип. Замечу, что у других методистом он числился в разряде методических.

Замечу также, что в то время в Липецкой методической школе, как и в работах многих других методистов, термин «коммуникация» толковался как синоним термина «общение». Это подтверждается хотя бы тем тезисом, который был сформулирован в те годы, а именно: **«Процесс обучения должен быть моделью процесса общения»**. Впоследствии этот тезис был сформулирован иначе: **«Общение есть механизм образовательного процесса»**

Коммуникативный метод, предложенный мною в 1966 году, был назван именно так, поскольку слово общение никак не могло быть трансформировано в атрибут (напр., «общительный» метод!).

В 2011 году на XII конгрессе МАПРЯЛ в Шанхае я заявил о том, что коммуникативность следует лишить её методологического статуса, но, учитывая её «заслуги» на уровне технологии, низвести её на этот уровень, то есть использовать словосочетание «коммуникативная технология».

Сейчас, по зрелом размышлении, считаю более корректным говорить не о коммуникативной технологии, а о **технологии общения**.

Логически и методически это сочетается (сопрягается, согласуется) с тезисом об общении как механизме образовательного процесса.

На основании сказанного позволительно сделать следующий вывод:

**Методологией методики
как теории и технологии иноязычного образования
следует считать 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? На схеме 5 показаны его генезис и содержание.

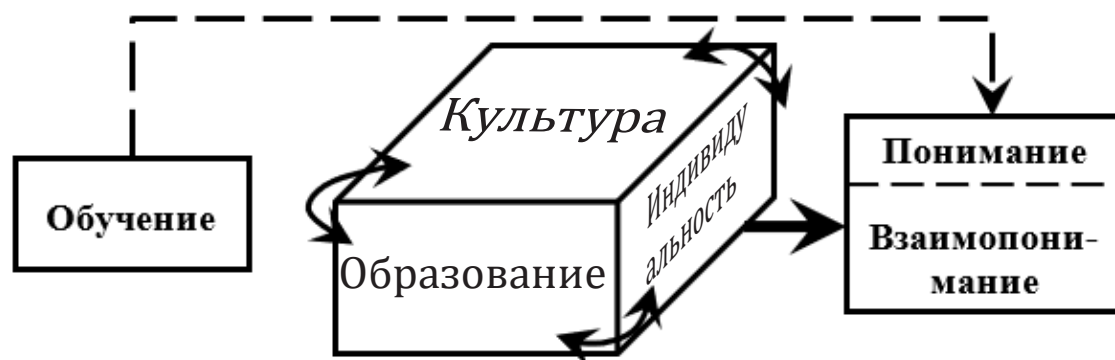
Многие полагают, что взаимопонимание является как бы естественным, само собой разумеющимся результатом «обучения иностранным языкам». Но практика не оправдывает этих надежд: существующая система не даёт ожидаемого результата и не может его дать, ибо в противном случае это было бы чудом: взаимопонимание – 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».

Схема 5. Генезис и содержание взаимопонимания



А не сеём мы взаимопонимания, потому что не задумывались над тем, что это за явление. К сожалению, оно трактуется поверхностно, как понимание друг друга на вербальном уровне, понимание значения слов, фраз, речевых функций, то есть 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 6. Разница подходов к взаимопониманию



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 ведёт к ко-ординации, к со-трудничеству, к со-деятельности, что возможно лишь при условиях, когда: а) предмет общения становится лично значимым для обоих собеседников (личный 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**

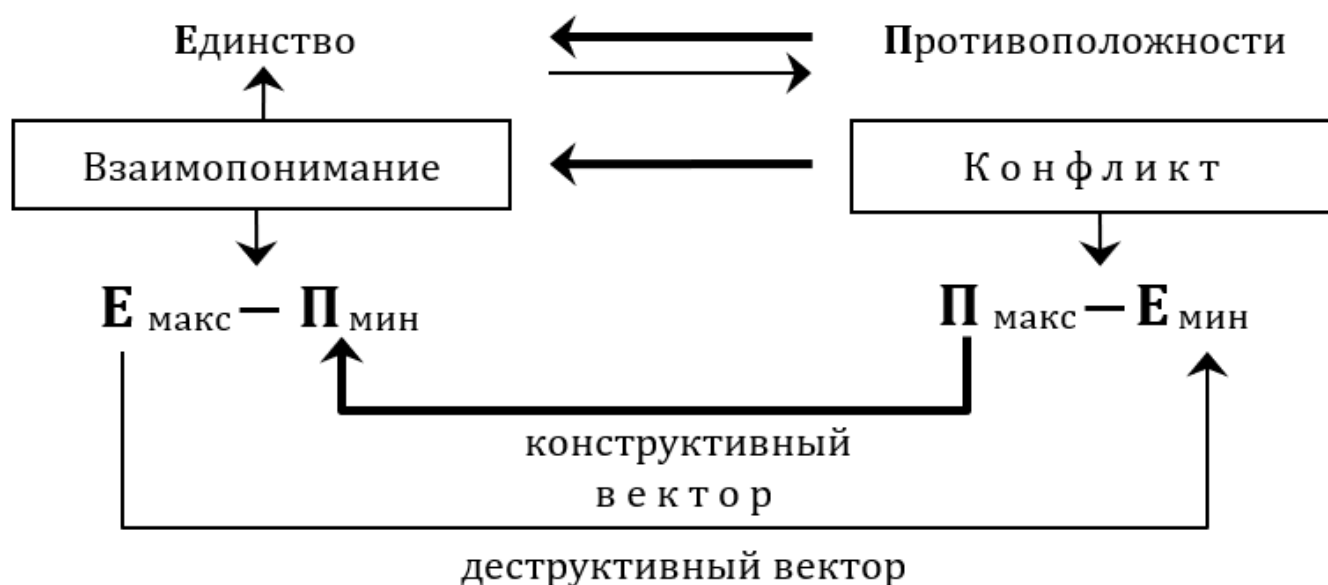
А механизмом диалога является общение, то самое общение, которое в корне отличается от коммуникации. Вспомним мысли по этому поводу М.С. Кагана:

«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 раскрываешь 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».

Принято считать, что взаимопонимание появляется тогда, когда мы понимаем нашего партнёра. А что значит «понимаем»? **Что** понимаем? Фактическую сторону высказывания или причины его появления? Факторы влияния на цель и содержание высказывания? А кроме того, правильно требуем понимания этого от себя и стараемся выяснить всё. Но стремится ли к этому речевой партнёр? Есть ли у него аналогичное стремление, т.е. взаимно ли наше взаимопонимание? Делаем ли мы что-то для того, чтобы у речевого партнёра появилось подобное стремление? И что нужно делать для появления такого же стремления у речевого партнёра? Вот где ключ к разгадке технологии взаимопонимания. Ключ этот лежит на границах социального, мировоззренческого, психологического, лингвистического и технологического аспектов проблемы.

Следующая схема 7 в общем виде представляет процесс установления взаимопонимания или возникновения конфликта.

Схема 7. Процесс установления взаимопонимания или возникновения конфликта



В связи со сказанным выше нельзя не вспомнить о цели, которую следует ставить перед иноязычным образованием (а может быть, и перед образованием в целом). Такой целью должен быть homo moralis et habilis, т.е. человек духовный и умелый. Поскольку духовность можно определить как интеллект, помноженный на нравственность, то формулу цели можно представить в следующем виде:

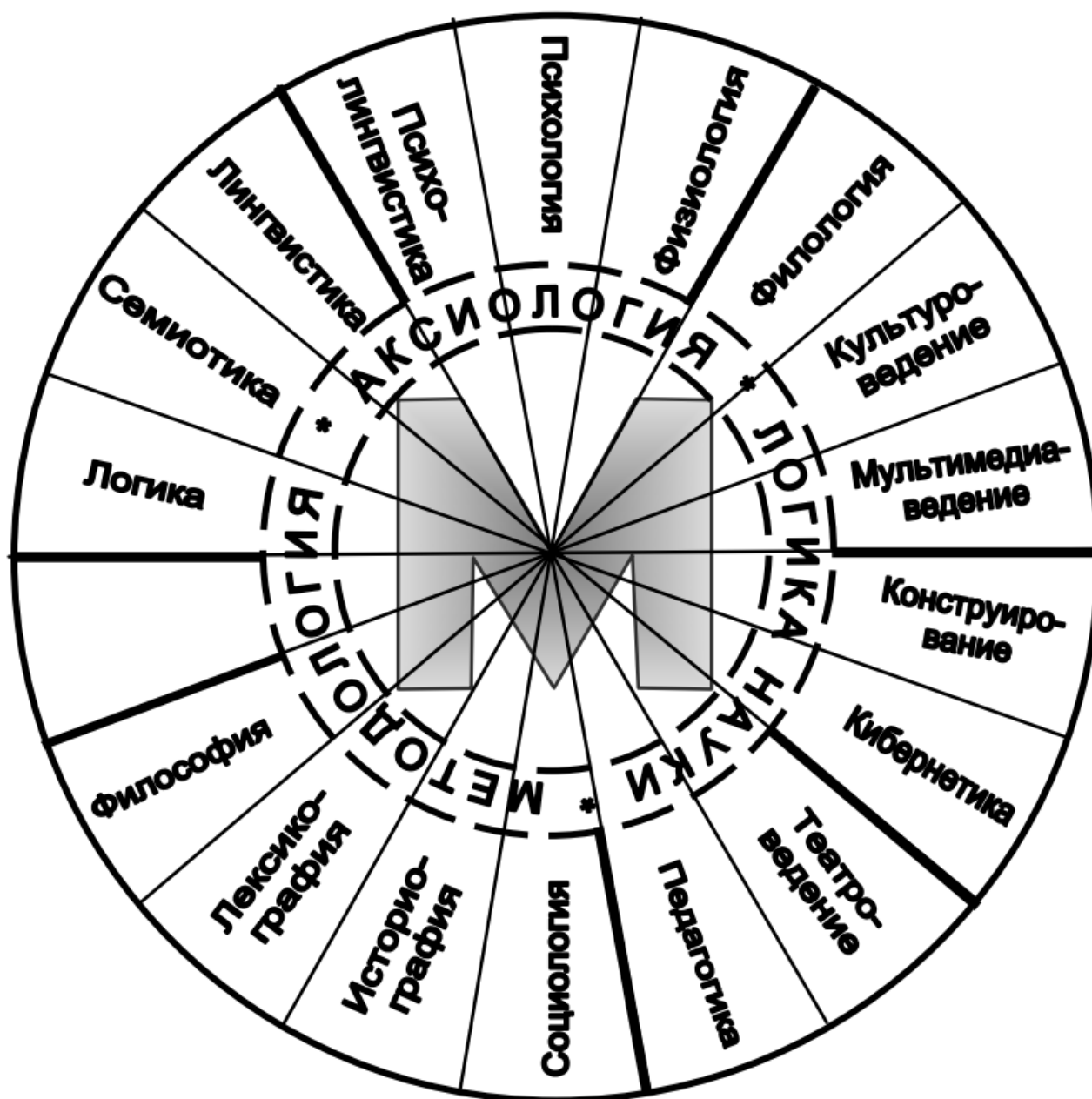
$$D = \frac{H}{(I \cdot U)}$$

где D – духовность, H – нравственность, I – интеллект, U – умелость. Смысл этой формулы можно понять, вспомнив ответ Л.Н. Толстого на вопрос о том, в чём величие человека: «Величие человека, – ответил наш гений, – равно дроби, в числителе которой значится то, как оценивают его люди, а в знаменателе – как он оценивает сам себя». По аналогии с формулой Л.Н. Толстого я бы сказал так: «Духовность человека тем выше, чем выше его нравственность».

IV. Содержание методики как науки

Поскольку методика самостоятельная наука, у неё не может быть базовых наук. Иногда их элегантно называют смежными, но по сути считают базовыми; отсюда и миф о методике как науке прикладной. Взгляните на схему 8.

Схема 8



На ней видно, что каждая из сопредельных наук, как бы вклинивается в методику частью (частями) своего объекта, которая («часть»), преломляясь сквозь призму философии (аксиологии, методологии, логики науки), становится предметом исследования методики.

Общим предметом методики как науки являются закономерности процесса иноязычного образования. Никакая другая наука не имеет указанного предмета. Следовательно, мы вправе говорить о методике как о самостоятельной

науке (об этом см. дальше). Но какая она? К какому разряду принадлежит? Гуманитарная? Безусловно. Но если у неё есть, скажем, физиологический аспект, то о чистоте гуманитарности говорить не приходится. Не устарела ли вообще традиционная классификация наук? Скажите, пожалуйста, биология и техника – родственные науки? Да ничего, вроде, общего нет. А вот же появилась бионика, интегрировавшая технику, биологию и физику. Почему? Появилась потребность моделировать живые организмы, живые системы, конструировать роботы. Появился новый предмет, появилась новая наука. Бионика – это биология? И да, и нет. Это физика? И да, и нет. Это техника? И да, и нет. Почему да – понятно, а нет – потому что бионика – это бионика, а не другая наука. Это совершенно новая наука. Методология подсказывает, что методика иноязычного образования – также наука нового типа, класса интегративных наук. И в этом кроется невероятная сложность и величие – я подчеркиваю, я не стыжусь этого слова – да, величие нашей науки, потому что будущий век, как говорят все философы образования, станет веком именно таким, когда мы будем изучать гуманитарные технологии, а не всякие другие. Как существует, например, физическая химия или космическая медицина, должны быть методическая лингвистика, методическая кибернетика, методическая логика, методическая психология и так далее. В физике, например, есть физик-электрик, физик-атомщик и т.д. Но они все физики. И в методике будут обязательно точно так же специализации по областям. И это отнюдь не фантастика. Это – необходимость развития науки.

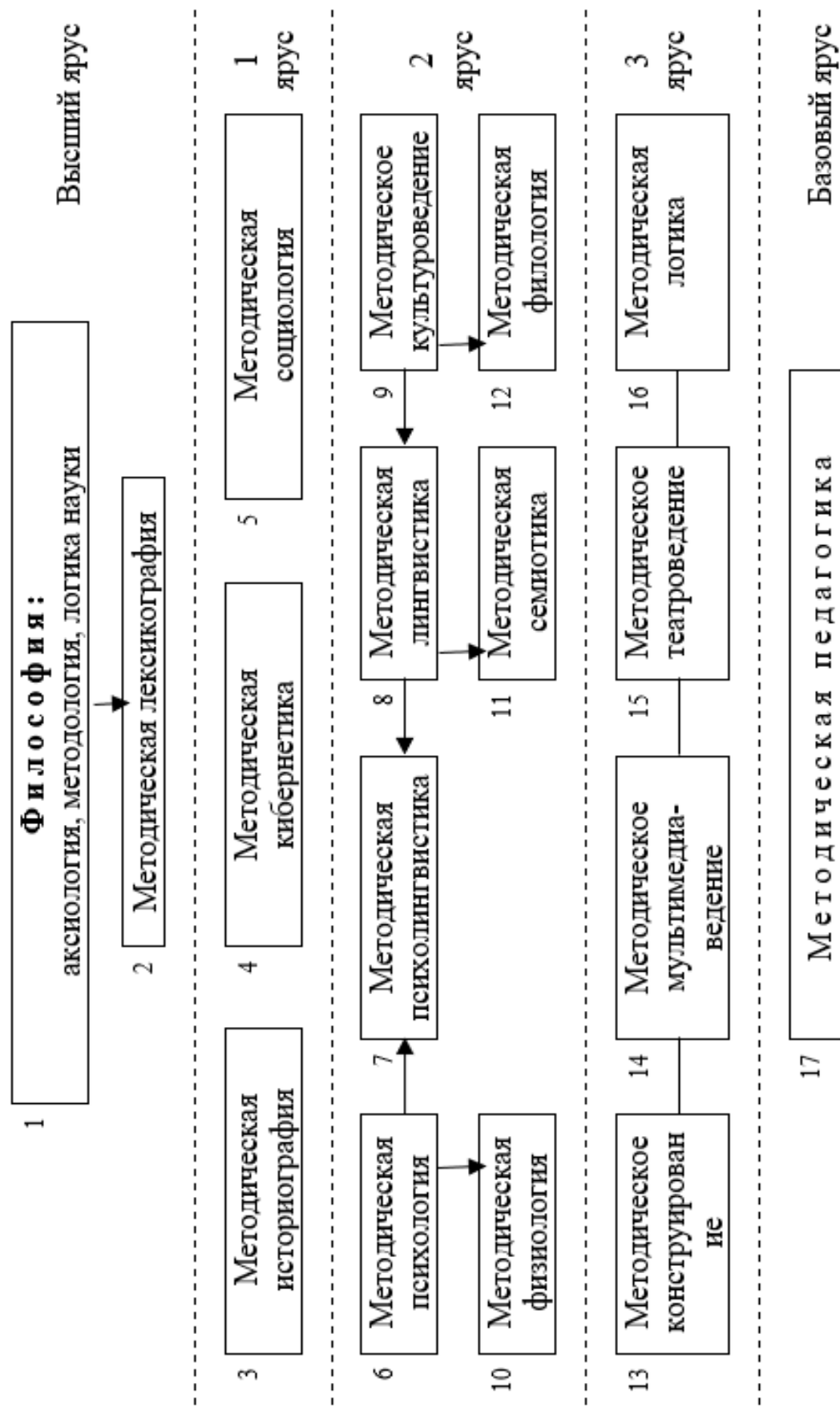
Таким образом, названные аспекты методики суть фактически относительно (!) самостоятельные её области как науки. Повторяю: её области. Поэтому правомерно снабдить их эпитетом «методическая». Следующая *схема 9* представляет некую организацию этих областей.

К данной схеме необходимы некоторые комментарии.

1. Как и всякая схема, она не способна представить свой объект (методику) всесторонне, во всей полноте: она однобока. Её назначение – показать (насколько это возможно на данном уровне исследования) расположение аспектов методики в самой науке, их назначение, значимость и определённые отношения между ними.

2. Расположение аспектов по ярусам 1, 2, 3 вовсе не означает, что 1-й ярус более значим, чем 2-й, а 2-й – более чем 3-й. Набор аспектов в каждом ярусе прежде всего означает их (аспектов) «родственные отношения» как в гносеологическом плане, так и в функциональном. Так, например, во 2-м ярусе аспекты 6 и 7, 6 и 10, 7 и 8, 8 и 9, 9 и 10, 8 и 11 могут связываться, пересекаться, интегрироваться и в процессе исследования, и в процессе иноязычного образования; в третьем ярусе все аспекты также «родственны» и при создании учебников (13), и мультимедийных материалов (14), и в учебном процессе (15 и 16).

Схема 9. Онтологическое содержание методики как науки



3. Аспект 17 выделен в базовый ярус, так как содержание методической педагогики составляет общение как механизм образовательного процесса, как его основа, функциональная база, а также как основа индивидуализации, без которой подлинное общение немислимо. Индивидуализированное, личностное (а не ролевое!) общение служит и каналом познания, и инструментом развития, и средством воспитания, и средой овладения всеми видами речевой деятельности. Только в этом смысле следует понимать название яруса «базовый». Оно ни в коем случае не означает, что педагогика играет роль базовой науки. Все аспекты *de jure* равноправны.

4. Аспекты 1-го яруса (3, 4, 5) не связаны друг с другом, автономны и *напрямую не связаны* с другими аспектами. В этом – их идентичность. Несколько выбивается из этого ряда аспект 4, поскольку скрытое, латентное (для учащихся) управление пронизывает весь учебный процесс.

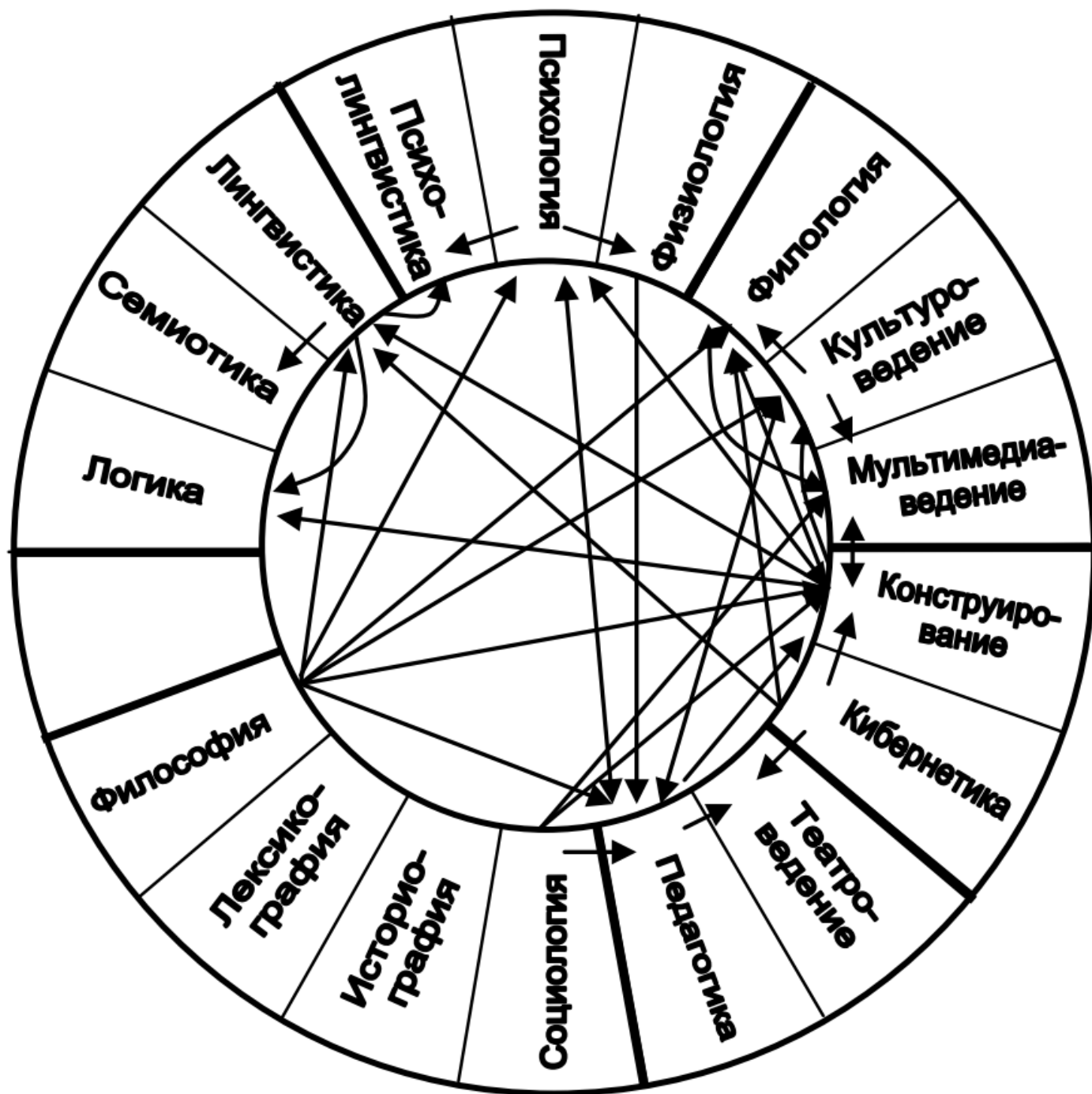
Проблема управления – одно из самых больших белых пятен на карте методических исследований и ждёт своих первопроходцев.

5. Философия по праву занимает своё царственное место, что вряд ли кто-либо станет оспаривать. Что же касается разработки лексикографического аспекта, то он занял такое высокое место после долгих раздумий автора. Всё дело заключается в значимости для становления науки наличия терминосистемы, каковой у методики нет. А главная наша забота, как читатель знает, состоит в том, чтобы методика стала подлинной наукой.

Одно дело – онтологическое содержание методики, показанное на схеме 9, другое – внутринаучные функциональные связи всех областей.

Абсолютно строгое и окончательное размежевание сфер отдельных наук, тем более областей в пределах одной науки, невозможно. Такая цель здесь и не преследуется. Но не без оснований можно предположить, что в процессе развития методики функциональные связи между её областями будут весьма тесными, но не всегда постоянными и разного уровня прочности. Сейчас трудно предсказывать динамику развития этих связей, однако наметить их возможную организацию целесообразно. Этой цели служит следующая схема

Схема 10. Возможная организация связей между науками



Осознавая всю относительность (условность) предлагаемого деления областей на группы (они отделены жирными линиями), а также предположительный характер межобластных связей (они указаны стрелками), считаю, тем не менее, на первых порах такую процедуру полезной. Она показывает, кому с кем следует координировать свои усилия в процессе научных исследований. Из этого можно сделать по крайней мере один бесспорный вывод:

При такой организации теоретический уровень методики будет зависеть не от смежных наук, а от неё самой.

Разве это не главный путь к истинной самостоятельности?

Принципиально важно заметить, что подобный подход избавит методику, по крайней мере, от одной из её болезней – от лингводидактического осложнения (см. Раздел первый).

V. Единица методики как науки

Понимаю, что само стремление определить некую единицу науки представляется странным. И это действительно так, если мы ставим методику в один ряд с другими науками. Но методика – наука особая, своеобразная, своеобразная. Поневоле вспоминается ставшее расхожим высказывание академика А.Б. Мигдала о том, что все науки делятся на естественные и противоестественные. Думаю, что методика относится ко второму разряду! Достаточно вспомнить о том, что объект методики не природный, не натуральный, не естественный: процесс иноязычного образования – рукотворный, артефактный.

Как уже было отмечено выше, в методике должно фигурировать такое понятие как объект овладения. Чтобы он, действительно, был усвоен учащимися, стал его достоянием (приобретением), нужна соответствующая деятельность – образовательная деятельность. И как всякая деятельность она должна быть основана на определённой технологии.

А как известно, **любая технология есть система приёмов, которые, в свою очередь, должны быть основаны на методической теории.** Отсюда и проистекает необходимость найти такое определение приёма, которое представляло бы собой единицу теории и технологии иноязычного образования.

Такое понимание приёма было разработано и предложено Липецкой методической школой в 1980 году¹. Изложу кратко суть дела.

На мой взгляд, невозможно рассматривать проблему «приёма» без учета следующих методологических положений.

1) *«Познание, – писал В.И. Ленин, – есть процесс ряда абстракций, формирования, образования понятий, законов».* **«Приём»** – тоже понятие, следовательно, **есть нечто абстрактное**, а если и действие, то не «нарисовать окружность» или «раздать карточки».

1 Этой проблеме посвящена Книга седьмая серии «Методика как наука». См. содержание Книги в Приложении.

Безусловно, чтобы быть использованным, приём должен быть, так сказать, опредмечен. Но это уже другой уровень методики – уровень практики. Определяя понятия, категории, мы находимся, однако, на уровне теории, на уровне абстракции.

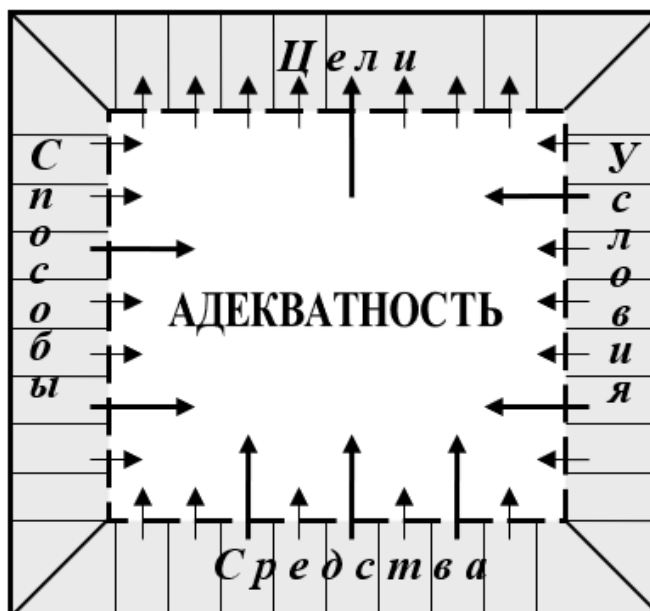
В этом плане интересно привести слова Н.Н. Трубникова о категории «средство»: «Мы имеем на деле не просто средство как таковое, но соотношение идеального средства (средства - понятия) и реального средства (средства - предмета, средства - действия)».

Приём есть тоже **средство** и оно может и должно быть рассмотрено в обоих упомянутых Н.Н. Трубниковым аспектах: во-первых, как «приём-понятие», которое, как будет показано, является **моделью** образовательного воздействия, во-вторых, как «приём-поступок», то есть как некое **конкретное** образовательное воздействие¹.

2) **Приём есть основная единица образовательного воздействия.** Как и любая единица (в отличие от элемента), он обладает основными характеристиками целого (как молекула обладает свойствами всего вещества). Поэтому приём есть **наименьшая единица** образовательного воздействия, имеющая **самостоятельное значение**.

Отсюда следует, что он должен включать в себя какие-то другие компоненты, выступающие по отношению к приёму в роли элементов. Таковыми являются конкретные «средства учения», «способы учения» и «условия учения», которые самостоятельного значения не имеют (см. Схему 11).

Схема 11. Элементы приема как единица образовательного воздействия



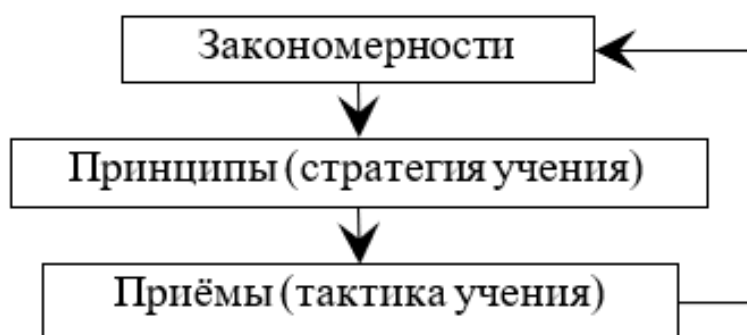
1 Обращаем внимание читателя на то, что мы имеем в виду не только учебное воздействие, но и развивающее, воспитательное, познавательное, т.е. **образовательное** воздействие, когда человек обогащается не только в учебном плане, но и во всех четырёх аспектах образования – познавательном, развивающем, воспитательном и учебном. Такая трактовка является логическим продолжением замены объекта методики как науки: обучение иностранному языку на иноязычное образование.

Таким образом: *«приём-поступок» имеет свой компонентный состав и представляет собой некое определённое сочетание средств, способов и условий учения; «приём-понятие» есть модель, по которой строятся «приёмы-поступки», данная модель обладает своей структурой, то есть устойчивыми связями между компонентами.* Эти связи обуславливают эффект образовательного воздействия приёма, они воздействуют на «вызов» приёмов учения и их выбор. Выделение типов этих связей есть, по сути дела классификация самих приёмов.

3) На дефиницию «приёма» не может не влиять характер методики как науки. Как известно, методика – наука статистических правил (П.Б. Гурвич), поэтому приём как основная структурно-функциональная единица образовательного воздействия также должен быть *по своему характеру статистичным*. Именно это позволит устанавливать новые методические закономерности.

Если изобразить иерархию модельного воплощения уровней методической науки как пирамиду, в основе которой лежат приёмы, то зависимость уровней будет выглядеть следующим образом:

Схема 12. Модель иерархии уровней методической науки



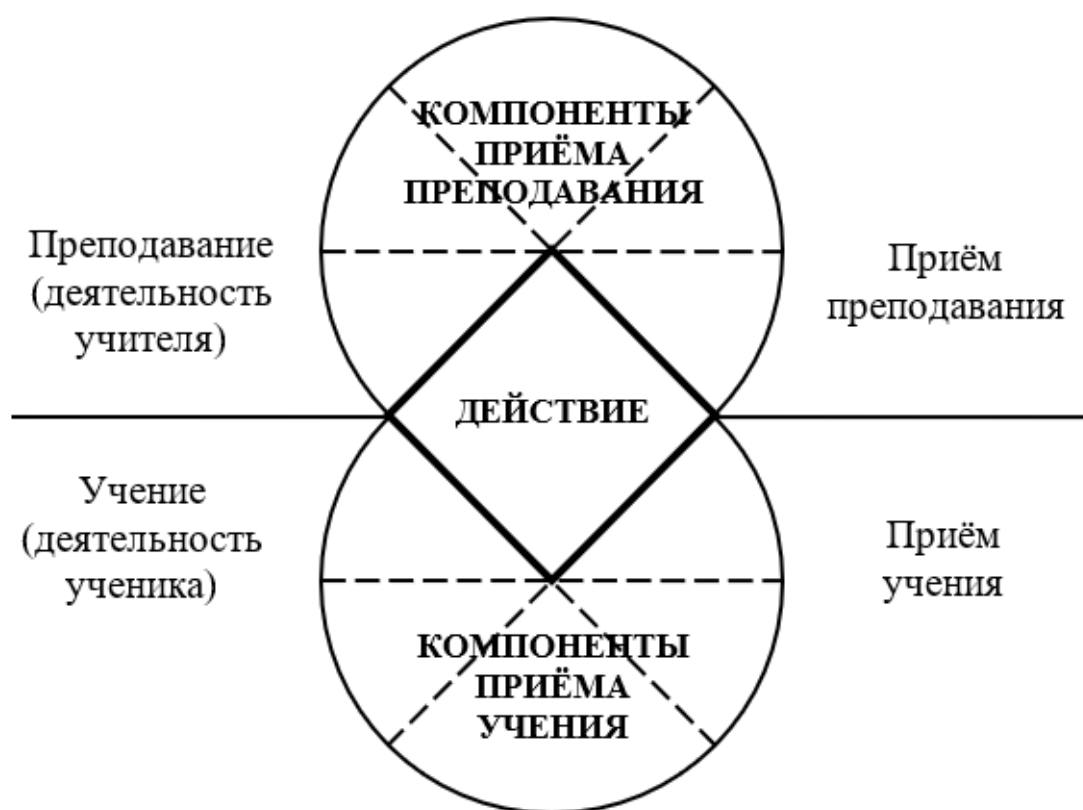
Это означает, что познанные закономерности возводятся в ранг принципов (из которых, кстати, составляется метод), принципы же, как стратегия, определяют выбор приёмов, т.е. тактику учебной деятельности: многократное использование приёмов, благодаря наблюдению, приводят исследователя к мысли о наличии каких-то закономерностей, которые затем могут быть точно установлены (либо отвергнуты) на основе специально организованного использования приёма (системы приёмов) в определенной образовательной сфере, т.е. на основе эксперимента. Стрелка справа как раз и показывает источник определения закономерностей. Конечно, закономерности могут формулироваться дедуктивно-гипотетически, но в конечном итоге они узакониваются (и постоянно уточняются!) только через эксперимент на уровне приёмов.

Как видно, признание статистичности характера приёма имеет принципиальное значение для методики как науки.

4) Методика есть теория и технология иноязычного образования, а этот процесс двусторонен (преподавание + учение). Из этого, однако, никак не следует, что приёмы преподавания и приёмы учения могут соотноситься однозначно.

На чём зиждется их единство (внутреннее, сущностное единство)? Логической связанности для достижения цели недостаточно, тем более для речевой деятельности. Ведь эта деятельность и её формирование могут совершаться только на основе выполнения каких-то действий. И когда провозглашается единство, взаимосвязь приёмов преподавания и приёмов учения, что, безусловно, верно, то естественно предположить, что именно какое-то действие будет тем связующим звеном, вокруг которого с одной стороны организуются компоненты приёма преподавания, а с другой – остальные компоненты корреспондирующего с ним приёма учения (см. Схема 13).

Схема 13 Взаимосвязь компонентов приёма преподавания и учения



Следовательно, задача приёма преподавания заключается в том, чтобы задать такое действие и так его организовать, чтобы достигалась поставленная цель. Но если при этом компоненты приёма преподавания выбираются сознательно, согласно модели приёма (и, разумеется, принципам), то компоненты приёма учения могут подбираться учеником на основе его индивидуального стиля деятельности произвольно и даже незапланированно.

Если приём достигает цели, то такая «свобода» учащегося не помеха. Приёмы учения вторичны и в определенной мере производны, зависимы, в то же время, в чём-то они совершенно самостоятельны, независимы и первичны, ибо от них зависит усвоение. Сказанное не противоречит идее управления учением: приёмы преподавания должны подбираться именно в целях лучшего управления учением. Но оно поясняет некорректность однозначной соотнесённости приёмов преподавания и учения. Тем более, что приёмов, если их понимать как нечто статистичное, наберётся неисчислимое количество.

Если теперь посмотреть на все компоненты приёма – **средства, способы, условия**, – то нельзя не заметить, что они очень тесно взаимосвязаны и взаимообусловлены. Они всегда выступают в единстве: определённые действия всегда выполняются какими-то материальными средствами и какими-то способами при каких-то условиях. **Разные варианты сочетаний средств, способов и условий оказывают разное образовательное воздействие на ученика**, поскольку разное сочетание суть не простые суммы средств, способов и условий, не простые их совокупности, а интегрированные единства, то есть такие, которые получают новую качественную характеристику.

В структуре приёма есть существенные и устойчивые связи между его компонентами. Эти связи предстоит ещё установить. Это чрезвычайно сложно, но в плане познания закономерностей совершенно необходимо. В качестве примера назову хотя бы некоторые зависимости, которые следует установить экспериментально:

- 1) зависимость операционных средств от способов;
- 2) зависимость способов от внутренних условий;
- 3) зависимость средств от условий;
- 4) зависимость состава приёма от характера поставленной цели; и т.д.

Учитывая изложенные ранее методологические положения, а также понимание средств, способов и условий и их взаимодействие, можно дать определение приёма как методической категории.

«Приём-понятие» есть интегративная модель образовательного воздействия, структура которой представляет собой существенные связи между операционными и материальными средствами, способами их использования и условиями.

«Приём-поступок» должен быть определён несколько иначе. Он немыслим вне его соотнесенности с целью, ибо он не абстракция, а конкретная единица образовательного воздействия.

«Приём-поступок» есть модельная единица образовательного воздействия, представляющая собой интеграцию определенного набора операционных и материальных средств со способами их использования в конкретных условиях и направленная на достижение какой-либо конкретной цели.

Предложенное понимание «приёма» позволяет составить некоторый перечень основных приёмов в их соотнесении с целями каждого из развиваемых видов речевой деятельности и аспектов иноязычного образования, что сможет иметь как теоретическое (для экспериментальной работы), так и большое практическое значение.

Представляю **конкретные компоненты** приёма в их общем номинативном виде:

- 1) операционные средства, или **действия**, которые совершает ученик;
- 2) материальные средства, или вербальный, иллюстративный и схематический **материал**, которым ученик оперирует;
- 3) **способы**, которыми совершается любое учебное действие;
- 4) **условия**, в которых действует ученик.

Для практической работы необходимо конкретное знание всех действий, материалов, способов и условий. Представим такой перечень.

Действия, которые совершает ученик, выполняя какое-либо упражнение, можно условно разделить на три группы.

Рецептивные действия:

визуальное восприятие вербальных средств;
визуальное восприятие невербальных средств;
восприятие вербальных средств на слух;
восприятие схематических средств;
восприятие иллюстративных средств;
антиципация, предвосхищение;
идентификация (по форме или по содержанию);
дискурсивность как осознание материала;
понимание.

Репродуктивные действия:

имитация;
подстановка;
конструирование (на уровне СС и Ф¹);
трансформация (на уровне СС и Ф);
комбинирование (на уровне СС и Ф);
вызов лексической единицы;
вызов модели;
собственно репродукция (на уровне СС и Ф);
образование формы по аналогии.

Продуктивные действия:

трансформация (на уровне СФЕ и Т);
конструирование (на уровне СФЕ и Т);
комбинирование (на уровне СФЕ и Т);
выбор речевых средств (модели, слова) адекватно ситуации;
вербализация (рассказ об увиденном);
пересказ (прочитанного или услышанного);
собственно продуцирование;
импровизация.

1 Принятые сокращения: СС – словосочетание, Ф – фраза, СФЕ – сверхфразовое единство, Т – текст.

Среди материальных средств различаются четыре группы.

Вербальные средства:

лексические единицы;
речевые образцы;
расширяющиеся синтагмы;
план;
микротекст;
текст;
логико-синтаксическая схема (ЛСС);
лексико-грамматическая таблица (ЛГТ);
функционально-смысловая таблица (ФСТ);
логико-смысловая карта проблемы (ЛСКП);
грамматическая таблица;
лозунг, поговорка и т.п.

Изобразительные средства:

пиктограмма;
рисунок;
кроки;
карикатура;
аппликация;
художественная картина;
фотография;
серия фотографий;
плакат;
символика;
макет.

Знаковые средства:

схема;
цифры, даты;
диаграмма;
идеограмма;
модель речевого образца;
оперативная схема;
функциональные опоры;
звукоподражания.

Смешанные средства. В качестве таковых могут выступать любые другие средства в их сочетании (поговорка + иллюстрация, схема + план и т.п.). Вполне понятно, что любое из операционных действий можно осуществлять с помощью тех или иных материальных средств.

Точно так же **любое операционное действие может быть осуществлено каким-то способом.** Мы предлагаем различать четыре группы способов:

1) качественные способы:

- а) с речевой задачей и ситуативной соотнесённостью;
- б) с речевой задачей, но без ситуативной соотнесённости;

- в) самостоятельно;
- г) под руководством учителя;
- д) с помощью памятки;

2) количественные способы:

- а) быстро;
- б) медленно;
- в) ограниченно по времени;
- г) неограниченно по времени;
- д) при малом объёме материала;
- е) при большом объёме материала;

3) организационные способы (режимы работы):

- а) индивидуально;
- б) в парах;
- в) в группах;
- г) коллективно;

4) способы предъявления материала:

- а) фонограмма;
- б) фотограмма;
- в) видеграмма;
- г) видеофонограмма и мн. др.

И наконец, последний компонент приёма – **условия обучения**. Мы различаем внутренние и внешние условия.

Внутренними условиями являются свойства ученика как индивидуальности:

- индивидуальные свойства (природные задатки: память, воображение, способность к имитации, обобщению и т.п., фонематический слух и др.);
- субъектные свойства (умение работать, выполнять учебную деятельность);
- личностные свойства (контекст деятельности ученика, его личный опыт, мировоззрение, эмоционально-чувственная сфера, интересы и желания, статус личности в коллективе).

Под внешними условиями понимаются следующие факторы:

Под внешними условиями понимаются следующие факторы:

- степень обучения (младшая, средняя, старшая);
- численность группы (малая, большая);
- наличие / отсутствие ТСО и др.

Теперь, когда читатель имеет представление о сущности приёма и об элементах, его составляющих, он может сам подбирать любой необходимый ему приём, адекватный поставленной цели.

Например, мы знаем, что для формирования грамматических навыков ученику необходимо пройти ряд стадий, последовательно совершая действия имитации, подстановки, трансформации, репродукции. Какие приёмы при этом использовать?

Рассмотрим, к примеру, действие имитации. Оно может быть совершено на основе различных материальных средств, различными способами, при различных условиях, например: с речевым образцом при наличии его модели и рисунка кроки (смешанные материальные средства), с речевой задачей и ситуативной соотнесённостью (качественный способ), медленно (количественный способ), коллективно (организационный способ), с учётом младшей ступени (внешнее условие), малого объёма слуховой памяти, неумения совершать это действие, но при интересе к работе (внутренние условия). Если условия будут иными, то набор средств и способов также будет иным. Таким образом, видно, что варианты выполнения даже одного действия – имитации – очень многочисленны. То же можно сказать о любом действии.

В этой многовариантности, эвристичности приёма потенциально заложено творчество учителя, его нестандартный подход к ситуациям учения, которые так бесконечно разнообразны.

Если же помечтать и представить себе, что как-то оценены все компоненты приёма и все эти данные введены в компьютер и снабжены соображениями о соответствующих уровнях зависимости между компонентами и их влиянии на адекватность приёма какой-либо цели, то мы получим великолепную основу для подбора приёма, оптимально адекватного цели. Решение этой сложной проблемы позволит в будущем иначе осуществлять и профессиональную подготовку учителя, и самому учителю решать практические задачи планирования и организации образовательной деятельности на подлинно научном уровне, решать оперативно и эффективно.

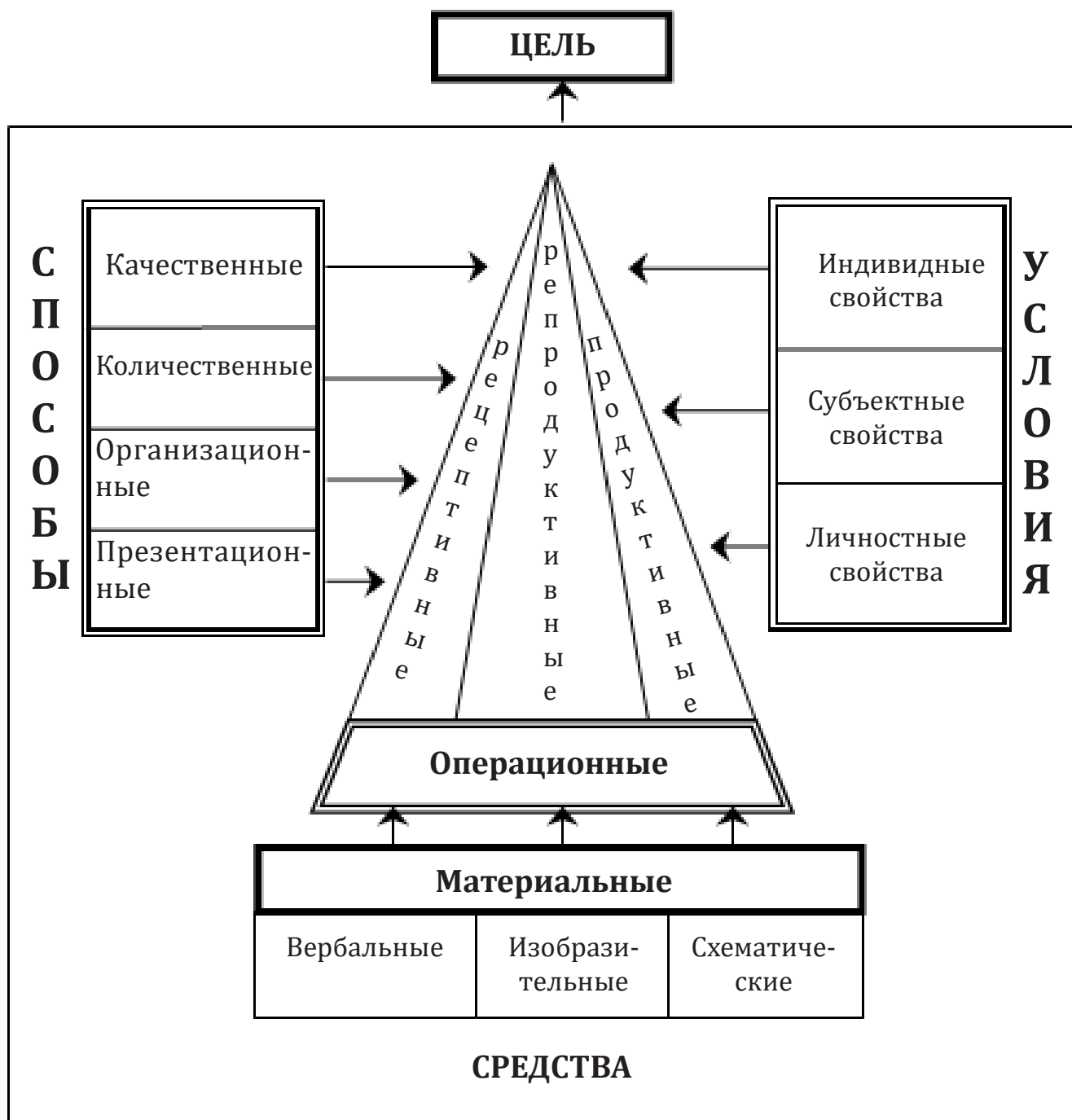
Учитывая всё сказанное, ***можно считать приём единицей технологии.*** Что касается приёма как модели упражнения, то также вполне очевидно, что любое упражнение строится (должно строиться!) по модели приёма, ибо только так можно создать все необходимые (каждый раз новые) варианты упражнений, адекватные цели.

Если обозначить приём через Π , операционные средства – через $OС$, материальные – через MC , способы – через C , условия – через $У$, а цель – через Π , то можно получить формулу «приёма-поступка»:

$$\Pi_x = (\int OС_x MC_x C_x) У_x \equiv \Pi_x$$

Данная формула читается так: ***определённый приём, являющийся интеграцией определённых средств и способов при определённых условиях адекватен определённой цели.*** Представляю это на схеме 14.

Схема 14. Приём-поступок и его компоненты



Таким образом, приём является:

- основным инструментом учительского мастерства;
- единицей технологии;
- единицей всей образовательной деятельности (основой упражнения!).

VI. Предмет методики как науки

Как правило, предметом методики как науки называли и называют закономерности этой науки. И это правда, точнее только часть правды. К сожалению, и автор данных строк в своих прежних работах также определял предмет науки как её закономерности.

В настоящее время я глубоко убеждён, что продукцией науки являются не только закономерности.

**Предметом методики как науки
являются все формы её продуктивной деятельности,
то есть все формы научного знания.**

Каковы эти формы? В гносеологии в качестве таковых называют научную проблему, идею, гипотезу, закон, принцип, концепцию, модель, парадигму, новое понятие, теорию.

Все эти формы подробно описаны и рассмотрены в Книге третьей серии «Методика как наука»¹.

Кроме того, описаны признаки «методической системы», которую я предлагаю признать одной из специфических форм научного знания, присущей методической науке. Включение понятия «методическая система» в перечень форм научного знания означает обоюдосторонность отношения методологии и частных наук, при которой происходит не только процесс использования частными науками методологии, но и обогащение самой методологии за счет частных наук.

Липецкой методической школой проблема методики рассматривалась с конца 70-х годов прошлого века. Вполне естественно, что за истекший период в рамках той или иной формы научного знания было создано немало, что отражено в отдельной книге².

Далее позволю себе представить лишь некоторые примеры отдельных форм научного знания, разработанных в русле развиваемой концепции методики как науки.

1. Научная проблема как форма научного знания

Сначала о том, что такое научная проблема. Е.В. Ушаков пишет:

«Научная проблема – это суждение (или система суждений), содержащее в себе теоретически осознанный вопрос, при этом не существует известного алгоритма его разрешения, а решение этого вопроса имеет (должно иметь) существенную новизну.

Какими свойствами должна обладать адекватно сформулированная научная проблема? Укажем четыре основных момента.

1. В ней должно быть максимально четко отграничено известное от

1 См. Методология методики: теоретические методы исследования, 2011 год.

2 Е.И.Пассов. Сорок лет спустя или сто и одна методическая идея – М., 2006.

неизвестного. Иными словами, поставить проблему – значит определить границы знания и незнания. Для грамотной постановки проблемы всегда необходим определённый уровень научного знания, причём достаточно серьёзный, включающий в себя как последние достижения в данной научной области, так и знание её истории. Разумеется, чёткое отграничение известного от неизвестного достижимо далеко не сразу; на практике нередко происходит так, что структура проблемы лишь постепенно уточняется в ходе самого исследования.

2. При грамотной постановке проблемы должна быть проведена максимальная конкретизация. Это означает, что в проблеме должны быть уточнены и выделены какие-то определённые отношения, аспект, структура изучаемого объекта и т.п. настолько конкретно, насколько это возможно. В научном познании не существует «проблем вообще», не существует беспредметных вопросов, неопределённых задач. Адекватная постановка вопроса предполагает ясную смысловую направленность, логическую цель. Требование конкретизации связано с тем, что на самом деле относительно любого объекта возможно поставить великое множество разнообразных вопросов. Адекватно сформулированный вопрос концентрирует в себе другие, имеющие подчиненное значение, он имеет существенный характер, он теоретически обоснован и акцентирован на принципиальных моментах данной научной проблемы.

3. Адекватно поставленная проблема должна иметь способность к развитию, уточнению, модификациям, т.е. быть открытой концептуальной структурой; она должна иметь “степени свободы”, пространство для вариаций, ведь в процессе работы над проблемой возможны различные варианты её трансформации – от изменения угла зрения на проблему или её переформулировки до такого крайнего случая, когда за первоначальной проблемой обнаруживается совершенно другая, которая как раз и требует решения. Свойство трансформируемости проблемы как бы уравнивает её предыдущее качество; с одной стороны, адекватно сформулированная проблема должна быть конкретной и определённой, но с другой стороны, она не должна функционировать в научном познании как окончательная версия или как приказ, который не обсуждают; она должна быть открыта для возможных видоизменений.

4. Проблема должна быть совместима с некоторым, исследовательским проектом, или, иными словами, она должна быть нацеленной на решение, а не созерцательной. Это требование можно было бы назвать также требованием разрешимости проблемы; однако вопрос о разрешимости проблемы проясняется только в ходе самой работы над проблемой. Поэтому следует, пожалуй, говорить о том условии, что проблема не должна быть явно утопичной: уже на этапе первичного выдвижения проблемы должно быть приблизительно понятно, какая методология потребуется для её решения, какие понадобятся виды научных исследований, в чём должен состоять общий замысел будущих научных изысканий.

Итак, научная проблема, включена в теоретический контекст. Это означает прежде всего то, что репрезентация проблемы осуществляется в определённом научном языке, в особом предпосылочном поле, в некоторой исходной интерпретации. Поэтому грамотно поставить научную проблему может только учёный-профессионал. История науки демонстрирует множество

примеров, когда фундаментальные проблемы, поставленные её крупнейшими деятелями, стимулировали творческий поиск и определяли на многие годы вперёд исследовательские горизонты и научные программы. Например, вспомним о знаменитых двадцати трех проблемах Гильберта, сформулированных великим ученым на II Международном математическом конгрессе 1900 г.: в перспективах, обозначенных Д. Гильбертом, был во многом предначертан ход математической мысли XX в.

С логической точки зрения проблема является особым вопросительным высказыванием. Любой вопрос включает в себя некоторое множество предпосылок – положений, содержащих определённую информацию о запрашиваемом объекте и задающих условия правильного ответа на данный вопрос. Кроме того, всякий вопрос относится к какому-либо прагматическому контексту; вопрос ставится в какой-то конкретной ситуации, имеет адресата, при необходимости подлежит процедурам уточнения, переформулировки, включения в диалог и т.п. Научная проблема как вопросительное высказывание должна основываться на истинных предпосылках, т.е. на надёжно установленных фактах и принятых научным сообществом теоретических положениях.

Поэтому научные проблемы подлежат концептуальной оценке: говорят о проблемах действительных и мнимых, а также об адекватных и неадекватных формулировках. Например, мнимая проблема (или псевдопроблема) – это вопрос, который содержит какие-то неприемлемые предпосылки (ложные, вненаучные, недостоверные, отвергнутые ходом науки и т.п.). Неадекватная формулировка – форма репрезентации проблемы, непригодная по каким-то причинам для дальнейшего развёртывания обсуждения и решения».

В качестве примера позволю себе представить одну из основополагающих проблем методики – **проблему навыков и умений**.

Попытка её решения была предпринята в отдельной книге, изданной ещё в 1974 году¹. Замечу, что применительно к **речевым** навыкам и умениям данная проблема решалась впервые не только в отечественной, но и мировой психологии. Примечательно также, что решение проблемы осуществлялось не в общепсихологическом аспекте, а применительно к методике, то есть в русле **методической психологии**.

Вариант постановки научной проблемы представлю на примере названной проблемы. С этой целью предлагаю читателю Введение к упомянутой выше книге.

ВВЕДЕНИЕ

Эффективность обучения (в целом и на любой его стадии) прежде всего зависит от того, насколько используемые средства, т.е. упражнения, адекватны поставленной цели.

Известно, что в обучении иноязычной речи такой целью является развитое речевое умение, основанное на сформированных речевых навыках. Поэтому,

1 Е.И. Пассов. Основные вопросы обучения иноязычной речи. – Воронеж. 1974.

если не выяснить специфики речевых навыков, их качеств, компонентный состав того или иного вида навыков, психофизиологические предпосылки их формирования, стадии процесса становления навыков (все это относится и к умению), невозможно ни подобрать адекватные упражнения, ни расположить их в необходимой последовательности.

Если не вскрыть механизм переноса речевых навыков, не определить факторы, влияющие на их перенос, – невозможно установить и те условия, в которых должны формироваться эти навыки.

Одним словом, нерешенность указанных вопросов делает невозможным построение сколько-нибудь эффективной системы упражнений.

Если, хотя бы условно, не определить, где границы навыка и где границы умения, что понимать под одним, а что под другим, – невозможно ясно наметить даже цель обучения. Так, в программе для средней школы сказано, что у учащихся надо развивать умение вести беседу; в другом месте целью называется развитие навыков и умений устной речи¹. В программе для неязыковых вузов отмечается, что в области устной речи целью является совершенствование навыков, а в области чтения развитие умений и т. п.

Все это – следствие той путаницы в терминологии, которая существует в соответствующем разделе общей психологии и психологии обучения иностранным языкам.

Необходимо выяснить также, как взаимоотносятся умение и составляющие его навыки, как понятия «навыки» и «умение» соотносятся с понятием «речевое высказывание» (как процессом к как продуктом), откуда и как возникает то, что является нашей желанной целью, – умение.

В методике обучения иностранным языкам создалось такое положение, когда существующая концепция навыков и умений не может служить базой для плодотворного решения вопросов обучения вообще и, в частности, для решения ключевой проблемы – создания системы упражнений².

Необходимо использовать какой-то иной подход к решению проблемы навыков и умений, который позволил бы решить эту важнейшую проблему и тем самым создал искомую базу для плодотворного решения других проблем и вопросов.

Современное состояние психологической науки, а также смежных наук, дает, как нам кажется, такую возможность.

В советской психологии существует целое направление, которое рассматривает речевые процессы с позиций теории деятельности. Плодотворность концепции данного направления в настоящее время не подвергается сомнению, так как она доказана целым рядом блестящих работ психологов школы Л.С. Выготского, – А.Н. Леонтьева, А.И. Соколова, А.Р. Лурия, П.Я. Гальперина, А.А. Леонтьева и многих других.

Можно предположить, что деятельностный подход окажется плодотворным

1 Программа средней школы (проект). Иностранные языки. – М., «Просвещение», 1967.

2 Хотя следует отметить, что появился ряд работ, содержащих интересные и плодотворные мысли, например, статьи И.А. Зимней, Л.Г. Воронина и др.

и в методике для решения проблемы навыков и умений. Вот почему целью данной книги является описание деятельностной структуры речевого высказывания.

При этом мы, однако, не отказываемся от терминов «навык» и «умение». Наличие умения (как и составляющих его навыков) необходимо для совершения какой-либо деятельности, в частности речевой. Следовательно, можно считать, что структуру речевого высказывания главным образом составляет то, что мы называем «навыки» и «умение».

В основе предлагаемой в данном исследовании концепции лежат следующие методологические положения.

Во-первых, это определенные представления о признаках любой деятельности и, в частности, деятельности речевой¹

- а) мотивированность и целенаправленность речевой деятельности;
- б) иерархичность речевой деятельности как качество ее структуры².

Во-вторых, это идея уровневого строения речевого механизма, представленная в работах Н.А. Бернштейна³. В частности, мы имеем в виду фоновый и ведущий уровень. В психологическом плане – это различные уровни осознанности деятельности и её компонентов, разработанные А.Н. Леонтьевым и уточненные А.А. Леонтьевым⁴.

В-третьих, это – идеализация как один из методов научного познания.

Идеализированные объекты используются в науке довольно часто, например, «точка», «прямая», «абсолютно черное тело» и т. п. Такие понятия охватывают пустой класс объектов, так как в действительности абсолютно черных тел нет, а каждая точка может рассматриваться и как прямая, в зависимости от масштаба измерения.

Но как это ни парадоксально, данные термины используются для исследования реальных объектов и процессов.

По этому поводу А.Л. Субботин пишет: «Идеализация целесообразна тогда, когда подлежащие исследованию реальные объекты достаточно сложны для имеющихся средств теоретического, в частности, математического анализа, а по отношению к идеализированному случаю можно, приложив эти средства, построить и развить теорию, в определенных условиях и целях эффективную для описания свойств и поведения этих реальных объектов⁵».

1 Принимая в целом все основные принципиальные положения школы Л.С. Выготского и опираясь на них, мы здесь перечислим лишь те, которые непосредственно являются для данной работы исходными.

2 А.Н. Леонтьев. Проблемы развития психики. – М., Изд-во Московск. ун-та, 1972.

3 Н.А. Бернштейн. Очерки по физиологии движений и физиологии активности. – М., «Медицина», 1966

4 А. Н. Леонтьев. Психологические вопросы сознательности учения, вып. 1, – М, Изд-во АПН РСФСР. 1947; А. А. Леонтьев. Слово в речевой деятельности. – М., 1965

5 А. Л. Субботин. Идеализация, как средство научного познания. Сб. «Проблемы логики научного познания». – М., «Наука», 1964, стр. 365

Как будет показано, метод идеализации можно успешно применить и к интересующим нас понятиям «навык» и «умение».

В-четвертых, это идея Л.С. Выготского об анализе не по элементам, а по единицам¹.

Анализ по единицам, а не по элементам, по мнению А.А. Леонтьева, «возможен в отношении любой содержательной целенаправленной деятельности»². Следовательно, его можно использовать и в наших целях, т.е. рассматривать навык как единицу умения. Такая точка зрения может показаться не очень корректной, и, видимо, некоторые основания для этого есть. Конечно же, нельзя провести полной аналогии, скажем, между молекулой воды как «единицей воды» и навыком как единицей умения. Но, в принципе, такой подход возможен, поскольку навыки как составные компоненты умения и как условия его формирования и функционирования должны обладать основными качествами, которые присущи и умению, хотя уровень этих качеств в навыке и в умении различен.

В-пятых, это – системность как свойство объектов реальной действительности. Как известно, идея системного строения сознания была выдвинута Л.С. Выготским. В физиологическом плане идея системности воплотилась в так называемой «функциональной системе» как физиологической основе речевой деятельности³. Плодотворность системного подхода к анализу и описанию какого-либо объекта доказана недавно исследованием восприятия⁴.

Подход к объектам как к системам стал, по свидетельству В.В. Парина и др.⁵, одной из тенденций науки XX века. Этот подход используется все шире во всех «некибернетических» областях науки⁶. Думается, что оно окажется плодотворным и в методике. Так, весьма перспективно в рамках обсуждаемой в данной главе проблемы рассматривать речевое умение как систему.

Чтобы читателю яснее были цель и логика нашего изложения, мы, опираясь на методологические положения, в самом сжатом виде представим суть той концепции, обоснованию которой посвящена данная книга.

Основным пороком методики обучения иноязычной речи, который приводит к весьма ощутимым неудачам, является то, что она не умеет организовать процесс формирования речевых навыков, способных к переносу. Причиной тому известная схема: «первичные умения – навыки – вторичное умение», лежащая в основе усвоения говорения. Данная схема не позволяет вырваться из круга системы упражнений «языковые – речевые», которая базируется на трехэтапной

1 Л.С. Выготский. Мышление и речь. В сб. «Избранные психологические исследования». – М., Изд-во АПН РСФСР, 1956, стр. 48

2 А.А. Леонтьев, Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. – М., «Наука», 1969, стр. 37

3 П.К. Анохин. Теория функциональной системы как предпосылка к построению физиологическом кибернетики. Сб. «Биологические аспекты кибернетики». – М., Изд-во АН СССР. 1962.

4 Б. Б. Коссов. Психология восприятия. – М., «Высшая школа», 1972.

5 В.В. Парин и др. Проблемы кибернетики. – М., «Знание», 1969, стр. 116.

6 В.В. Парин и др. Проблемы кибернетики. – М., «Знание», 1969, стр. 119

схеме, а указанная система в принципе неспособна формировать речевые навыки необходимого качества.

Известную схему необходимо заменить другой, двухчленной, а именно «навыки – речевое умение». Целесообразность такой замены оправдывается лишь в одном случае: навыки должны формироваться не из первичных умений (что влечет за собой использование языковых упражнений), а в таких условиях, которые по основным параметрам адекватны речевым; это обеспечивает перенос навыков, а, следовательно, и эффективное использование их в речи.

Такой подход требует специфичного представления о «навыке» и «умении» как основе речевого высказывания, специфичного понимания взаимоотношений этих феноменов.

Совершенно очевидно, что между навыком и умением невозможно провести четкой границы. Это касается как процесса их формирования и функционирования, так и продуктов данного процесса. Тем не менее, мы считаем абсолютно необходимым четкое разграничение этих понятий, ибо оно является, пожалуй, единственной предпосылкой построения не только теории, но и эффективной практики обучения иноязычной речи. Без ущерба для навыка как такового можно пренебречь тем, что навык и умение не разделены резкой гранью, и условно вычленим навык (навыки) из речевого умения, провести между ними **условную** границу. Это позволяет далее, используя принцип системности, принять речевое умение за систему. Тогда логично считать речевой навык элементом системы¹. В таком случае все грамматические навыки образуют одну подсистему, все лексические другую. Что касается произносительных навыков, то их вряд ли следует представлять как «самостоятельную» подсистему; произносительные навыки как бы накладываются на лексические и грамматические, функционируя на их основе. Разумеется, с точки зрения **обучения**, произносительные навыки – отдельная подсистема, так как у неё свои пути формирования.

Системность как один из принципов организации структуры речевого высказывания проявляется и в системности качеств навыка, в системности качеств умения, а также в системности взаимоотношений качеств обоих феноменов.

Речевое высказывание, структура которого является объектом нашего исследования, можно рассматривать с точки зрения процесса и продукта.

С точки зрения процесса, в деятельностной структуре речевого высказывания различаются два основных уровня – операционный и мотивационный². Операционный уровень составляют речевые навыки: лексические, произносительные и навыки грамматического структурирования. Все три типа навыков проявляются в речевом высказывании синтезированно как три неразрывных стороны речевых действий. Операционный уровень функционирует под сознательным и бессознательным контролем. В нём можно различать

1 Термин «элемент» используется здесь в его кибернетическом смысле, так что это не противоречит пониманию навыка как «единицы» умения.

2 Второй уровень, видимо корректно называть мотивационно-мыслительным. Но для краткости мы будем использовать термин «мотивационный».

подуровни: поднавыков, навыков и цепочек навыков. Последние и обеспечивают в речи то, что называется «автоматической пробежкой».

Операционный уровень умения служит его базой именно потому, что лежащие в его основе навыки обладают полной совокупностью качеств. Степень качества навыков и их номенклатура зависят от подуровня, на котором они находятся в образовавшейся иерархии.

Мотивационный уровень речевого высказывания есть собственно умение. Оно также основано на системе качеств, которые есть и продолжение качеств навыков, и их синтез, приводящий к образованию принципиально нового качественного явления, каким является «умение». Мотивационный уровень осуществляется, главным образом, при актуальном осознании.

Речевое высказывание как продукт также имеет свою структуру. Продуктом речевого высказывания может быть фраза (иногда в виде слова, синтагмы, иногда в виде собственно фразы) и сверхфразовое единство (собственно высказывание)¹.

Мы условно предполагаем, что навык соотносится с речевой единицей не выше фразы, умение – с высказыванием.

И наконец, необходимо отметить один из наиболее важных моментов: то, что основано на умении, принимается нами за деятельность; то, что основано на навыке, мы считаем действием.

Следующая таблица довольно ясно представляет статус взаимоотношений навыка (навыков) и умения в различных планах.

Таблица 1

**Взаимоотношение навыка и умения
в различных планах**

План	Феномен	
	Навык	Умение
Психологический	Условие речевой способности, её единица	Новое качественное образование, способность управлять речевой деятельностью
Деятельностный	Действие(я)	Деятельность
Кибернетический	Элемент(ы)	Система
Физиологический	Динамический стереотип(ы)	Экстренное замыкание связей
Лингвистический	Слово, синтагма, иногда фраза, редко – сцепление фраз	Новое словосочетание, фразы, сверхфразовые единства

1 Н.И. Серкова. Сверхфразовое единство как функционально-речевая единица. Автореферат канд. дисс. – М., 1968. В лингвистической литературе высказывание как продукт называют еще: текст, прозаическая строфа, синтаксическое целое, абзац и т.п. См. работы Л.П. Добраева, И.А. Фигуровского. Г.Я Солганика, Е.В. Падучевой и др.

Подобным образом Липецкой методической школой были поставлены и предложены решения многих проблем методики, проблемы классификации упражнений, проблемы типологии уроков, проблемы индивидуализации, проблемы отбора и организации материала и др.

2. Научная гипотеза как форма научного знания

Сначала несколько слов о гипотезе как феномене.

Предполагаемое или возможное объяснение, сформулированное в виде предложений о законе явления, или его причине, структуре, или вообще о какой-нибудь иной существенной связи, называется гипотезой.

Основным путём обоснования гипотезы является практика, широкое экспериментирование в сочетании с логическими операциями.

Приведу в качестве примера лишь три гипотезы.

1. Гипотеза о переносе речевых навыков

Данная гипотеза возникла после осознания того, что **речевые навыки в принципе отличаются от двигательных**, которыми, по сути, и занималась психология, перенося закономерности их формирования на речевые процессы (схема: первичные умения – навыки – вторичные умения)

Осознание идеи своеобразия речевых навыков было подкреплено экспериментом, доказавшим, что **речевые навыки характеризуются** двумя «родовыми» чертами:

- 1) **маркированностью речевой задачей;**
- 2) **маркированностью ситуацией как системой взаимоотношений.**

Данные свойства двигательным навыкам не присущи. Отсюда следует вывод, что поистине **речевой навык может быть создан только в речевых условиях**, главными из которых являются: наличие речевой задачи у учащегося в процессе выполнения упражнений для формирования навыков и соотнесенность его высказываний с ситуацией общения.

Навык, созданный из первичного умения, может обладать автоматизированностью, но не гибкостью, т.е. не будет способен к переносу в речевые условия.

В связи с этим, гипотеза заключается в следующем: чем более адекватны условия формирования речевых навыков условиям реального общения, тем выше уровень переноса.

2. Гипотеза о функциональных гнездах моделей

Любой из стимулов, побуждающих нас как-то отнестись к высказыванию

собеседника, может быть выражен некоторым множеством фраз, построенных по различным моделям. Та или иная модель обязательно маркирована речевой задачей говорящего, т.е. той функцией, которую она выполняет в говорении. В этом смысле можно считать, что существуют «функциональные гнезда моделей», т.е. определенные их совокупности, каждая из которых способна стать основой для выражения одного и того же стимула. Очевидно, у разных стимулов разный диапазон потенциальных возможностей. Всем диапазоном мы не владеем даже в родной речи: это удел писателей, но, по крайней мере, одним способом мы обязаны уметь выразить любой стимул. Для каждого языка возможно выделить тот минимум моделей, который необходим для выражения всех основных стимулов.

На основе сказанного выдвигается гипотеза, согласно которой вызов модели осуществляется в диапазоне функционального гнезда. Сначала, в связи с речевой задачей, включается то или иное гнездо, затем, в зависимости от ситуации, вызывается конкретный вариант. Это означает, что поиск модели происходит за счет ее маркированности определенной речевой задачей и за счет мотивационной установки на эту задачу в ситуации.

в) Гипотеза о механизмах коммуникативного мышления

Разумеется, не существует какого-то коммуникативного мышления в отрыве от познавательного. Их разграничение – процедура чисто гносеологическая, имеющая, однако, сугубо практическую направленность.

Дело в том, что мышление связано с любым видом человеческой деятельности. Как невозможно мышление без деятельностной основы, так и любая деятельность немислима без мышления. Вряд ли можно предположить, что мышление, «обслуживающее» все виды деятельности, одинаково по всем параметрам. Думается, не следует доказывать, что по крайней мере, по своим механизмам оно не может быть одинаковым. Тем более это касается такого специфического вида деятельности, как общение. Очевидно, что мышление, которое «обслуживает» общение (коммуникативное мышление) обладает специфическими параметрами по сравнению с мышлением, «обслуживающим» познавательную, преобразовательную и ценностно-ориентационную деятельности (М.С. Каган)¹.

Поскольку методология коммуникативного метода состоит в том, чтобы обучать в условиях, адекватных будущей деятельности, а эта будущая (речевая) деятельность заключается в решении речемыслительных задач, встающих перед человеком в общении, возникает необходимость использовать и в обучении говорению речемыслительные задачи. Из сказанного следует, что требуется обосновать статус коммуникативного мышления как «самостоятельного» феномена, выявить его структуру, понять, как специфика коммуникативного мышления сказывается на решении речемыслительных задач и соответственно отражается на их использовании при обучении говорению.

Учитывая виды деятельности, выделенные М.С. Каганом, можно сказать, что в познавательной проблемной ситуации (когда ведущим является познавательный, преобразовательный или ценностно-ориентационный вид деятельности)

1 Замечу, что ценностно-ориентационная деятельность, видимо, составляет в этом плане исключение, ибо она смыкается с общением, «вливается» в него.

говoreние (речь) как бы обслуживает мышление; в коммуникативных проблемных ситуациях ведущим видом деятельности оказывается общение, поэтому уже мышление обслуживает говорение. Но дело не в том, что мышление «уходит» на второй план, оно «становится» иным – коммуникативным. Слово «становится» взято в кавычки не случайно: в действительности не появляется какого-то иного мышления. Просто включаются несколько иные механизмы, специфичные для решения проблем общения, и они, наряду с другими механизмами (ибо и в общении не прекращается познание, преобразование и оценка), обеспечивают достижение целей участниками общения.

Прежде чем определить механизмы КМ, замечу, что КМ связано с говорением через «мысль»: став продуктом КМ, мысль становится «предметом говорения» (по И.А. Зимней). Началом же всего служит «проблема» (С.Л. Рубинштейн). Представлю следующую схему.

Схема 15. Взаимосвязь коммуникативного мышления и говорения



Легко заметить, что на схеме представлены лишь «начало» и «конец», «выход» и «вход»; сами же механизмы и их связь с языковой системой, внутренней и внешней речью и речемыслительными действиями остаются в «черном ящике». Показать последовательность их функционирования нельзя, ибо они относятся к симультанному, а не к сукцессивному аспекту деятельности мозга (А.Р. Лурия). Но это для методики и не нужно. Нужно другое – определить состав механизмов КМ, показав их отличие от механизмов познавательного мышления, и соотнести

их со средствами обучения говорению – упражнениями, выявить, насколько эти средства формируют и развивают необходимые механизмы. В конечном счете, это означает ответить на вопрос, как «обучать» иноязычному мышлению, вернее, как при обучении говорению развивать речемышление, коммуникативное мышление.

А развивать необходимо через развитие механизмов.

Опираясь на эти положения, мы (автор этих строк и З.Г. Шарипова) считаем возможным выделить следующие семь основных механизмов КМ:

1. Механизм ориентации и оценки: а) ситуации как системы взаимоотношений собеседников, б) обратной связи, в) собственно речевого и неречевого (например, эмоционального) поведения.
2. Механизм целеполагания, ведающий осуществлением стратегии говорящего за счет удержания на цели высказывания.
3. Механизм прогнозирования: а) результата (реакции собеседника), б) содержательной стороны высказывания, в) смыслов различного порядка.
4. Механизм селекции: а) фактов, б) мыслей, в) семантических блоков.
5. Механизм комбинирования: а) фактов, б) мыслей, в) представлений.
6. Механизм конструирования содержательной стороны высказывания при удержании на смысле.
7. Механизм саморегуляции, отвечающий за тактику речи.

Если данные механизмы не будут сформированы, решение речемышлительных задач общения невозможно. Разумеется, их функционирование не обособлено, оно и взаимообусловлено, и связано с функционированием механизмов познавательного мышления, а также механизмов речевого умения (говорения).

Всего под моим руководством защищено 57 диссертаций, в каждой из которых, естественно, была выдвинута гипотеза.

3. Идея как форма научного знания

Известно изречение В.Г. Белинского: *«Есть идеи – есть наука; нет идей – нет науки»*. Абсолютно прав великий критик. Опыт моей научной жизни показал, что по сути дела всё в науке начинается с идеи. Не случайно и одна из моих книг называется *«Сорок лет спустя или сто и одна методическая идея»*.

Как и почему та или иная идея приходит в голову – вопрос особый и очень сложный, требующий отдельного исследования. Здесь неуместно его обсуждать.

Скажу лишь одно: всякая идея есть некое дитя, которое, появившись на свет, имеет шанс пройти все этапы взросления и достичь определённой формы совершенства. Но жизнь идеи, как и жизнь человека, опасна и коварна. Её жизнь может завершиться и на этапе детства, в подростковом возрасте, в юности, в зрелом возрасте. И чаще всего трудно предугадать, что вырастет из той или иной идеи.

Так случилось и с идеей коммуникативности. Ей повезло. Сначала идею коммуникативности я встретил в классической книге Э.П. Шубина *«Основные*

принципы обучения иностранным языкам» (1963 год). В одной из сносок значилось: все упражнения могут быть лишь двух видов: коммуникативные либо некоммуникативные. Термин был новым для того времени. Как я потом узнал, Эммануил Петрович задумывал другую книгу – «Языковая коммуникация и обучение иностранным языкам».

А я как раз в это время, не будучи вооружённым какой-либо теорией, но вдохновлённый желанием изменить процесс овладения языком, вознамерился написать учебник для неязыкового вуза, в котором тогда работал. В процессе работы у меня появилась идея о том, как можно грамматические упражнения из формальных сделать более естественными, приближенными к речи. Но я не знал, как их назвать. И я отправился ... в Москву в надежде на встречу с Э.П. Шубиным.

Встреча состоялась и оказалась судьбоносной. И для идеи коммуникативности, и для упражнений, которые вначале были названы коммуникативными (см.: ИЯШ. 1964. № 3), и для всей моей научной судьбы.

В 1966 году я защитил свою кандидатскую диссертацию на тему «Коммуникативные упражнения как средства формирования грамматических навыков». Это была первая теоретическая работа отечественной и зарубежной методики по разработке идеи коммуникативности. Работы Литлвуда, Брамфита и других, связанные с коммуникативностью, появились лишь в конце 70-х годов. Кроме того, как отмечается в английской методической литературе, **теорией коммуникативности** эти учёные не занимались¹.

Позже пособие с этими упражнениями (они к тому времени получили иное название – условно-речевые) неоднократно издавалось.

В 1969 году на Первом конгрессе МАПРЯЛ в Москве идея коммуникативности была представлена в виде «коммуникативного метода обучения говорению». Метод в данном случае понимался как система принципов. Коммуникативный метод основывался на принципе речемыслительной активности, принципе личностной индивидуализации, принципе функциональности, принципе ситуативности и принципе новизны.

В 1984 году в докторской диссертации коммуникативность была описана как теория-модель обучения иноязычному говорению.

В 2000 году коммуникативность была поднята на новую качественную ступень в «Концепции иноязычного образования: Развитие индивидуальности в диалоге культур».

Предполагается, что идея коммуникативности не исчерпала свой теоретический потенциал: есть намерение и достаточное основание для создания «Метода диалога культур», который может выступить в роли некоего метаметода, на основе модели которого можно будет создавать определённые методические системы для любых целей и любых условий.

Сказанное выше непосредственно касается центральной идеи методики своего времени. Но её продуктивность этим не исчерпывается. Она послужила импульсом опосредованного развития многих и многих идей: идеи об общении как механизме

1 Д. Ричардс и Т. Роджерс «Подходы и методы в обучении языку» (D. Richards, T. Rodgers. Approaches and Methods of Foreign Language Teaching. Cambridge University Press 2001. Second edition).

образовательного процесса, идеи о ситуации как системе взаимоотношений, идеи о принципах построения подлинно речевых упражнений (В.Б. Царькова) и др.

4. Понятие как форма научного знания

Создание нового метода, новой концепции, особенно новой теории и т.п., как правило, сопровождается появлением новых понятий, уточнением известных понятий, заменой термина для какого-либо понятия, коррекцией содержания или объёма понятия или появлением термина для нового понятия.

Методистам Липецкой методической школы пришлось столкнуться со всеми указанными случаями¹.

Здесь обращаю внимание читателя лишь на некоторые из них.

а) Предметы обсуждения

Когда была поставлена цель – обучение общению, исследователи методики вполне правомерно стали задумываться над тем, о чём мы говорим и пишем. Эта проблема была поставлена и перед Липецкой методической школой. Именно её методисты предложили решение данной проблемы. Вот логика наших рассуждений.

Содержание общения проистекает от содержания мышления, которое, в свою очередь, питается объективной действительностью, ибо сознание отражает эту действительность в процессе деятельности человека. На уровне отраженности в сознании содержание общения, содержание любой из проблем представлено в виде предметов обсуждения, предметов интереса человека.

Таких предметов всего десять:

1) какое-либо **общественное событие** (открыт новый театр, заключен договор и т. п.);

2) **поступок**, наблюдаемый или сообщаемый (он спас урожай, она выступила на собрании с критикой и т. п.);

3) **массовое явление** (многие держат собак, увлекаются роком и т. п.);

4) **спорное субъективное утверждение** (лучше посещать кино, чем театр);

5) **понятие**, которое истолковывается по-разному (богатая жизнь, добрый человек и др.);

6) **объективная сентенция**, которая подходит не для всех случаев жизни (правда лучше лжи);

7) **общественный факт**, установленный объективно (курение вредно);

8) **факт из чьей-либо деятельности**, не отражающийся на окружающих (он хорошо рисует, она любит молоко и т. п.);

9) **ненормативное поведение**, отражающееся на других (отец занят, не уделяет детям внимания);

10) **«ненормальное» положение** (молодожены не имеют своей квартиры).

Что бы ни обсуждал человек, о чем бы он ни читал и ни слушал, он столкнется

1 Подробно см. Книгу девятую серии «Методика как наука».

с каким-либо из этих «предметов». Обсуждая их, человек решает ту или иную речевую, коммуникативную задачу, а не выполняет «речевое действие». Конечно, любая проблема *тематична* в том смысле, что она соотносится с какой-либо областью деятельности; конечно, мы можем обратиться к книге, рассказу, статье «на какую-то тему», но мотивации это не поддержит (если это не профессиональный тематический интерес).

Безусловно, права И.А. Зимняя, когда она пишет, что нужен такой предмет говорения, т. е. задаваемое смысловое содержание, которое могло бы «встретиться» с коммуникативной потребностью и, *опредмечивая* её, стать внутренним мотивом говорения. И не только говорения, но и всех видов речевой деятельности как средств общения.

б) Ситуация

Любому учителю хорошо известны факты, когда, получив задание: «Разыграйте диалог "У кассы"», ученики молчат, хотя хорошо известно, что ситуация всегда обладает стимулирующей силой. Если же эта ситуация не вызывает высказывания, то это не ситуация.

Но откуда же взялись подобные «ситуации»? Почему они используются в учении? Причиной тому – распространенное понимание ситуации как совокупности обстоятельств. Так, путем называния обстоятельств осуществляется попытка задать ситуацию извне. Но в этом случае она не принимается учеником, не возникает речевой интенции, ибо решающим фактором является отношение к произносимым словам того человека, который их слышит. Когда слушателю с самого начала ясно, что слова, произносимые кем-то, не имеют коммуникативной цели, они являются для него пустым звуком.

А как можно отнестись к словам «У кассы»? Когда люди общаются у кассы (на вокзале, в кино), могут возникнуть разные ситуации, ибо *ситуация возникает лишь тогда, когда есть отношения между общающимися людьми, и зависит прежде всего от них* (во всяком случае, непосредственно), *а не от того места, где она происходит*. Это обусловлено тем, что ситуация отражена в сознании говорящих. В самом деле, когда человек говорит, он, конечно, относит свои слова к предметам реальной действительности, но опирается в момент говорения чаще всего не на них, а на умственные образы. Это значит, что имеет место внутренняя наглядность (И.А. Зимняя). Тем, что речевая ситуация понимается как нечто идеальное, она вовсе не отрывается от реальной действительности. Этим лишь подчеркивается методически важная черта ситуации – отсутствие непосредственной привязанности речевых единиц к наличным в данный момент обстоятельствам: «У кассы», «На вокзале» и т.п. Мы можем возмутиться нерасторопностью кассира, посоветоваться, каким поездом удобнее добраться куда-либо, или поговорить с человеком в очереди о погоде, событиях в стране и т. п. Но эти разговоры не связаны непосредственно с местом у кассы, их можно вести где угодно.

Каким образом ситуация оказывается отраженной в сознании?

Дело в том, что *ситуация – не локальный отрезок действительности, а, так сказать, отрезок деятельности*. Ситуация (и речевая в том числе) есть

частный случай деятельности, ее «клеточка», форма, в которой осуществляется взаимодействие общающихся. Поэтому ситуации присущи основные черты деятельности: содержательность, эвристичность, иерархичность, определенная структура.

Важно также отметить, что взаимодействие общающихся возникает при решении какой-либо задачи (попросить совета, осведомиться о чем-либо, возмутиться и т. п.). С методической точки зрения это весьма существенно, поскольку заставляет организовывать ситуации как деятельность, состоящую из решения задач общения как взаимодействия.

Что же выступает в роли такого взаимодействия в ситуации общения? Что является ядром отраженной в сознании ситуации? Думается, что им являются *взаимоотношения общающихся*.

Если один человек возмущается чьим-то поступком, а другой его оправдывает или согласен с этим, то «возмущение ↔ оправдание» или «возмущение ↔ согласие» и есть ситуация. Конечно же это лишь ее основа, на которую наслаивается многое, в том числе и внешние обстоятельства. Но только наличие этой основы создаст истинную ситуацию, способную служить стимулом к высказыванию.

Ситуация динамична, т. е. **изменяется** постоянно, **вместе с речевыми действиями** и в зависимости от них. Каждая реплика меняет, продвигает ситуацию.

На основании изложенного можно дать определение понятию «ситуация».

Ситуация есть такая динамичная система взаимоотношений общающихся, которая, благодаря своей отражённости в сознании говорящего, порождает личностную потребность в целенаправленной деятельности и питает эту деятельность.

Но этого недостаточно, ибо для практических целей, для создания ситуаций необходимо знать, каковы эти взаимоотношения.

Анализ взаимоотношений показывает, что они могут формироваться под влиянием четырех факторов:

- социального статуса человека,
- его роли как субъекта общения,
- выполняемой деятельности,
- нравственных критериев.

В соответствии с этим можно назвать следующие виды взаимоотношений: *статусные, ролевые, деятельностные и нравственные*.

Рассмотрим каждый из этих видов.

В *статусных* взаимоотношениях, складывающихся на основе социального статуса субъектов общения, проявляются социальные качества личности в соответствии с социальной структурой общества. Реализуя эти взаимоотношения, субъекты выступают как представители социальной группы, определённой профессии, этнической общности, возрастной группы и так далее.

При создании ситуаций речевого общения социальный статус и определяемые им взаимоотношения могут стать доминантными в зависимости от характера общения субъектов как представителей социальных общностей и стоящих перед ними задач. Такими ситуациями могут быть: обсуждение прав и обязанностей граждан разных стран, видеоконференции между представителями молодежи разных стран, встречи с земляками, разговоры специалистов, беседы в клубе, разговоры о традициях, обычаях, быте страны изучаемого языка и так далее.

На основании сказанного мы выделяем первый тип ситуаций – **ситуации социально-статусных взаимоотношений**.

Вот установка на такую ситуацию: *«Иностранные языки играют важную роль в нашей жизни. Однако не все это осознают. Например, один из учеников нашей школы сказал: “Зачем мне иностранный язык? Я не собираюсь быть переводчиком. Я буду инженером”. Как вы относитесь к этим словам?»*

В регламентированном общении возможно выделение **ролевых взаимоотношений**. К этому типу можно отнести взаимоотношения, возникающие при исполнении а) внутригрупповых ролей: лидер – ведомый, старожил – новичок и т.д.; б) ролей, складывающихся в процессе формального и неформального общения: организатор, шеф, передовик, мастер, эрудит, критик, генератор идей, заводила, выскочка, фантазер и т. д. (возможны любые их сочетания). В неформальном общении роли соотносятся со значимыми ценностями группы, членами которой являются учащиеся, и носят интимный, личностный характер. При обсуждении своих знакомых, друзей в зависимости от сложившейся системы взаимоотношений сверстники наделяют друг друга самыми разнообразными характеристиками, в которых проявляется одна или несколько наиболее выразительных черт или качеств личности: «фанат», «меломан», «брейкер», «модник» и т.д. Хотя эти определения часто негативны, они в какой-то мере отражают внутригрупповую неформальную структуру взаимоотношений, отмечают личностные свойства. Проигрывание неформальных ролей в ситуации речевого общения поможет увидеть реальные взаимоотношения учащихся, их интересы, увлечения, и через них повлиять на мотивационную сферу.

Наличие указанных взаимоотношений позволяет выделить второй тип ситуаций – **ситуации ролевых взаимоотношений**. Вот примерная установка: *«Ваша подруга модница. Она все свое время посвящает чтению модных журналов, говорит о макияже, нарядах и т. п. Убедите её, что внешность – не самое главное в жизни».*

Еще один тип взаимоотношений, которые складываются в самой деятельности, в процессе осуществления совместной деятельности. Назовем этот тип – **взаимоотношения совместной деятельности** (деятельностные).

В учебной и внеучебной деятельности учащиеся вступают в различные взаимоотношения в рамках: учебно-познавательной деятельности (занятия в клубах, кружках, участие в олимпиадах и т. д.); общественно-политической (выполнение общественных поручений, выпуск радиогазет и т. д.); спортивной (соревнования, турпоходы, экскурсии и т. д.); бытовой (коллекционирование, проведение праздников, организация досуга и т. п.).

Отношения субъектов, органически вплетённые в какую-либо деятельность, могут иметь характер зависимости, координации, субординации, взаимопомощи, взаимостимулирования, поддержки, обмена опытом, солидарности, кооперации, доверия, требовательности, сотрудничества, сопротивления, создания помех, открытого противодействия, игнорирования и т.д., они могут протекать в форме товарищеского соревнования, здорового соперничества, но могут и обостряться до враждебной конкуренции и конфронтации. Данные взаимоотношения лежат в основе третьего типа – **ситуаций отношений к совместной деятельности** (деятельностных взаимоотношений).

Возможна такая установка: *«Ваша подруга все умеет делать по дому, так как ее мама занята на работе. Вы решили последовать ее примеру. Позвоните ей и посоветуйтесь, что лучше приготовить на обед».*

Или такая: *«Ваш друг все свое свободное время проводит в Ин-тернете. Вы стали редко встречаться. Убедите вашего друга пойти с вами в кино (на выставку и т. п.)».*

Отсюда следует важный вывод: необходимо «подключить» все возможные виды деятельности и развивать речь в связи с ними. Ведь общение по своей сути призвано «обслуживать» все другие виды деятельности (А.Н. Леонтьев). Пока, к сожалению, в процессе учения имеет место лишь учебная деятельность, овладение общением оторвано от своей основы. Между тем можно избрать какую-либо форму совместной деятельности, которая значима для учащихся и хорошо известна им, в осуществлении которой у них есть индивидуальный и совместный опыт.

Нельзя, наконец, забывать и о том, что в общении участвуют не абстрактные субъекты, исполняющие какие-то роли и осуществляющие совместную деятельность, а живые люди, личности, со всеми присущими им свойствами. Поэтому их общение является (независимо от их воли) формой проявления нравственных отношений. Они имеют интегративный характер, пронизывают все сферы жизнедеятельности людей, являются неотъемлемым атрибутом любой разновидности человеческих взаимоотношений, имеют ключевое значение для создания ситуаций, так как постоянно «просвечиваются» в повседневной жизни, в поступках людей. Эти отношения обладают наибольшей «ситуагентностью», т.е. способностью вызвать реакцию. Вот примеры подобных ситуаций: *«Вы узнали, что один ученик вынес из огня двух детей. Что вы можете об этом сказать? Я лично восхищаюсь его поступком».*

Или: *«Говорят, что правда лучше, чем ложь. Всегда ли верно это изречение? А если человек умирает, нужно ли ему честно сказать об этом?»*

Нравственные проблемы постоянно возникают в жизни людей. Разрешив их, можно актуализировать потребность в общении через создание **ситуаций нравственных взаимоотношений**. Это четвертый тип ситуаций.

Все взаимоотношения людей представляют собой интегративное единство, все их типы взаимопроникают. В зависимости от того, какой тип взаимоотношений доминирует, ситуацию речевого общения можно рассматривать, скажем, как ситуацию отношений совместной деятельности, но это одновременно означает, что в деятельностные взаимоотношения имплицитно входят и другие

взаимоотношения.

Таким образом, любой тип взаимоотношений имеет синтетический характер: при доминировании одного типа взаимоотношений реализуются в той или иной мере и другие типы взаимоотношений.

Важно отметить, что в процессе учения ситуация как система взаимоотношений сама не возникает, не воссоздаётся¹, а является результатом комплекса объективных и субъективных факторов, которые можно назвать *ситуативной позицией*.

Подобная трактовка понятия «ситуация» является принципиально новой для методики как науки.

в) Квантование

Не менее важным и принципиально новым для методики является квантование (знаний, правил). Это понятие позволило решить извечную проблему соотношения знаний (правил) с процессом формирования навыков, в частности, грамматических.

Идея квантования знаний (правил-инструкций) связана с другими идеями: возникшей в 1969 году идеей о создании типологии грамматических структур (речевых образцов); идеей управления процессом формирования грамматических навыков (1973 год); идеей управления всем образовательным процессом (1973 год). Плодотворность идеи квантования была экспериментально подтверждена Л.П. Малишевой и нашла свое практическое воплощение в работе многих учителей.

То, что процессом усвоения можно управлять, показывают наблюдения над практикой обучения речи. Замечено, что:

а) изменения в характере и объёме знаний, сообщаемых учащимся, влияют на характер и количество допускаемых в процессе автоматизации ошибок;

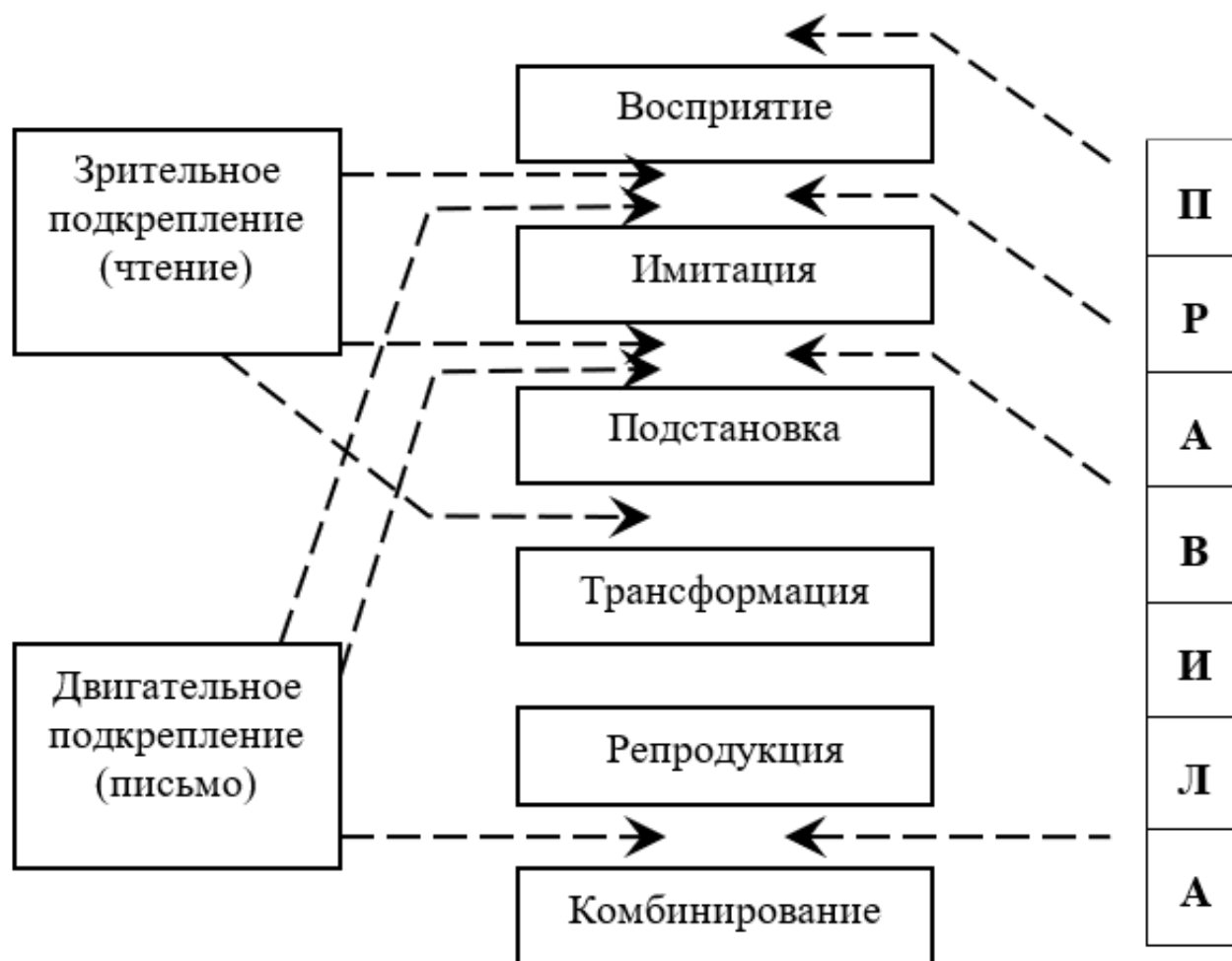
б) многие ошибки возникают потому, что ученик не знает, как поступать в каждый конкретный момент.

Всё это приводит к мысли, что, меняя характер, объем и место знаний, можно (при должной организации других сторон обучения) в значительной степени управлять процессом управления речи.

Всё дело в том, какие правила, когда и как сообщаются. Это диктуется прежде всего необходимостью управления процессом усвоения грамматической модели в целях профилактики ошибок. Такого подхода требует и усвоение системы речевых средств, а не системы языка. При усвоении системы речевых средств учащийся может и не получить полных сведений о системе языка; задача заключается в том, чтобы сообщаемые ему сведения были достаточны для усвоения и использования каждой грамматической модели. Заметим в связи с этим, что правило может быть не только вербальным, но и выступать в виде схемы. Главное, оно должно быть адекватным и оперативным, т.е. помогать обучающемуся в каждый момент процесса автоматизации (см. схему 16).

1 Такие случаи имеют место, но они недостаточны, не смогут обеспечить планомерность и системность процесса учебной деятельности.

Схема 16. Квантование правил в процессе формирования грамматических навыков



На ней видно, что правила-инструкции даются не все сразу перед процессом автоматизации (в этом случае ученик не знает, где и как ему использовать все полученные сведения), а определенными дозами, квантами, на протяжении процесса автоматизации. Для одной модели требуется два кванта в одних местах, для другой – три в других и т.п. Целесообразность количества и места квантов следует определить экспериментально для каждого речевого образца. Такой подход к использованию правил называется квантованием.

Предлагаемый подход весьма мобилен и гибок. Его варианты зависят от многих факторов: а) характера речевого образца, его формальной стороны; б) функциональных особенностей образца; в) соотносённости его с родным языком (эти все факторы и составляют основу для создания типологии грамматических структур, ибо каждая из них требует «штучного» подхода); г) последовательности усвоения речевых образцов внутри иностранного языка; д) ступени обучения и др.

Квантование при формировании отдельных грамматических навыков не исключает использования время от времени грамматических обобщений, способствующих как сохранению навыков, так и осознанию системы языка.

г) Логика урока

Логика урока – важнейшее понятие, представляющее для учителя иностранного

языка *практический* интерес. Однако отсутствие точного определения того, что такое логика урока, из чего она складывается, не позволяет воплощать ее в полной мере.

Опираясь на это, я выделяю четыре аспекта понятия «логика урока». Идея разработки понятия «логика урока» родилась из казалось бы неожиданного сравнения урока с пьесами, написанием которых в своей молодости грешил автор этих строк. Мне показалось (а так и оказалось!), что в драматургии урока и драматургии театральной есть много общего.

1. Соотнесенность всех элементов урока с его главной задачей, выступающей в роли цели. Этот аспект урока можно назвать целенаправленностью.
2. Соразмерность всех элементов урока, их соподчиненность друг другу, или целостность урока.
3. Движение по стадиям усвоения материала, что можно назвать динамикой урока.
4. Единство и последовательность материала в различных планах, или связность урока.

Рассмотрим каждый аспект в отдельности.

1. Целенаправленность как аспект логики урока

Как было отмечено выше, целенаправленность – это соотнесенность всех компонентов урока с главной задачей как целью («сквозное действие» по К.С. Станиславскому), т.е. такая его организация, когда всё, что делается на уроке, так или иначе «работает» на эту цель, помогает решить главную задачу. Такое понимание целенаправленности предполагает, что урок призван решить одну главную задачу, достичь *одну цель*. **Четкость и определенность цели, ее монохарактерность – первейшая предпосылка целенаправленного урока.**

При этом надо учесть два момента. Во-первых, то, что в «шапке» урока наряду с главной задачей всегда указывается конкретный материал, на основе которого формируются те или иные навыки (лексические, грамматические и т. п.) или развивается то или иное умение.

И, во-вторых, кроме главной задачи, которая решается на уроке, может быть и (чаще всего бывает) сопутствующая задача. Она определяется в зависимости от того, чему на уроке необходимо уделять больше всего внимания для достижения главной задачи. Скажем, если главной задачей является формирование лексических навыков говорения, то *сопутствующей задачей* может быть совершенствование произносительных навыков.

2. Целостность как аспект логики урока

Поскольку целостность урока была определена выше как соразмерность всех его частей, их соподчиненность друг другу, их упорядоченность, то очевидно, что целостность можно будет оценивать только в том случае, если мы установим, что такое часть урока, а точнее – что является его элементом и как связаны все элементы урока, т.е. какова его структура.

Здесь уместна аналогия с молекулой, которая, как известно, является наименьшей частичкой вещества, сохраняющей все его свойства. Элемент урока

– та же своеобразная молекула. Такой «молекулой» является упражнение.

Чтобы добиться необходимой логической стройности, целостности урока, важно знать, что при общей вариантности элементов урока в нём должно быть нечто постоянное, обязательное, инвариантное, без чего урок не может быть таковым. Каковы эти **инварианты**?

Это, во-первых, **создание атмосферы иноязычного общения** (с точки зрения учеников – вхождение в эту атмосферу), что необходимо в уроках любого типа и вида. Создать на уроке атмосферу иноязычного общения означает ввести учащихся в тему беседы, вызвать у них желание говорить, т.е. сделать учащихся партнёрами общения.

Во-вторых, **показ функционирования усваиваемого материала** и сообщение правил-инструкций для совершения учебных действий (с точки зрения ученика – осознание способов действий).

В-третьих, **управление деятельностью учащихся** в достижении намеченного уровня владения материалом (с точки зрения ученика – выполнение упражнений).

Все три инварианта воплощаются в уроке в разных элементах: создание атмосферы иноязычного общения – в речевой зарядке, речевой подготовке, установке на урок, установках в процессе работы; показ функционирования усваиваемого материала – в презентации грамматического явления (аудитивно, визуально, посредством модели, примера и т. п.), в семантизации лексических единиц разными способами, показе образца высказывания и т. п.; деятельность и управление ею – в условно-речевых и речевых упражнениях и соответствующих действиях учителя.

Структура урока – это те закономерности, по которым организуются (в соответствии с целью) три основных его инварианта и все вариативные элементы, в которых они воплощаются.

Если единицей будем считать элемент в предложенном понимании (упражнение или блок упражнений), то можно сказать, что целостность урока – это такое соразмерное соотношение его элементов между собой, которое является оптимальным для достижения основной цели (задачи) урока. При этом учитывается соразмерное соотношение: а) указанных трех инвариантов урока, б) вспомогательных и основных (для каждой данной задачи) действий учащихся, в) упражнений в разных видах речевой деятельности (разных умениях).

3. Динамика как аспект логики урока

Третьим аспектом, из которого наряду с целенаправленностью и целостностью складывается логика урока, является его динамика. **Динамика урока зависит фактически от правильной последовательности элементов – упражнений и блоков упражнений.** Но при этом важно учитывать два момента: во-первых, соответствие упражнений стадиям процесса формирования навыков и развития умений, во-вторых, соответствие упражнений уровню обучаемых (ср. развитие сюжетных линий в пьесе).

Следовательно, динамика в уроке будет ощущаться только тогда, когда учитель:

- а) определит необходимую последовательность упражнений;
- б) правильно оценит пригодность отдельных упражнений для данных учащихся, используя приёмы индивидуализации;
- в) вовремя уловит моменты переходов от одного элемента к другому.

4. Связность как аспект логики урока

Связность урока включает в себя несколько аспектов.

а) **Речевой материал.** Связность урока, обеспечиваемая речевым материалом, особенно характерна для уроков формирования навыков. Она проявляется в том, что новые лексические единицы или новое грамматическое явление содержится во всех без исключения упражнениях. Так, элементы урока связываются друг с другом, и это не остается незамеченным для учащегося. Если последний этого и не осознает, то обязательно интуитивно чувствует логическую связь элементов, что не может не вовлекать его в процесс усвоения материала. Подобную связность урока, видимо, можно назвать лингвистической связностью.

б) **Предметное содержание урока.** Связность, которая возникает на этой основе, свойственна главным образом урокам совершенствования навыков (они почти всегда строятся на основе разговорного текста) или урокам развития умения читать. В этих случаях содержанием обсуждения (целью извлечения информации) будет какой-то объект: событие, поступок героя и т.п. Такую связность можно назвать предметно-содержательной. Её соблюдение предполагает включение материала с одним и тем же содержанием во все элементы урока, вплоть до речевой зарядки.

Разновидностью предметно-содержательной связности является связность, когда все элементы урока объединяет одна, общая проблема. Это обычно свойственно урокам развития речевого умения.

в) **Общий замысел.** Он может касаться, во-первых, внешней формы урока: урок-экскурсия, урок-пресс-конференция и т.п. (формальная связность), и, во-вторых, внутреннего стержня урока, стержня чисто психологического плана, когда в начале урока учитель дает установку, например, такого типа: «Сегодня мы научимся рассказывать о... А в конце урока посмотрим, кто сможет больше и интереснее рассказать». Последним упражнением урока в данном случае должно быть обещанное соревнование. Во втором случае установка в начале урока создает некоторое психологическое напряжение, которое снимается в конце урока, когда обещание выполняется, в результате чего урок оказывается как бы стянутым, связанным своеобразной «психологической дугой» (психологическая связанность).

г) **Вербальные (словесные) связки.** Это связки типа: «Давайте сначала сделаем..., а потом...», или «Чтобы суметь рассказать о..., нужно выучить...» и т.п. Обеспечиваемую ими связность урока назовем **вербальной**.

Нельзя сказать, что вербальная связность бесполезна, она, безусловно, может быть применима к работе. Но, будучи единственным видом связности, она не способна придать истинную логическую связность всему уроку. Поэтому её следует считать вспомогательной для любого из описанных выше видов связности.

Только наличие всех четырёх аспектов в уроке делает его логичным. При этом надо помнить, что логика урока – не сумма рассмотренных аспектов, это такое новое его качество, которое возникает на основе интеграции целенаправленности, целостности, динамики, связности.

Особо важным считаю вернуться к понятию «коммуникативность», поскольку это понятие долгие годы служило методической основой многих направлений в методике у нас и за рубежом. К сожалению, в методической литературе бытует мнение, будто методическое понятие «коммуникативность» – изобретение западное. Как показано выше, это не соответствует действительности. Коммуникативность – открытие отечественное. Поскольку автором его является автор этих строк, а работа целого коллектива под его руководством продолжалась многие годы, то и содержание этого понятия всё время обогащалось и совершенствовалось.

Представлю содержание данного понятия в разных его аспектах.

Таблица 2 Содержание понятия «коммуникативность»

Аспект коммуникативности	Содержание
Деятельностный	Обеспечивает личностный смысл для учащегося
Методологический	Моделирует процесс общения
Содержательный	Способствует порождению иноязычной культуры как содержания образования
Целевой	Обеспечивает умение вести диалог культур
Технологический	Обеспечивает путь «через культуру диалога – к диалогу культур»
Процессуальный	Характеризует общение как механизм образовательного процесса

5. Методическая система как форма научного знания

Сколько уже раз упрекал, укорял, обвинял я свою любимую методику в том, что и уровень-то её невысок, и болезней у неё куча, и до теорий с моделями она не дотягивает... Не отрекаюсь («Не отрекаются, любя»), делал это, хотя и с болью в сердце. Уверен, что претензии были заслуженными, и потому (надеюсь!) пойдут на пользу.

Но на сей раз, когда я берусь за этот параграф, мною владеют совсем другие чувства – радость и гордость. Причина?

**Методическая система – такая форма научного знания,
которая создана НАШЕЙ наукой.**

Считаю, что в методологию методики следует ввести это понятие – «методическая система» как форма научного знания. Как любое понятие, оно обладает своим содержанием и объёмом, своими, только ему присущими характеристиками, которые отличают его от всех других форм научного знания.

Введение в оборот этого понятия может весьма положительно сказаться на дальнейшем развитии методики: наконец-то исчезнут из диссертаций мифические модели (псевдомодели, лжемодели – как угодно), и появятся реальные, теоретически обоснованные и практикоориентированные, подлинно методические исследования.

Перейду, однако, от пиара к делу.

Все отличительные характеристики (родовые признаки) понятия «методическая система» проистекают из атрибута – «методическая». Об этом – главным для наших рассуждений факторе – дальше.

Но поскольку «методическая система» принадлежит к роду систем (является **системой**, одним из её видов), то она как вид обладает всеми родовыми признаками системы:

- множество элементов;
- разнообразие элементов;
- связь элементов и их отношения;
- целостность;
- интегративность;
- организация;
- максимальные и минимальные значения переменных;
- выделенность, ограниченность;
- согласованность элементов;
- относительная автономность.

Представляю теперь характерные черты самой методической системы.

Характеристика методической системы как формы научного знания

1. Она преследует образовательную цель, достижение которой решает какую-либо проблему любой из предметных областей методики.
2. Она использует набор методических (операционных, материальных) средств, **адекватных** избранной цели (в качественном, количественном, организационном и др. отношениях).
3. Она применяет способы, выражающие исповедуемую философию и парадигму иноязычного образования.
4. Она учитывает условия (прежде всего внутренние, т.е. индивидуальность учащегося).
5. В ней интегрируются (растворены) познание, развитие, воспитание и учение и создаются условия для становления индивидуальности учащегося как будущего субъекта диалога культур.
6. В ней используется понятие «объекты овладения».

Подобными признаками не обладает ни одна другая форма научного знания.

6. Принцип как форма научного знания

Чем характеризуется «принцип» как гносеологический феномен? Без знания этого невозможно формулировать принципы, подлинные принципы, а не надуманные, что, к сожалению, имеет место.

Гегель говорит, что «принцип содержит всё в скрытом виде». Если это так, то не он «растворяется в знаниях», а знания (в широком смысле слова) растворяются в нём. Гегель далее говорит, что принцип подобен скупому, который держит всё в мешке. Напомню: в скрытом (в снятом? – по Гегелю) виде. Не потому ли принцип часто уподобляется плохому (плохо, неясно сформулированному) закону, который каждый толкует как бог на душу положит (согласно своему запасу «растворённых» в принципе знаний)?

Известный философ В.Е. Дёмин отмечает:

*«В научном познании используются **три основных типа принципов**: формально-логические, естественно-математические, диалектико-материалистические. Каждый из них при определённых условиях может выполнять любые из вышеназванных функций. Сказанное относится и к политическим, правовым, нравственным принципам. Всякий принцип по форме выражения представляет собой некоторое обобщённое знание. От степени его обобщённости зависит конкретная функция принципа в данном познавательном акте. Если знание, попадающее в орбиту принципа, более общо по сравнению с ним, то данный принцип это общее знание может лишь корректировать, упорядочивать, причём только в тех аспектах, которые имеют*

непосредственное к нему отношение. Так, формально-логические принципы (законы) в соответствии со своим предназначением могут участвовать в формировании естественнонаучной теории лишь в плане правильной организации частнонаучного знания и корректировки содержащихся в нём положений. Более общие естественно-научные принципы участвуют не только в систематизации, но и в теоретическом синтезе; частные же принципы по отношению к такой общей теории играют лишь корректирующую роль. Наконец, всеобщая значимость диалектико-материалистических принципов позволяет им обеспечивать целостную синтетическую связь между любыми фактами, понятиями, законами и теориями, одновременно корректируя процесс общенаучного познания и практического преобразования действительности...

*Только принципы, верно отражающие объективную реальность, проходящие проверку практикой, обладают подлинной значимостью. Поэтому в качестве научных принципов, по словам Ф. Энгельса, выступают положения, которые не только являются результатом всего исторического развития, но и **не нуждаются в доказательстве...***

Действие принципов никоим образом не ограничивается сферой идеального. В этом смысле теоретические принципы, корректируя научный поиск, направляют его на познание объективных закономерностей, обеспечивают установление и подбор фактов, приводят к выводу о необходимости проведения опытов и экспериментов, диктуют их цель и осуществление. Тем самым научные принципы выступают в качестве руководящей нити практической деятельности».

Главное заключается в том, что есть одно, на мой взгляд, сопряжённое положение, которое вытекает из всего, что известно о принципах. Вот оно:

**Принципов в природе нет:
принцип – понятие гносеологическое.
Принцип есть познанная закономерность,
возведённая в ранг принципа.**

Руководствуясь философскими положениями, я постоянно в течение многих лет работал над формулированием принципов как важнейшей формы научного знания.

Сначала это было связано с необходимостью формулирования принципов коммуникативного метода обучения иноязычному говорению, заявленных ещё в 1969 году, а завершилась эта работа в 2012 году созданием иерархической системы принципов иноязычного образования.

Представляю эту систему, которая содержит четыре уровня. Не комментируя систему, замечу лишь, что в ней содержатся как уже известные принципы, так и принципы, получившие некоторое уточненное содержание, или принципиально новые, а также принципы, сформулированные впервые, как например, все пять принципов гносеологического уровня, большинство принципов методологического уровня, а также принцип новизны (уровень методической теории) и отдельные принципы эмпирического уровня¹.

1 Подробно см. Книгу шестую серии «Методика как наука».

Иерархизированная система методических принципов иноязычного образования

Первый уровень системы – аксиологический.

Прежде всего представим сам уровень, в который входят пять пар понятий, сопряжённых друг с другом, дополняющих друг друга. Вот эти понятия:

1. Нравственность и здоровье.

Фундамент здоровья человека закладывается, в основном, генетически; нравственность же устанавливается человеческим сообществом. Здоровье физическое и здоровье нравственное идут рука об руку. Вспомним: в здоровом теле – здоровый дух. Но столь же верно и утверждение о том, что при здоровом духе – здоровое тело. Вправе ли мы отделять одно от другого?

2. Интеллект и умелость.

Интеллект есть общая способность к познанию, к решению проблем, к реализации какой-либо деятельности; умелость же означает возможность осуществления деятельности. Иными словами, интеллект есть предпосылка и условие умелости, а умелость – актуализация интеллекта. Разве не очевидна их взаимообусловленность.

3. Творчество и развитие.

Любое развитие – основа творчества, любое творчество – условие развития. Мыслимо ли без творчества развитие человека?

4. Самоопределение и общение.

Общение без самоопределения возможно, но бессмысленно, самоопределение без общения вообще невозможно. А не в самоопределении ли человека смысл его образования?

5. Свобода и ответственность.

Свобода без ответственности – анархия, ответственность без свободы – рабство. Нужна ли нам свобода без ответственности или наоборот?

Все эти понятия выражают ценности человека и составляют его духовность. Следовательно, когда мы говорим о формировании homo moralis как цели образования, мы обязаны заложить в фундамент образования возможности человека приобрести эти ценности.

Поскольку предполагается, что содержание этих понятий призвано стать аксиологической основой образования, то они должны взаимодополнять и уравновешивать друг друга, представляя собой некий тезаурус (напомню: в переводе с греческого – «золотой запас»), быть системными; иначе на их основе не построить **систему** образования.

Поэтому мы в праве сформулировать следующие пять принципов аксиологии образования.

1. Принцип единства и взаимозависимости нравственности и здоровья как ценности.

2. Принцип единства и взаимозависимости интеллекта и умелости как ценности.
3. Принцип единства и взаимозависимости творчества и развития как как ценности.
4. Принцип единства и взаимозависимости самоопределения и общения как ценности.
5. Принцип единства и взаимозависимости свободы и ответственности как ценности.

Как видно из содержания принципов, все десять понятий, представленных парами, названы ценностями, поскольку составляют **аксиологию образования**.

Почему ценности? Во-первых, потому, что аксиология есть наука о ценностях, а во-вторых, потому, что Липецкая методическая школа опирается на культуросообразную парадигму образования, а культура понимается нами как система ценности народа, следовательно, и каждого человека в отдельности.

Известно, что всякая деятельность должна иметь не только цель, но и смысл как отношение мотива к цели. Без этого, то есть без смысла, эффективно овладевать ценностями невозможно. В этом и заключается сопряжённость обоих понятий.

Сказанное касается всех пар понятий, заключённых в принципах.

Согласно теории иерархизации всякий верхний уровень распространяется на нижележащие, задавая аксиологический или смысловой камертон всему процессу иноязычного образования.

Каждое из понятий, составляющих суть принципов аксиологического и смыслового уровня, заслуживает того, чтобы быть обстоятельно рассмотренным как каждый по себе, так и в их взаимосвязи в рамках одного принципа и между ними.

Строго говоря, первый уровень по праву назван уровнем аксиологии образования, поскольку составляющие его принципы и исходные понятия выражают фундаментальные ценности гуманитарного знания, выработанного человечеством.

Второй уровень системы – методологический.

- Принцип диалогического антропоцентризма
- Принцип моделирования диалога культур
- Принцип адекватности средств целям иноязычного образования
- Принцип управления системой иноязычного образования
- Принцип реализации потенциала познавательного аспекта иноязычного образования
- Принцип реализации потенциала развивающего аспекта иноязычного образования
- Принцип реализации потенциала воспитательного аспекта иноязычного образования
- Принцип реализации потенциала учебного аспекта иноязычного образования

Третий уровень системы – теоретический.

Принцип речемыслительной активности

Принцип индивидуализации

Принцип функциональности

Принцип ситуативности

Принцип новизны

Принцип взаимосвязанного овладения всеми видами речевой деятельности

Четвёртый уровень системы – эмпирический.

Поскольку четвёртый уровень касается технологии, а она разнообразна и многообразна, то и номенклатура принципов этого уровня достаточна обширна. Как правило, та или иная эмпирическая технология реализуется в частных случаях, поскольку принцип, как указывалось выше, формулируется на основе закономерности, а всякая закономерность действительна на определённом отрезке реальной действительности, в нашем случае – в пространстве процесса иноязычного образования. Так, например, шесть принципов, выдвинутые М.В. Ляховицким, действуют лишь в пределах процесса использования звукозаписи; выдвинутый нами принцип квантования действует только в процессе формирования грамматических навыков и т.п.

7. Теория как форма научного знания

Теоретические основы коммуникативности были сформулированы в докторской диссертации автора этих строк «Теоретические основы обучения иноязычному говорению в средней школе» (1980)¹. Председатель учёного совета (будущий президент РАО) Н.Д. Никандров засвидетельствовал на защите, что созданная автором теория является **первой** в частных методиках гуманитарного образования.

Предлагаю ознакомиться с введением к диссертации, где были представлены основные положения данной теории как формы научного знания. Замечу, что в те годы мною использовался термин «обучение», а не «образование».

Считаю целесообразным предпослать введению **основные характеристики теории как формы научного знания.**

- отнесённость всех понятий к одной предметной области;
- формализованность (не всегда);
- системность;
- достоверность;
- обобщённость;
- доказательность;
- всеобщность;
- наличие абстрактного идеализированного объекта;
- предметность;
- адекватность и полнота;
- интерпретируемость;
- истинность.

1 См. также монографию: Е.И. Пассов. Теоретические основы обучения иноязычному говорению. – Воронеж, 1983.

Несмотря на внешнее обилие характеристик, «всякая теория упрощает».

Логические признаки

- Отношение логического следования и определения (каждое высказывание хоть раз выступает в качестве посылки, а термины включены в определение другого термина).
- Относительная логическая замкнутость (однозначность понятий, строгость доказательств).
- **Непротиворечивость в самой себе.**
- Теория есть система объяснений; она не является простым описанием результатов наблюдения; без философских принципов теорию не построить.
- Теория может выступать в качестве метода.
- Инфраструктурой теории являются понятия.
- Подлинная теория способна мысленно реконструировать её объект.
- Новые положения теории часто кажутся парадоксальными.
- Теория ограничивает основные законы данной области.
- Теория – система фактов, развитая из идеи о сущности предмета.
- Теория – система понятий, определённым образом связанных между собой.
- Теория – форма достоверного научного знания.
- Теория – система взаимосвязанных утверждений и доказательств.
- Теория содержит методы объяснения и предсказания явлений данной предметной области.
- Теория содержит ряд допущений, идеализаций.

А теперь – само введение.

ПРОБЛЕМА

Шестидесятые и семидесятые годы явились периодом бурного развития методической науки. Можно смело сказать, что в теоретическом отношении советская методика заняла сейчас ведущее место в мире. Немало сделано и в чисто практическом плане.

Вместе с тем следует констатировать, что успехи обучения иностранным языкам еще весьма скромны. Причин этому много, и все они – разного характера. Хотелось бы обратить внимание лишь на главную – недостаточную разработанность теории. Усовершенствование процесса обучения, если оно проводится только на эмпирической основе, на основе обобщения и распространения передового опыта, не является достаточным. О том, что ограниченность эмпирикой не способствует прогрессу науки, писал Ф. Энгельс <...>. Эту мысль развивает в своей работе В. В. Краевский <...>.

Коренное улучшение в любом деле возможно лишь через коренное изменение теории, когда мысль исследователя, рожденная благодаря знанию практики и ее нужд, поднимется над эмпирией до теоретического уровня с тем, чтобы вернуться к практике и обогатить или даже перестроить ее. В. И. Ленин писал:

«Мышление, восходя от конкретного к абстрактному, не отходит – если оно правильное... – от истины, а подходит к ней» <...>. Именно поэтому развитие современной дидактики зависит от качественно новых решений, и в первую очередь от разработки моделей обучения. Явления, взятые эмпирически, т. е. вне их сущности, создают ложный взгляд на действительность; явления же, рассматриваемые в свете сущности (а именно это и составляет содержание теории), отражают предмет таким, каков он есть <...>. Тем более необходимо познание на уровне теорий в методике, поскольку еще «не изжит взгляд на методику как на чисто эмпирическую науку» <...>. А это служит питательной почвой для ошибочного мнения о том, что все методические исследования следует считать прикладными <...>, и, следовательно, любое исследование без практической разработки неправомерно. Безусловно, что все теоретические исследования должны «опредмечиваться в педагогических проектах, планах и программах, учебниках, рекомендациях для учителей» <...>. Но это происходит не сразу.

С другой стороны, если взглянуть на результаты теоретических достижений методики в области обучения говорению, то нельзя не заметить следующего: все, что здесь сделано, – это, хотя и тщательные, и необходимые, однако разрозненные исследования по отдельным проблемам. Но в каждой науке через определенные промежутки времени назревают моменты, когда даже самые глубокие исследования не являются достаточными. «...Требуется введение некоторой теоретической картины, которая связывала бы различные, подчас противоречивые сведения в единую систему» <...>. Этому и служат теории как форма организации знания.

МЕТОДОЛОГИЯ

Любое исследование, чтобы быть успешным, должно опираться на определенную методологию. Нами использованы методы трех типов: универсальные, общенаучные, частные <...>. Все они определили характер, структуру и содержание работы.

1. *Диалектика как методология методического исследования.* Ф. Энгельс писал: «Какую бы позу ни принимали естествоиспытатели, над ними властвует философия» <...>. Не следует, однако, думать, что категории материалистической диалектики могут служить источником для прямого дедуцирования понятий отдельных наук <...>. К сожалению, попытки подобного рода в методике имели место. Мы напомним здесь лишь некоторые положения, которые непосредственно касаются решения обсуждаемых далее в работе вопросов.

Прежде всего, это принцип объективности, позволяющий избежать его извращений идеалистами субъективного и объективного толка.

Гносеология субъективного идеализма все знания ограничивает опытом, причем опытом отдельного человека, когда содержание знаний определяется переживаниями познающего субъекта или соглашениями между исследователями. Достоверным признается только факт восприятия, то, что дано и носит характер невыводного знания. Апология «чистого опыта» приводит,

в конечном счете, к ограниченности, к невозможности познания идеальных, ненаблюдаемых объектов, которые, кстати, содержатся в процессе обучения.

Гносеология объективного идеализма, напротив, недооценивает эмпирические знания. «Духовная сущность вещей», по их мнению, познается только разумом, а это ведет к умозрительности, к отрыву содержания наших знаний от истинной сущности вещей.

Очень важен принцип детерминизма. Отказ от него ограничивает познание простым описанием явлений и их связей <...>. Поэтому теоретическое описание процесса обучения говорению с позиций принципа детерминизма требует обоснования взаимообусловленности его компонентов. Детерминизм как методологический принцип определяет и выбор метода, адекватного объекту исследования. Так, например, для исследования навыков и умений использован метод идеализации. Детерминизм допускает далее детерминированность теоретического уровня познания его эмпирическим уровнем. Наша работа также обобщает в интегрированном виде данные обучения в коммуникативном направлении.

Диалектический принцип развития предполагает, что развитие – это не некое непрерывное увеличение, рост: на каких-то его этапах имеют место скачки, означающие переход в новое качественное состояние. Таким образом, развитие есть единство цикличности и линейности. Учёт этого положения нашел свое место в данной работе, а именно, в познании сущности процесса обучения говорению.

Отметим, наконец, принцип единства теории и практики. Практика выступает как источник знания и как критерий истины. Но «при этом практику... не следует понимать примитивно, а именно в том смысле, что каждое положение науки должно применяться на практике, подтверждаться ею» <...>. Более того, «...критерий практики, – писал В. И. Ленин, – никогда не может по самой сути дела подтвердить или опровергнуть полностью какого бы то ни было человеческого представления» <...>. Дело в том, что основным источником знания практика была до возникновения науки, сейчас же связь ее с познанием стала опосредованной. Конечно, в гносеологическом плане практика и сейчас фундамент науки, но в функциональном плане познание все чаще опережает практику, что полностью объяснимо с точки зрения марксистской теории опережающего отражения <...> и не противоречит их единству и взаимообусловленности. Создание теорий как раз и призвано опережать практику, поэтому теорию вообще и предлагаемую в данной работе в частности, не следует рассматривать как то, что может быть воплощено в жизнь немедленно и полностью.

2. *Системно-структурный подход к объектам действительности.* К. Маркс и Ф. Энгельс писали: «Уразумение того, что вся совокупность процессов природы находится в систематической связи, побуждает науку выявлять эту систематическую связь повсюду, как в частностях, так и в целом» <...>. Подход к объектам действительности как к системам стал одной из тенденций науки XX века, ибо он дает процессу познания массу преимуществ <...>.

Как известно, «для одной и той же оптической системы можно задать множество таксономических систем» <...>. Это значит, что из процесса обучения говорению

можно взять любую совокупность его переменных и, описав их, представить этот процесс как некую таксономическую систему. Именно такой путь избран в нашей работе.

В последние годы системно-структурный подход (ССП) начал использоваться и в методике <...>. Нами ССП применен в качестве метода исследования как в целом к описанию процесса обучения говорению, так и для рассмотрения структуры речевого умения, системы упражнений, иерархии учебно-речевых единиц и т. д.

3. *Моделирование как метод познания.* ССП дополняется методом моделирования, с которым связаны сейчас большие надежды исследователей, ибо метод моделирования применим к любым областям знания.

В гносеологии под моделированием понимается построение модели какого-то объекта с целью его изучения на основе модели <...>. Если говорить о теории как модели процесса обучения, то эта модель не может быть изоморфна оригиналу, ибо их структуры различны. Речь может идти, по-видимому, о гомоморфизме, т.е. о таком случае, когда модель характеризует часть объекта. Из этого следует, что методика как наука обязана иметь целый ряд гомоморфных моделей, которые в своей совокупности представят более или менее полное описание объекта исследования, в нашем случае – процесса обучения говорению. Модель – не только способ познания, но и способ объяснения. Конечно, объяснение на уровне модели несколько «грубее», чем на уровне последовательной теории: оно не может дать ответа на все возникающие вопросы. Но модельное объяснение является закономерным этапом на пути к последовательной теории.

Предлагаемая нами теория – именно такого характера: как и любая модель, она является идеализацией, упрощением действительности. Поэтому далее по отношению к ней мы будем использовать термин «теория-модель», правомерность которого обусловлена тем, что «метод моделирования можно, по-видимому, применять к широкому классу объектов и с помощью этого метода пытаться исследовать уже в качестве объектов и теорию» <...>.

Модельные знания помогают взаимопроникновению прикладного и теоретического аспектов науки. Особенно важно отметить, что исследование мысленных моделей есть особая форма эксперимента <...>.

4. *Интегративный подход к процессу обучения речевой деятельности.* Понятие интеграции превратилось в «общенаучное и, вероятно, философское понятие» <...>. Это понятие имеет огромное методологическое значение, поскольку результаты одной науки не дают целостной системы знаний об объекте исследования. Цель интеграции в том, чтобы в данной науке решить какую-то проблему, которая без использования методов и положений других наук не решалась, не могла быть решена <...>. Однако получение результатов исследования объекта с разных сторон не является самоцелью: эти результаты должны использоваться в преломленном виде, так сказать, сквозь призму собственно методических задач, категорий.

В настоящее время методика превращается из опытной, описательно-эмпирической отрасли знания в теоретическую, а такие явления всегда сопровождаются интеграцией знаний <...>. Кроме того, процесс обучения

говорению как объект исследования чрезвычайно многогранен. В нем, как в фокусе, сходятся «интересы» многих наук. Именно поэтому интегративный подход – наиболее адекватный метод исследования такого объекта.

5. *Принцип развивающего обучения как исходный педагогический принцип.* Исследования взаимосвязи обучения и развития играют выдающуюся роль именно как методологическая основа для «радикального совершенствования учебно-воспитательного процесса» <...>. Как доказал Л.С. Выготский, развитие не сводится к усвоению знаний и навыков, оно предполагает перестройку психических функций в процессе обучения: правильно организованное обучение идет впереди развития, служит его базой <...>. Но обучение в свою очередь всегда опирается на достаточный уровень развития.

Методологическое значение рассматриваемого принципа для методики как науки педагогической подтверждается анализом практики обучения. Если для построения процесса обучения говорению является исходным не его развивающий характер, а ориентация только на усвоение навыков, то обучение организуется на основе запоминания готовых фраз, на упражнениях и текстах, не отвечающих интересам учащихся, на применении немотивированных учебных действий. Такое обучение тормозит развитие учеников, а в результате страдает и само усвоение.

Руководствуясь принципом развивающего обучения как методологическим, мы попытались построить такую модель обучения, которая была бы в состоянии развивать речевую способность учащегося. Это значит, что вслед за школой Л.С. Выготского концепции «речевого поведения» противопоставляется концепция «речевой деятельности».

6. *Деятельностный подход как методологический принцип.* Психологическое обоснование такого подхода к обучению говорению в последние годы разработано И.А. Зимней <...>. Предлагая переместить акцент в обучении «с языка как системы и речи как процесса пользования системой на речевую деятельность», И.А. Зимняя делает важное замечание: «Выполнение этой задачи предполагает прежде всего формирование у учащихся мотивационно-потребностного плана деятельности» <...>. В теории-модели, развиваемой в нашей работе, мотивационному аспекту речевой деятельности обучаемых также уделяется первостепенное внимание.

Принимая все принципиальные положения деятельностного подхода, назовём лишь те из них, которые непосредственно являются исходными для описания предлагаемой теории-модели: 1) мотивированность и целенаправленность деятельности; 2) иерархичность деятельности как качество ее структуры <...>, в частности идея уровневого строения речевого механизма <...>; 3) анализ не по элементам, а по единицам <...>; 4) продуктивный характер деятельности.

7. *Коммуникативность как исходный методологический принцип.* «В основе любой научной теории лежит идея, которая притягивает к себе все её периферийные «точки» и образует внутри себя замкнутую и уплотненную концептуальную систему» <...>. В предлагаемой теории такой идеей является коммуникативность обучения, заключающаяся в том, что процесс обучения, где это целесообразно и возможно, строится адекватно процессу коммуникации.

Это ни в коей мере не означает, что процесс обучения будет строиться как копия процесса коммуникации. Более того, в процессе коммуникации есть параметры, как, например, его «бессистемность» (отсутствие специально направленной организации), моделировать которые с точки зрения обучения совершенно не имеет смысла. Коммуникативность означает использование лишь некоторых закономерностей речевого общения, моделирование – лишь некоторых его сторон, тех, которые целесообразно смоделировать для успешного обучения речевой деятельности. Основными из этих закономерностей являются: личностный характер, функциональность, ситуативность, эвристичность (новизна) общения.

Следование принципу коммуникативности – объективная необходимость, продиктованная закономерностями любого обучения как такового. Как известно, все, чему обучается человек (свои знания, навыки, умения), он приобретает для того, чтобы использовать в предстоящей деятельности. Известно также, что использование знаний, навыков или умений основано на переносе, а перенос зависит прежде всего от того, насколько адекватны условия обучения тем условиям, в которых эти знания, навыки или умения предполагается использовать (см. дисс. гл. IV, § 3). Вполне понятно, что, готовя учащихся к процессу коммуникации, мы обязаны это делать в условиях, приближенных к условиям реального речевого общения, т.е. в условиях личностной индивидуализации, функциональности, ситуативности и эвристичности.

ЗАДАЧИ ИССЛЕДОВАНИЯ

Под научной теорией обычно понимают «совокупность понятий и суждений относительно некоторой предметной области, объединенных в единую, истинную, достоверную систему знаний с помощью определенных логических принципов» <...>.

Опираясь на изложенные выше методологические принципы, мы поставили перед собой задачу – предложить одну из возможных теорий-моделей обучения говорению.

Чтобы определить «предметную область» теории с точки зрения системного подхода, необходимо выбрать из реального исследуемого объекта (в нашем случае – из процесса обучения) некоторую совокупность переменных <...>. И хотя исследователь свободен в выборе переменных, свобода эта является «осознанной необходимостью», поскольку требуется «решить какую-то конкретную задачу» <...>.

Мы выбрали в качестве переменных для теории-модели пять аспектов процесса обучения говорению:

1. Конечная цель.
2. Путь к этой цели.
3. Условия обучения.
4. Усваиваемый материал.
5. Средства обучения (упражнения).

Это, на наш взгляд, комплекс как раз тех переменных, которые отражают

наиболее общие аспекты процесса обучения, являются ключевыми его компонентами, наиболее значимы практически и объединены внутренней логикой.

Логика выбора круга проблем, включенных в теорию-модель, отражает определенные логические связи описываемого в теории объекта – процесса обучения. Гносеологически это оправдано тем, что «для диалектической логики структура теории представляет собой производное от структуры действительности» <...>.

Как известно, всякая теория упрощает. Её формирование связано обычно с допущениями, идеализацией, с введением новых понятий или понятий, толкуемых по-новому. Это «делает теорию не простым обобщением опыта, сфера которого ограничена, а системой знания, относящейся к идеальному, предельному случаю» <...>. Кроме того, первоначальный этап в познании характеризуется созданием так называемых качественных теорий, в которых «качество отражается весьма общо, когда ещё четко не выделены элементы структуры объекта и отношения между ними» <...>. Поэтому отметим, что характер данного исследования диктовал необходимость не детальной разработки каждой переменной и всех её параметров, а лишь их описания в принципе и общей наметки путей решения затрагиваемых вопросов. Теория-модель – это лишь подступы к строгой теории. Однако роль такой теории-модели велика. Она позволяет систематизировать знания в определенной предметной области, в нашем случае – в области обучения говорению; осмысливать предмет исследования комплексно, в системе; получать некоторую новую информацию, которая уже сейчас позволит усовершенствовать учебный процесс; поставить новые проблемы; прогнозировать перспективы исследования.»

Так оно оказалось и на самом деле. Впоследствии на данную теорию-модель опиралась создаваемая концепция иноязычного образования.

8. Концепция как форма научного знания

Сначала представлю основные **признаки концепции**, которые удалось найти в философском дискурсе:

- имеет **единый замысел**, ведущую мысль;
- представляет собой систему взглядов;
- презентует ведущую идею или конструктивный принцип;
- представляет собой базовый способ оформления дисциплинарного знания (т.е. форма знания?);
- содержит парадигмальные знания, которые определяют релевантные области применения;
- на основе её «порождающей» идеи организуете систему базовых понятий (концептов);

- на основе её «порождающей» идеи организует систему базовых понятий (концептов);
- обеспечивает максимально широкое мировидение в своей сфере;
- **имеет своё ценностное основание;**
- **имеет ярко выраженное личностное начало;**
- определяет горизонты дисциплинарного познания для «раскрутки» основной идеи;
- с помощью исходных принципов и предпосылок (базисных понятий-концептов) формулирует фундаментальные вопросы и обосновывает свои утверждения;
- может «заболеть» доктринальностью, что видимо снижает её научное значение;
- иногда обозначает «неполную», «нестрогую» теорию или предварительную теоретическую организацию материала, так сказать, «недостроенную» теорию;
- в науке способна быть и самостоятельной организацией знания, особенно в социогуманитарном знании, следовательно, и в методике.
- **Изменения концептуальных оснований – самое радикальное, которое может испытывать человек.**

Имеется в виду «Концепция иноязычного образования: Развитие индивидуальности в диалоге культур». Данная концепция неоднократно описана и издавалась, начиная с 2000 года¹. Здесь она представлена схемой смены вектора развития иноязычного образования (см. Схему 17).

1 Пассов Е.И. Концепция иноязычного образования. Концепция развития индивидуальности в диалоге культур. Липецк, 1999.

• Пассов Е.И. Коммуникативное иноязычное образование: готовим к диалогу культур. – Минск.: Лексис, 2003.

• Пассов Е.И. и др. Концепция коммуникативного иноязычного образования (теория и реализация). – Спб.: «Златоуст», 2007

• Пассов Е.И. Методическая система иноязычного образования как адекватное средство развития умения индивидуальности вести диалог культур. – Елец, 2013.

Схема 17. Смена вектора развития иноязычного образования



9. Модель как форма научного знания

В рамках представляемой методики как науки Липецкая методическая школа постоянно использовала метод моделирования. Высказывалось немало идей в этом направлении. Приведу некоторые из них в качестве примера.

а) Модель системы речевых средств (1976)

Общеизвестно, что овладеть всем языком в полном объёме не может ни один человек. Тем более это касается иностранного языка при овладении им в процессе образования. Именно поэтому возникла проблема отбора материала. Но решить её, используя традиционные подходы, невозможно, поскольку сам термин «отбор» не отражает сути проблемы.

Думается, что в этом случае требуется использовать метод моделирования. Однако, что мы собираемся моделировать: язык? Речевую деятельность? Грамматику? Лексику? Известно, какой разницей существует в трактовке всех этих понятий.

Поэтому, прежде всего, необходимо отказаться от использования указанных понятий и ввести какое-то другое, нейтральное, за которым не тянется шлейф различных коннотаций. Таким понятием может служить сочетание «речевые средства». Во-первых, они – **средства**, поскольку используются как таковые в деятельности общения (и для нас в таком случае неважно, система это языка или система речи); во-вторых, они – **речевые**, так как используются в речевом процессе. Важно признать, что в процессе общения мы используем определенную «систему речевых средств». Как это было сказано выше, всю её не может освоить учащийся, даже в языковом вузе. С другой стороны, необходимо, чтобы усвоенная система речевых средств могла быть эффективно использована в общении. И здесь на помощь приходит способ построения модели.

Из всех черт модели для преследуемых целей важно вспомнить одну, главную, а именно: любая модель является аппроксимацией оригинала. Это значит, что она воспроизводит не все функции оригинала, а лишь некоторый их комплекс.

Какие стороны оригинала необходимо моделировать в данных условиях, определяется с точки зрения практических потребностей.

Общность модели и объекта оригинала – это общность их функций. В этом смысле интересно замечание Г.В. Колшанского о том, что стремления лингвистов должны быть направлены на построение таких моделей, которые стоят ближе не к формализованным (семиотическим) системам, а к функционированию живого языка.

Вот почему наиболее плодотворным в целях моделирования системы речевых средств для обучения ей представляется определение модели, данное Н.М. Амосовым: *«...модель – это система со своей структурой и функцией, отражающая структуру и функцию системы-оригинала».*

Целью моделирования (в методическом аспекте) является как раз создание модели, которая бы отражала структуру системы-оригинала и была бы в состоянии выполнять её основные функции.

Предлагаемая модель весьма специфична. Описание этой специфики могло

бы составить предмет самостоятельного исследования. Здесь мы лишь эскизно наметим основные моменты.

Во-первых, модель системы речевых средств создается не в целях познания, что свойственно другим моделям. Более того, её создание невозможно без глубокого знания системы разговорной речи.

Во-вторых, заместительная функция этой модели направлена не на изучение, а на использование её в качестве средства общения.

В-третьих, упрощение этой модели возможно только до тех пределов, пока модель в состоянии выполнять свою основную функцию в определенных, заранее предусмотренных условиях. Поэтому аппроксимация должна идти, главным образом, за счет изъятия функционально взаимозаменяемых форм. Это означает, что предлагаемая модель должна быть в значительной степени изоморфна и в очень большой степени изофункциональна своему объекту-оригиналу, т.е. системе разговорной речи.

В-четвертых, предполагаемую модель можно назвать «реальным агрегатом» весьма условно, ибо она не является, строго говоря, субстанциональной. Она, конечно, существует на психофизиологическом уровне и в этом смысле реальна, как реально любое материальное, «пересаженное в голову человека» (К. Маркс). Но целиком она существует только там. Усваивается, как и реализуется (актуализуется), эта модель «частями». По-видимому, усваиваемые «части» должны быть поэтому «узлами всего механизма», относительно самостоятельными в функциональном отношении. Последнее обязывает к определенной организации материала, которую можно назвать «функционально ориентированной».

Искомая модель, конечно, будет упрощённой и меньшего объема, но сможет выполнять практически все необходимые функции, которые выполняет реальная система речевых средств, хотя и, естественно, на более низком уровне. Если носитель языка может выполнять коммуникативную задачу «выразить сомнение», скажем, пятнадцатью способами, то в модель могут быть заложены, условно говоря, пять из них.

Вполне понятно, что искомая модель будет всякий раз телеологична: для школы, неязыкового вуза, языкового вуза и т.п. она окажется **неодинаковой**.

б) Модель культуры народа (1990)

Культуроведческое содержание жизни того или иного народа, как известно, очень объемно. Вряд ли найдется человек, который станет утверждать, что он владеет всем культурным багажом даже своего родного народа. В то же время этот человек, безусловно, является носителем своей культуры, понимает её и чувствует её дух, обладает соответствующими типическими чертами. Как достичь такого же понимания в иноязычном образовании? Исходная позиция такова.

Первая посылка: взаимопонимание в межкультурном диалоге достижимо лишь в том случае, если участники диалога знакомы с национальной культурой, признают её самоценность, т.е. понимают и приемлют менталитет друг друга.

Вторая посылка: менталитет (как бы его ни определяли) складывается

только благодаря овладению культурой (также независимо от характера её определения).

Третья посылка: всю культуру страны изучаемого ИЯ в полном объеме в процессе школьного (или даже вузовского) иноязычного образования усвоить невозможно.

Четвертая посылка: усвоение разрозненных (пусть даже многочисленных и интересных) фактов культуры не обязательно приведёт к «вхождению» в чужой менталитет, ибо менталитет (как любое сложное явление) **системен** по своей природе.

Из этих посылок следует лишь один вывод: **необходимо создание модели культуры того или иного народа, модели, которая могла бы в функциональном плане замещать реальную систему культуры.** По своему объему она, конечно же, меньше оригинала, но по качественному и системному набору фактов культуры она позволит создать некий аналог действительности, способный аутентично представить всю культуру и выполнить свою главную функцию – дать ученику возможность проникнуть в ментальное пространство народа, преодолеть культурную изолированность учащегося, стать преградой на пути ксенофобии и национализма, а следовательно, служить основой взаимопонимания.

Учитывая сущность концепции иноязычного образования, я считаю, что **главной задачей модели культуры должно быть не столько понимание другой культуры, сколько духовное совершенствование учащихся на базе новой культуры в её диалоге с родной.**

Овладение культурой есть постижение системы ценностей народа, которое осуществляется на трёх уровнях: а) на уровне восприятия (*познавательное значение знаний*), б) на уровне социальном (*прагматическое значение знаний*) и в) на уровне личностного смысла (*аксиологическое, или ценностное, значение знаний*). Для первого уровня достаточно иметь представление о фактах культуры, для второго нужно владеть понятиями и уметь совершать какое-либо действие, для третьего уровня необходимы суждения, связанные с **личностным эмоционально-ценностным отношением к факту чужой культуры.**

Это происходит в том случае, когда факт чужой культуры включается в систему своих знаний, используется в ситуации общения, человек действует в соответствии с новым знанием, иначе говоря, когда **факт чужой культуры переживается как факт личной жизни.**

Таким образом, у модели культуры можно обозначить две функции:

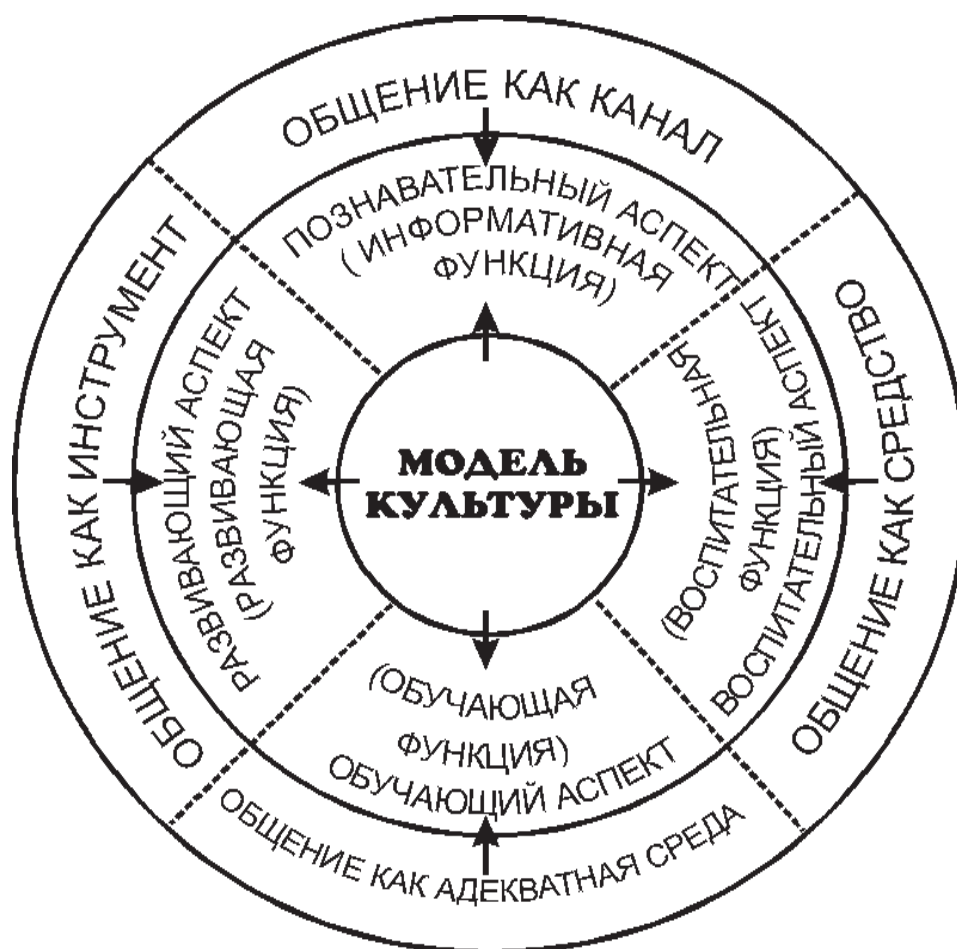
первая – быть **репрезентантом**, заместителем культуры народа. Модель культуры как её репрезентант, как аналог действительности – это не просто набор интересных фактов культуры, отличающихся от фактов родной культуры, «модель ... – это система со своей структурой и функцией, отражающая структуру и функцию системы-оригинала» (Н.М.Амосов).

Только в этом случае модель культуры может выполнить *вторую* свою функцию – быть **ретранслятором** культуры.

Как ретранслятор модель должна быть в состоянии познакомить с историей, политикой, социальными отношениями, философией, литературой, искусством

и другими сферами, образом жизни и бытом, не только дать знания, но и объяснить систему ценностей народа, чтобы разрушить стереотипы, снять предубеждения и барьеры, обеспечить понимание чужого через личное, научить воспринимать странное, непохожее на свое, изменить отношение. Модель культуры следует усвоить **обязательно**, ибо без этой базы не сформируется понимание менталитета представителей другого народа. В процессе первичной социализации менталитет складывается стихийно и под воздействием образования, когда первое часто даёт больше, чем второе. При иноязычном образовании делается ставка на содержание образования. Вот почему так важно создание искомой модели культуры. Создание модели культуры позволит сохранить ее необходимые функции (см. Схема 18):

Схема 18. Аспекты и функции модели культуры



Несколько слов о представленной схеме. Внутренний круг, обозначенный как модель культуры, представляет собой сложную, скорее всего уровневую систему фактов культуры. Замечу, имеются в виду факты собственно культуры. Стрелки, идущие от модели, означают, что эта модель «работает» на овладение всеми четырьмя аспектами иноязычного образования. Внешний круг представляет собой общение как механизм образовательного процесса, а стрелки, идущие в сторону модели, означают, какие роли выполняет общение по отношению к овладению моделью культуры.

Отдельной проблемой, пока не решённой, является сопряжённость модели речевых средств с моделью культуры. Очевидно, ключом к решению этой

проблемы может оказаться указанная на схеме смены вектора иноязычного образования (схема 17) формула возможной технологии. Эта идея заслуживает более подробного объяснения.

Идея положить в основу иноязычного образования данную формулу возникла как протест против устоявшегося словосочетания «язык и культура». Правомерно ли всегда объединять их чисто аддитивно и говорить подобным образом?

Говорить, конечно, можно в соответствующем контексте, но я имею в виду образовательный процесс, который следует организовать так, чтобы учащийся овладевал... Чем? Языком? А культура как приправа? Или культурой? А где тогда язык? Говорят: языком и культурой. И это правильно. Но тогда язык (точнее, лексика, грамматические формы) всё равно оказываются на первом плане и усваиваются сначала, а сведения о культуре, как дополнение, довесок, по сути, оторванный от языка – потом

Недостаточность и бесперспективность (я бы сказал тупиковость) пути овладения «языком и культурой» становится очевидной, ибо такой аддитивный путь противоречит сущности взаимоотношения языка и культуры, сущности образования и достижения его истинной цели – развития индивидуальности как homo moralis. По этому пути вести учащегося к умению участвовать в диалоге культур равносильно тому, как идти по грибы не в лес, а в поле.

А как же соотносятся язык, культура и образование?

Чтобы ответить на этот вопрос, попытаемся подойти с несколько неожиданной стороны: произведем логико-семиотический сопоставительный анализ интересующих нас понятий.

В данном случае я имею в виду тезаурус основных понятий, составляющих философскую базу концепции иноязычного образования, в рамках которой я размышляю: духовность и нравственность, ценности и культура, творчество и развитие, общение и самоопределение, свобода и ответственность.

То, что это не случайный набор понятий, а именно тезаурус образования, легко увидеть на примере следующего пассажа: «Образование есть передача **культуры**, которая, как индивидуально присвоенная система **ценностей**, формирует **нравственность** человека, делая его **духовным**; передача культуры осуществляется благодаря механизму общения (заметим, общения как деятельности посредством языка), вербального или невербального, – неважно, в процессе чего (т.е. общения) происходит **развитие** до уровня творческого отношения к миру, к деятельности, к себе; присвоение культуры как опыта поколений, способность к творчеству приводят к возможности **самоопределения**, что не только дает свободу, но и определяет меру **ответственности**, ибо такое образование способно сделать человека не только образованным, но и культурным».

Можно выстроить и другие логические ряды зависимости этих понятий, но в любом случае «цепочка» не порвется, поскольку понятийное поле каждого из названных понятий сопряжено, связано, соотносится с каждым другим. Мало того, все они соотносятся и с языком, и с культурой.

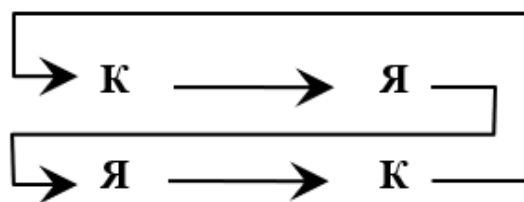
Что из этого следует? Очень многое. Если мы хотим вскрыть взаимозависимость,

взаимоотношения, взаимодействие языка и культуры в образовании, сделать это можно только после соотнесения каждого из указанных понятий тезауруса иноязычного образования с каждым понятием пары «язык – культура», т.е. после того, как найдем общие точки (точки соприкосновения) в соотнесении «культура – нравственность», «культура – духовность», «культура – общение», «культура – творчество», «культура – самоопределение» и т.д.; а также в соотнесениях «язык – нравственность», «язык – духовность», «язык – общение», «язык – творчество» и т.д. Повторим: только после этого мы будем в состоянии понять взаимодействие языка и культуры и их функциональную нерасторжимость между собой и с образованием.

Эти, а также другие соображения позволяют говорить, что в образовательных целях продуктивно считать, что **нет отдельно языка и культуры. Язык есть органическая часть культуры.** Факты языка – это те же факты культуры: наречие – такой же факт культуры как Казанский собор; совершенный вид глагола такой же факт культуры как матрешка и т.п. Как назвать такую единицу, другой вопрос.

По-видимому, проще, доступнее и логичнее всего – «**факт культуры**». Именно они – эти факты культуры – становятся для человека ценностью, приобретают социальное, человеческое и культурное значение, связываются с познавательными и волевыми аспектами его индивидуальности, определяют его мотивацию, его мировоззрение и нравственные убеждения, становятся основой его духовной свободы и развития творческих сил, ориентирами деятельности.

Потому от формулы «язык плюс культура» следует отказаться, поскольку она предполагает (непреднамеренную!) отчуждённость культуры от языка. При таком подходе культура никогда не станет плотью и кровью образовательного процесса.



Я предлагаю, как уже сказано, взамен другую основополагающую формулу, где К – ведущий исходный элемент.

Эта формула читается так: культура через язык, язык через культуру. В ней слово «язык» использовано условно, для краткости и выразительности формулы. По сути дела, под языком имеются в виду виды речевой деятельности (чтение, аудирование, говорение, письмо) как средства общения, в которых используется язык. Поэтому корректнее предлагаемая формула будет звучать иначе: присвоение факта культуры в процессе использования видов речевой деятельности как средств общения и овладение видами речевой деятельности как средствами общения на основе присвоения факта культуры.

Реализация предлагаемой формулы позволяет решить проблему функциональной нерасторжимости языка и культуры. Для этого необходима новая технология иноязычного образования.

10. Закон как форма научного знания

Насколько мне известно, первым законом, сформулированным в нашей методике, был закон Э.П. Шубина: «Каждый вид речевой деятельности усваивается главным образом за счёт упражнений в том же виде деятельности».

Попытка определить законы методики была предпринята И.Л. Бим в её известной монографии: «Методика как наука...».

Что касается Липецкой методической школы, то за годы её работы также предпринимались неоднократные попытки сформулировать те или иные закономерности. Все они будут представлены и обоснованы в Книге девятой «Метод диалога культур как метаметод» (2015 год). Здесь же позволю себе предъявить на суд читателя лишь три закона.

Первый из них я назвал бы законом законов для методики. И связан он с центральным понятием методики – адекватностью.

**Уровень успешности достижения той или иной цели
прямо пропорционален
уровню адекватности используемых средств.**

Имеется в виду цель любого масштаба: от конкретного навыка или факта культуры до иноязычной культуры в целом.

Второй закон основан на представленной выше формуле: культура через язык, язык через культуру и формулируется следующим образом:

**Любой факт культуры как объект овладения
усваивается на основе формулы
«культура через язык, язык через культуру».**

Для этой цели используется специально разработанная технология, она называется «технологический квадрат»¹.

Наконец, **третий** закон, имеющий общетеоретическое значение. Его можно сформулировать благодаря тому, что выше были рассмотрены **все составляющие** предмета методики как науки.

**Уровень совершенства научного описания объекта методики
прямо пропорционален уровню и системной полноте
познания предмета методики, а следовательно,
и уровню продукта иноязычного образования.**

1 Об этой технологии подробно см. Книгу седьмую серии «Методика как наука».

РАЗДЕЛ ТРЕТИЙ. Заключительный

I. Об аналитике как условии развития методической науки

В чём заключается задача аналитики?

Если сформулировать кратко, в общих чертах, то:

Аналитика должна способствовать становлению методики как науки

Способствовать – это значит:

- досконально знать историю науки и её современное состояние;
- понимать суть этой науки и тенденции её развития;
- быть заинтересованным (не ангажированным!) в развитии методики;
- уметь объективно и честно, без оглядки на кого-либо и что-либо, высказать своё мнение.

Но все мы люди, все мы человеки и живём среди себе подобных. А как утверждал (не без оснований!) Карл Маркс, жить в обществе и быть свободным от него невозможно. Вот и получается, что:

- кто-то попросит, а отказать нельзя;
- самому чем-то выгодно написать не как должно (по правде), а как нужно (по лжи);
- хочется себя показать, утвердиться в коллегиальном мнении как строгий судья;
- противоположный подход: показать, какой я добрый (в ущерб науке);
- прикрыть своё незнание и неумение пустопопорожней, наукообразной, но бездумной болтовнёй;
- просто не нравится автор (руководитель, данное направление и т.п.);
- поступают по принципу: «Ну, как не порадовать родному человечку?!» и т.п.

Да мало ли греховных вариантов, наносящих ущерб безмолвной и безответной науке! Но так ли она безответна? Это только кажется человеку, что, совершив научный грех, он в чём-то выиграл. Прагматически, может быть. Но духовно – нет. Нет! И профессионально (по гамбургскому счёту) – проиграл. В чём?

Я делю учёных на две категории: одни учёные живут в науке, другие живут наукой, наука живёт в них. Так вот, для тех, кто живёт в науке, обстоятельства их жизни могут после прегрешений стать более комфортными; у тех же, в ком жила наука, совершается нечто загадочное, мистическое: наука уходит из них, они постепенно и неуклонно опустошаются и, как правило, ничего путного в развитие науки не вносят.

Нет, не безответна наука! Она жестоко мстит за измену ей!

Каковы же конкретные задачи, решение которых полезно и для науки, и нравственно для аналитика?

1. **Показать перспективность (бесперспективность)** какого-либо направления в науке (какой-либо концепции, метода, приёма и т.п.).

2. **Поддержать новую идею** в любой из областей методике, если она полезна для развития науки (практики), **или доказать её несостоятельность.**

3. **Рассмотреть преимущества и недостатки** созданной теории, модели, методической системы.

4. **Определить методологическую целесообразность** введения нового термина (принципа, правила).

5. **Провести сопоставительный анализ** позиций в зарубежной и отечественной методике.

6. **Вскрыть причины** какого-либо явления в теории или практике иноязычного образования.

7. **Провести концептуальный анализ** научной позиции того или иного учёного. И т.д., и т.п.

Поскольку количество подобных задач, хотя и довольно велико, но не безгранично, перечислю основные, распределив их в три группы:

+	-	+ -
Поддержать Оценить Изучить Одобрить Помочь Объяснить Показать преимущества и т.п.	Опровергнуть Выразить сомнение Дискутировать	Комментировать Рассудить Доказать Аргументировать Уточнить Выявить Сопоставить Дать экспертную оценку

Разумеется, подобная группировка довольно условна, тем не менее, направленность решения тех или иных задач она определяет. Остальное зависит от уровня аналитических умений, общего уровня профессионализма и нравственных качеств аналитика.

В дополнение к сказанному замечу, что анализ может осуществляться в четырёх аспектах:

1. **субстанциональном**, когда анализируются элементы объекта как системы;

2. **структурном**, когда анализируются инвариантные связи между элементами;

3. **функциональном**, когда выявляются функции элементов, подсистем, их взаимозависимости и выводятся закономерности;

4. **историческом**, когда определяется динамика развития и становления объекта как системы.

Все виды анализа не противопоставляются, а взаимодополняют друг друга. Очевидно, что я имею в виду анализ, проводимый исследователем. Но напомнил

об этом, поскольку аналитик не может не учитывать вида анализа, используемого исследователем, чтобы не предъявлять ему необоснованных претензий.

Познавательные действия аналитика

Тут я подхожу едва ли не к самому сложному в описании аналитики как деятельности. Вряд ли на современном уровне исследованности интересующей нас проблемы можно точно представить номенклатуру познавательных действий аналитика. Поэтому попытаюсь лишь высказать некоторые соображения на этот счёт.

Во-первых, совершенно очевидно, что аналитик должен знать эмпирические и теоретические методы исследования, которые использует автор: без этого невозможно грамотно оценить применение этих методов автором анализируемого труда. Но если внимательно вдуматься в эти методы, то окажется, что некоторые из них могут быть использованы и в аналитической деятельности, например, сравнение или аналогия и классификация.

Во-вторых, известны собственно познавательные аналитические действия, без которых анализ невозможен, например, расчленение и изоляция.

В-третьих, существуют известные законы логики и правила логического мышления, без соблюдения которых ни один аналитик не сможет аргументировать свою позицию.

В-четвёртых, любым аналитиком «руководят» (осознанно или подсознательно) определённые моральные нормы (методологические регулятивы).

Всё это составляет аналитический инструментарий и потенциал аналитика, что представимо следующим образом:

Схема 19. Аналитический инструментарий и потенциал аналитика



Стрелки указывают на то, что и методы, и правила, и действия, и мораль – всё это оказывает на аналитика постоянное и непререкаемое влияние. А если ещё добавить такие факторы, как уровень профессионализма или политическая и научная атмосфера в стране, обществе, то положению аналитики не позавидуешь. Именно необходимость лавировать между Сциллой собственной совести и Харибдой обстоятельств порождает иногда то, что неоднократно имело место в более значимых сферах, чем методика. Достаточно вспомнить историю с генетикой («Белые одежды» В. Дудинцева) или гонения на Б. Пастернака. Любопытно до отвращения читать, как вели себя в то время критики-хулители. Такого, слава богу, сейчас нет, но у нас другие «прелести». Философы-гносеологи утверждают, что:

**Результатом аналитики
является теоретическое знание**

Вот так! Теоретическое знание во всех его формах. Разумеется, не впрямую, поскольку непосредственно «добыча» теоретических знаний – дело исследователя. Что касается аналитика, то от его деятельности зависит **эффективность и продуктивность процесса исследования.**

Аналитик:

- справедливо оценит сделанное и тем самым поможет продолжить исследование;
- направит устремления автора в нужное русло;
- определит степень готовности (важности и т.п.) работы;
- укажет на слабые места и на способы их ликвидации;
- убедит вовремя отказаться от бесперспективного проекта и предложит другой;
- объяснит, в чём заключается методологическая ошибка;
- поможет уточнить формулировку закона, толкование понятия и т.п.

Особенно необходимо обсуждение, помощь в решении вопросов, связанных с определением структуры объекта, связей элементов системы, зависимостей, взаимодействия, изменений элементов, их свойств и функций, параметров, состояний, с формулировкой определений, нахождением противоречий и др.

Разве во всём этом не нуждается любой исследователь? Разве от подобной помощи не выиграет вся наука? Разве это не будет способствовать развитию научных исследований? Очевидно, что вопросы – риторические.

Также очевидно, что сами собой аналитики не появятся. Требуется специальная профессиональная их подготовка. Кстати, как и вообще подготовка методистов иноязычного образования.

II. О терминосистеме методики как науки

Методический словарь это – мир Методики, мир в котором мы живём и работаем. Сейчас в этом мире стало труднее работать, поскольку на многих деятелей сферы иноязычного образования перешло вавилонское проклятие: каждый стремится выработать собственный язык, независимый от общеупотребительного. Так, конечно, можно выделить себя и удовлетворить своё тщеславие, но нельзя способствовать развитию науки: **терминологическое столпотворение** – не то условие, которое необходимо для создания науки Методики, язык которой стал бы действительно «великим, могучим, свободным и правдивым».

Тем более непозволительно использовать в качестве терминов так называемые симулякры, т.е. слова, не отражающие онтологической сущности номинируемого явления¹.

В связи с этим позволю себе воспроизвести слова П.А. Флоренского, который в своё время вёл спецкурс с коллоквиумом о терминологии².

«Наука – язык; объяснительное же в Науке – особый чекан языка, особое его строение, степень его плотности. Научная речь – выкованная из повседневного языка орудие... Суть науки – в построении или, точнее, в устройении терминологии. Всякая наука – система терминов. Поэтому жизнь терминов – и есть история науки, всё равно какой, естествознания ли, юриспруденции или математики. Изучить историю науки – это значит изучить историю терминологии, т.е. историю овладения умом принадлежащего ему предмета знания. Не ищите в науке ничего кроме терминов, данных в их соотношениях: всё содержание науки, как таковой, сводится именно к терминам в их связях, которые (связи) первично даются определениями терминов.

*...По всеобщему признанию, физика есть типичный образец точности, естественная наука по преимуществу. Физика есть не только царица наук по своему месту и развитию, но и основная материя науки по тому участию во всех естественнонаучных дисциплинах, к которому она единодушно призывается специалистами областей самых разнообразных. ...но всегда остается общее основаноначало всех наук – ...что все они суть **описания действительности**. А это значит: все они суть язык и только язык. Так мы подошли к острому афоризму аббата Кондильяка: "...всякая наука есть хорошо обработанный язык"; в смягченном виде это повторил и Дж. Ст. Милль, заявив, что "язык есть *catalogue raisonne*³ понятий всего человечества"».*

Очень надеюсь, что такую терминосистему методики удастся создать, воплотив её в соответствующем словаре. Одним из возможных подходов, который сейчас осуществляется, является подход, согласно которому терминосистема выстраивается на основе логики нашей науки, т.е. вокруг базисных категорий

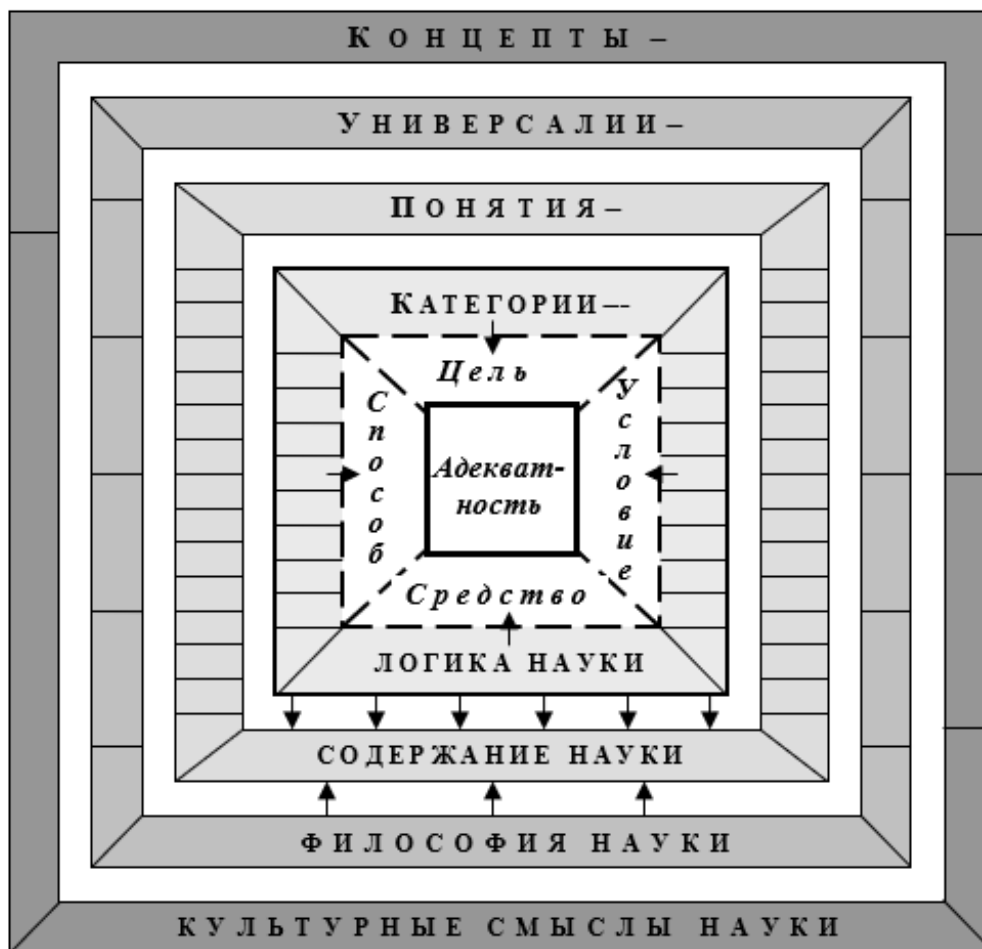
1 Подробно см. Книгу девятую серии «Методика как наука».

2 Флоренский П.А. Сочинения: В 2 т. Т. «: Уводоразделов мысли. М.: Правда, 1990. 448 с

3 Каталог с комментариями (фр.)

методики (цели, средств, способов и условий), образующих такое понятие-конструкт как «приём». Представлю этот подход схематически

Схема 20. Философия и архитектоника терминосистемы



Для развития методики как науки важна терминосистема, поскольку она и только она задаёт систему координат методического мышления.

III. Попытки определения методики как науки

Позволю себе поразмышлять на эту тему.

К какой группе наук её отнести? Выше этот вопрос был затронут, но остался без ответа, так как ни в одну из современных классификаций методика, в том виде как она представлена в данной книге, «не лезет». После описания всех её 17 областей это стало совершенно очевидно.

В научном дискурсе используется немало терминов, которые могут показаться интересными применительно к задаче номинации методики (у авторов они используются в других целях).

Так, «**многообъектная наука**» или «**многообластная наука**» и т.п. указывает лишь на внешний признак, не затрагивая сущности номинируемого объекта.

«**Трансдисциплинарная**» или «**мультипарадигмальная**» – наука обладает тем же недостатком, хотя более глубоким, поскольку подчёркивает нечто большее, чем сумму составных частей целого.

Соблазнительно и вполне обосновано название «гуманитарная», но наличие в составе методики «физиологии» и «мультимедиа» делает этот атрибут некорректным.

Можно было бы назвать методику и **культуроведческой** наукой. Но не потому, что культуроведческий подход сейчас в моде, а содержанием образования является культура. Логика – в другом. Образование как феномен – явление не природное, а созданное человеком, следовательно, оно есть артефакт. Всё искусство, вся культура – также артефакт. Если объектом методики является процесс (иноязычного) образования как артефакт, то логично и методику причислить к культуроведческим наукам, не правда ли? Да, логично, но одновременно отдаёт софистикой, к тому же всё-таки однобоко. Методическое культуроведение – одна из центральных областей методики, но называть целое по части вряд ли корректно.

Поскольку методика (как и образование в целом) имеет дело с человеком, направлена на человека, можно было бы использовать «**антропологическая**» (человековедческая) наука, «**антропо-социокультуроведческая**», «**образовательная антропология**», тем более что, по свидетельству философов, «проблемы человековедения более важны, чем проблемы естествоведения, технoзнания, обществоведения» (А. Зелёнов).

По-видимому, не меньше оснований и для того, чтобы назвать её **интегративной**, по своей принадлежности – человеческой, социальной, ибо она изучает особый вид социального процесса, реализуется в социуме и проецирована на социум; по характеру можно назвать **проектной** (я имею в виду проектную культуру, по М.С. Кагану).

Кстати, о названии «проектная наука». Вот что пишет М.С. Каган:

*«Второе направление проектной деятельности – создание **моделей общественных явлений**. Социальное проектирование существенно отличается от проектирования вещей именно тем, что создаёт модели особого рода объектов – институционально-организационного характера, начиная с трактатов Платона “Законы”, “Государство” и реформ Перикла и кончая современными преобразованиями способов управления производством, юридической системы, **школьного образования** и т.д.; проектирование новых форм общественной жизни осуществляется общественными деятелями и философами, практиками и теоретиками, утопистами и учёными.*

*Третье направление проектирования – создание **моделей человека**, таково **педагогическое проектирование**. Оно выражается в создаваемых родителями и учителями идеальных образах своих детей и учеников. Поскольку же человек способен формировать и сам себя – начиная с выбора ролей в детских играх и включая разнообразные способы самовоспитания взрослых, – поскольку самопроектирование становится всеобщим проявлением данной разновидности проектной деятельности. Вместе с тем она предстаёт в культуре и в теоретической форме – в педагогической науке, в этических учениях, а подчас и в философии: здесь создаются **обобщённые проекты идеального человека, выражающие представление о том, каким хочет его видеть тот или иной тип культуры**».*

Не является ли наука-методика единством второго и третьего направления проектирования?

Не менее заманчивым является атрибут «синергетическая» наука. Совсем не потому, что синергетика – последний писк научной моды. Дело в сути этого пригожинского открытия, способного исследовать механику жидких сред, т.е. неравновесных систем. Не такой ли системой является и образовательный процесс? Читаем в «Новейшем философском словаре»: *«Становление синергетической парадигмы в современном естествознании по всем критериям может быть как становление новой картины мира».*

Но вопрос о перспективах аппликации идей самоорганизации на социально-гуманитарную сферу остаётся до настоящего времени открытым. *«На концептуально-методологическом уровне активно ведутся дискуссии о правомерности, корректности и даже самой возможности использования синергетического подхода к феноменам социогуманитарного порядка».*

Всё это требует от нас дальнейших раздумий. Пока трудно отдать предпочтение какому-то одному точному атрибуту, если это вообще возможно.

Есть ещё попытки построить классификацию наук на основе их отношения к эксперименту: экспериментальные и неэкспериментальные науки. Один из разрядов неэкспериментальных наук имеет своим объектом «общественную деятельность людей» (А.Ракитов). Можно ли отнести методику как теорию и технологию **иноязычного образования** к науке об общественной деятельности людей? Очевидно, в определённом смысле можно: образование **социально** по своей сути.

А может быть, точнее отнести её к другому разряду наук, объекты которых возникают в результате деятельности людей? Ведь процесс образования организуется людьми. Оставляю пока этот вопрос без ответа. Потому что размышления об отнесении методики к какому-либо разряду наук требует, как минимум, наличие такого разряда. А его нет. Смотри выше мнение А.Б. Мигдала о типах наук.

Скорее всего, методика (разумеется, не в традиционном её виде) и является «противоестественной»? В том смысле, что она «не естественна» для той естественности (онтологии), которая существует на данный момент. То есть речь идёт о необходимости какого-то иного, отличного от традиционного, «неестественного» подхода к созданию классификации наук.

Я не могу претендовать на подобное деяние. Поэтому **пока** поставлю точку.

Точно в такое же положение попадает исследователь, который рискнёт дать определение методики как науки. Вообще формулировка определения (любого!) – сама по себе весьма сложное дело. Чтобы убедиться в этом, достаточно заглянуть в «Логический словарь-справочник» Н.И.Кондакова или в любой учебник логики. Кроме того, рассуждения об определении методики достойны отдельного исследования в рамках «методической лексикографии» как области нашей науки. Поэтому я позволю себе предложить несколько эскизов искомого определения. Эти эскизы отмечают (выделяют, подчёркивают) разные стороны такого сложнейшего механизма, как наука методика, что обусловлено задачей определения – называть самые важные черты (параметры) объекта.

1. Методика – это «как». Самое краткое определение, услышанное мной ещё лет 50 тому назад из уст известного в те годы методиста, прекрасного учителя и человека Ревекки Лазаревны Златогорской.

2. «Методика – наука об организации учебного процесса», – так в устной беседе определил методику М.В. Ляховицкий (1968).

3. Методика как наука есть система знаний о закономерностях построения и организации процесса иноязычного образования и управления им.

4. Методика как наука есть представленная в различных формах знания система законов функционирования сферы иноязычного образования, позволяющая оптимально управлять всей деятельностью в данной сфере.

5. Методика есть наука, целью которой является описание картины мира иноязычного образования, позволяющей создать все необходимые условия для развития индивидуальности как субъекта диалога культур.

6. Методика есть наука о создании и поддержании экологии иноязычного образования как культуруносной среды, способной формировать духовного человека.

Последнее определение нуждается в пояснении из-за неожиданного слова «экология».

Человек живёт среди Природы, в Природе. В ней – своя экология. Но ведь человек создал и создаёт культуру, в которой живёт. Не зря Д.С. Лихачёв говорил об экологии культуры.

А как быть с Языком? Если считать язык составным компонентом культуры, то можно говорить и об экологии языка: «в мире русского языка» не то же, что «в русском языке».

Поскольку язык и культура есть единство – «языкультура», то вполне правомерно говорить о «мире русскоязычной (англоязычной, немецкоязычной и т.п.) культуры», а также о «мире русскоязычного (иноязычного) образования», следовательно, и об **«экологии иноязычной культуры (иноязычного образования)»**.

Под экологией образования следует понимать деятельностьную образовательную среду, благоприятную для овладения учащимся культурой как содержанием образования (в нашем случае – иноязычной культурой как содержанием иноязычного образования) во всех его четырёх аспектах – познавательном, развивающем, воспитательном и учебном.

Создание и поддержание (сохранение) такой среды – задача образовательной (уже – методической) экотехнологии.

По-видимому, в предметную область этого аспекта могут быть включены проблемы, связанные с организацией среды, управлением, здоровьесбережением, взаимоотношением подсистем образования, связанные с другими экосистемами, мониторингом и др.

7. «Ещё одно последнее «сказанье» (то бишь, определение):

Методика или теория и технология иноязычного образования есть интегративная, проектного типа наука, т.е. система всех форм знания о сфере иноязычного образования, позволяющая создать культуруносную экосреду и оптимально управлять процессом духовного развития индивидуальности

как субъекта диалога культур.

Прошу читателя не считать данное определение окончательным. Оно потребует дальнейших размышлений. Но если мы пойдём по этому пути, то у методики есть будущее. Если нет, то – нет.

Поскольку речь идёт о методике как науке, прежде всего как о теории, уместно вспомнить высказывание Норберта Винера о шахматах и шашках: *«Нет законченной теории ни для игры, ни для войны, ни для любви...»*

Я склоняюсь к тому, что в образовании есть элементы и войны, и игры, и любви. Разные их стороны. И в разных пропорциях.

От войны	- организация и управление,
от игры	- интерес,
от любви	- отношение, смысл.

Может быть потому и нет в методике законченной теории (если она вообще может быть), что её объект (в функциональном, деятельностном плане) подобен войне, игре и любви вместе взятыми?

Объект методики, таким образом, есть единство теории и технологии (науки и искусства), и синтез, интеграция, когда одно перетекает в другое, а часто и наоборот. Отсюда и спор: что такое методика – наука или искусство?

Нельзя не заметить и другую своеобразную черту методики.

Методика – сродни художественному творчеству, ибо она тоже создаёт новую реальность – процесс иноязычного образования как артефакт (социокультурный?).

Такой реальности в онтологическом мире не существует. Но сам этот мир в результате его развития вызвал необходимость создания новой реальности, которая бы максимально адекватно отвечала на вызовы самого существования человечества.

Методика призвана управлять процессом функционирования этой новой реальности.

IV. Нужен ли методике генетический код или Как определить методику?

Нам нужно постараться понять, в каком мире мы живём, где мы в этом мире, как смотрим на роль образования и его значимость для общества, на этические и антропологические основания нашей позиции, что мы понимаем в конце концов под Методикой и её значением в мире образования.

И ещё одно, я бы сказал, определяющее условие: ***если мы хотим создать настоящую Методику, надо создавать её национальную версию***, а не копию западной. Об этом приходится напоминать, поскольку сейчас в методике – кризис беспочвенности, кризис самоидентификации. Конечно, если кому-то хочется

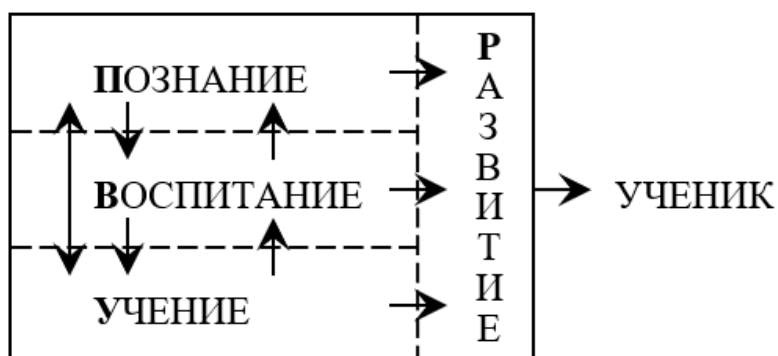
плестись в хвосте западной компетентностной колонны (в качестве пятой колонны!), он может продолжать своё слепое шествие. Не сомневаюсь, что по ходу шествия найдутся «примкнувшие к ним» заблудшие овцы: демагогические лозунги всегда соблазняли тех, кто привык жить на подножном корму. Они даже могут составить большинство, которое гордо поименуют народом и на поддержку которого будут ссылаться. И только тогда, когда этот «народ» станет населением, а потом и стадом, какой-либо баран-чудак, заметивший признаки деградации, проблеет: «Послушайте! Да нас ведь ведут на заклание, на погибель!» Но его никто не услышит. А кто услышит, тот ни бекнет и ни мекнет. Ибо будет поздно...

Строго говоря, если смотреть с позиции формальной логики, все приведённые выше «определения» таковыми не являются. Это, скорее всего, более или менее подробные характеристики объекта. В логике строго различают эти два понятия – характеристика и определение.

В результате дальнейших размышлений, как мне кажется, удалось найти искомое определение нашей науки. Этому помогли следующие два плода размышлений.

Плод 1. Учитывая содержание процесса иноязычного образования, последнее можно представить в субстанциональном плане в виде схемы.

Схема 21. Иноязычное образование и его содержание



Или формулой:

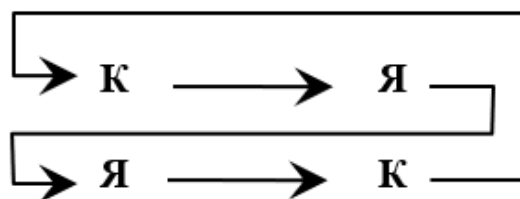
$$\int(\text{ПРВУ}) \times \text{О} \rightarrow \text{Ч},$$

Где \int – знак интеграла, О – общение, Ч – человек. Эту формулу можно рассматривать как ДНК методики.

Формула читается следующим образом: **иноязычное образование является интеграцией всех его четырёх аспектов, направленных, благодаря механизму общения, на становление человека как индивидуальности.**

Такое представление оправдано тем, что процесс иноязычного образования – артефактное явление: мы создаём его сами. Следовательно, можем (обязаны!) заложить эту формулу в основу развития всего организма иноязычного образования. Поскольку иноязычное образование, по сути своей, социальный процесс, то можно предположить, что мы сами (методика как наука) можем (обязаны!) управлять его развитием в рамках параметров, заложенных в формуле. А самую формулу считать геном (генетическим кодом) образования.

Плод 2. В функциональном плане генетический код можно представить знакомой читателю формулой:



Философ А.И. Ракитов писал: «Для выделения исходных принципов, регулирующих деятельность системы, необходимо найти некоторую основную **клеточку** (подчёркнуто мною. – Е.П.), исследование которой даёт ключ к пониманию особенностей функционирования и развития системы как целого».

У К. Маркса такой клеточкой был товар и товарные отношения, которые аккумулировали в себе основные экономические структуры и отношения, определяющие способ капиталистического производства.

Не выполняет ли приведённая выше формула те же функции в методике как науке? Думается, да.

Болеетого, я полагаю, что данная формула может выполнять роль генетического кода, т.е. охранять жизнеспособность (в нашем случае – дееспособность) организма образования.

На основании сказанного считаю возможным дать **оследующее определение методики:**

**Методика как теория и технология иноязычного образования
есть наука, которая создаёт, охраняет и развивает
генетический код иноязычного образования.**

Я уверен, что если мы поймём всю значимость и важность методики для образования (как важность генетического кода для организма), то у нас вполне (и без огромных финансовых затрат) можно будет построить подлинную систему образования, достойную нашей великой страны.

V. Что можно и нужно сделать для методики?

Надо сделать совсем немного, подобное тому, что когда-то предложил Алексей Николаевич Леонтьев в отношении психологии на правительственном (министерском) уровне. Сейчас даже подумать страшно, что было бы с психологией, если бы инициатива великого психолога не была подхвачена и воплощена в жизнь. Не стоит ли то же сделать с методикой? А именно – разработать Программу развития методической науки в стране. В неё, наряду с другими, ввести следующие пункты:

1) создать настоящую университетскую подготовку профессионалов-методистов в рамках Института методики (Высшей школы методики и т.п.) или факультетов университетов;

2) признать статус методики как особой области знания, т.е. ввести её в официальный перечень наук (специальностей) и установить учёные степени кандидата и доктора методической науки;

3) включить методику в число наук, представленных в РАО;

4) создать национальное методическое общество, которое установит контакты с зарубежными обществами.

Сейчас даже подумать страшно, что было бы с психологией, если бы эта инициатива великого психолога не была подхвачена и воплощена в жизнь. Не стоит ли то же сделать с методикой? Ведь задача эта по своей значимости – государственная!

Это – задачи государственной значимости!

В заключение выражу свою надежду на то, что и Методика дождёт своего часа, известным высказыванием Гектора из «Илиады» Гомера, несколько переиначив его:

Твёрдо ведаю сам, убеждаясь и мыслью, и сердцем:

Будет признана, принята миром прозревшим Metodica Magna.

Напоминаю для тех, кто заинтересован в подробном содержании всей серии «Методика как наука», что ниже приведено содержание всех Книг данной серии.

ПРИЛОЖЕНИЕ

КНИГА ПЕРВАЯ

Методика как теория и технология иноязычного образования

Предисловие. «Не думать о будущем, значит его не иметь»

Часть I. Наука как феномен

- § 1. Что такое наука?
- § 2. Как развивается наука?
- § 3. Когда же наука становится Наукой?
- § 4. Что познаёт наука?
- § 5. Какие бывают науки?
- § 6. Зачем науке философия?
- § 7. Ну и что?

Часть II. Методика: на пути к науке

- § 1. О чём нам поведала история?
- § 2. Языкознание как праматерь методики
- § 3. С миру по нитке...
- § 4. В заколдованном кругу
- § 5. «Ещё немного, ещё чуть-чуть...»

Часть III. Три шага в будущее

- § 1. Шаг первый: от «обучения» к «образованию»
 - 1. Чему мы учим, когда «обучаем языку»?
 - 2. Какой же должна быть цель?
 - 3. «Куда ж нам плыть?»
- § 2. Шаг второй: в сторону нового вектора
 - 1. Диалогический антропоцентризм
 - 2. Культуросообразная парадигма
 - 3. Коммуникативность VS «коммуникативность»
 - 4. Духовность VS компетентность
 - 5. От сложения к интеграции
- § 3. Шаг третий: к новой структуре методики как науки
 - 1. Препятствие первое – гносеологическая дистрофия
 - 2. Препятствие второе – западнизация
 - 3. Препятствие третье – статус методики и методистов
 - 4. Есть ли будущее у методики?

Часть IV. Методика как наука будущего

- § 1. Методическая аксиология
- § 2. Методическая педагогика
- § 3. Методическая психология
- § 4. Методическая физиология
- § 5. Методическая лингвистика
- § 6. Методическая психолингвистика
- § 7. Методическая филология

- § 8. Методическое культуроведение
- § 9. Методическое искусствоведение
- § 10. Методическая социология
- § 11. Методическая кибернетика
- § 12. Методическая логика
- § 13. Методическая семиотика
- § 14. Методическое мультимедиаведение
- § 15. Методическое историоведение
- § 16. Методическое конструирование
- § 17. Методическая лексикография

Что день грядущий нам готовит? (Размышления вместо выводов)

КНИГА ВТОРАЯ

Методология методики: эмпирические методы исследования

Часть I. Философия как методология методики

Предисловие

- 1. Несколько вводных замечаний
- 2. В чужом пиру похмелье
- 3. Перед воротами философии: рассуждения дилетанта

Раздел первый. Гносеология и логика или что надо знать и соблюдать

- § 1. Чтобы не заблудиться в трёх соснах
- § 2. Принципы диалектики и методика
 - I. Принцип объективности
 - II. Принцип познаваемости
 - III. Принцип единства теории и практики
 - IV. Принцип восхождения от абстрактного к конкретному
 - V. Принцип детерминизма
 - VI. Принцип единства исторического и логического
 - VII. Принцип развития
- § 3. Категории диалектики и методика
 - I. Что есть категория?
 - II. Факт (вещь, предмет, явление, событие)
 - III. Единичное, особенное, общее
 - IV. Состояние
 - V. Сущность и явление
 - VI. Целое и часть
 - VII. Содержание и форма
 - VIII. Вероятность
- § 4. Законы диалектики и методика
 - I. Что есть «закон»?
 - II. Закон перехода количественных изменений в качественные
 - III. Закон единства и борьбы противоположностей
 - IV. Закон отрицания отрицания

V. Взаимосвязь основных законов диалектики

Раздел второй. Методология как средство научного познания или чем надо владеть

- § 1. Уровни научного познания, их специфика и учёт
- § 2. Методология как средство научного познания
- § 3. Методы исследования как инструменты методологии

Часть II. Эмпирические методы в методическом исследовании .

- § 1. Какие методы – эмпирические?
- § 2. Изучение проблемы
- § 3. Наблюдение
- § 4. Описание
- § 5. Сравнение
- § 6. Измерение
- § 7. Обобщение
- § 8. Детерминация
- § 9. Объяснение
- § 10. Предвидение

Часть III. Эксперимент как метод исследования

Раздел первый. Философия об эксперименте

- § 1. Кое-что вообще
 - 1. Экспериментальный метод в истории науки
 - 2. Эксперимент как исследовательская ситуация
 - 3. Эксперимент как диалог с объектом
 - 4. Эксперимент с позиции практики
- § 2. Гносеологические особенности эксперимента
- § 3. Какие бывают эксперименты?
- § 4. Функции эксперимента
- § 5. Логическая схема эксперимента
- § 6. Этапы экспериментального исследования
- § 7. Планирование и построение эксперимента
- § 8. Измерение как экспериментальная процедура

Раздел второй. Методисты об эксперименте

- § 1. Введение в курс дела
- § 2. В.С. Цетлин. «Эксперимент в методических исследованиях». Комментарий
- § 3. М.В. Ляховицкий. «О сущности и специфике экспериментального исследования...». Комментарий
- § 4. Э.А. Штульман. «Теоретические основы организации научно-экспериментального методического исследования». Комментарий
- § 5. П.Б. Гурвич. «Теория и практика эксперимента...». Комментарий

Раздел третий. Примеры методических экспериментов

- § 1. 70-80 годы
 - I. Л.П. Малишевская.
 - II. В.Б. Царькова
 - III. В.С. Коростелёв
 - IV. В.П. Кузовлев

§ 2. 90 годы

I. Т.У. Тучкова

II. Н.Е. Кузовлева

§ 3. 2000 годы

I. К.Ф. Коцарева

II. Д.В. Фёдорова

III. С.А. Маталыга

§ 4. Школа работает

I. Т.А. Трифонова

II. Л.Н. Ивашова

Вместо заключения

КНИГА ТРЕТЬЯ

Методология методики: творческие методы исследования

Введение. Мышление теоретического уровня: каково оно?

Часть I. Методы теоретического уровня научного исследования

Раздел первый. Основные методы: «персональные» портреты

§ 1. Метод абстрагирования

§ 2. Метод идеализации

§ 3. Метод аналогии

§ 4. Метод экстраполяции

§ 5. Метод классификации

§ 6. Индуктивно-дедуктивный метод

§ 7. Аналитико-синтетический метод

§ 8. Метод моделирования

§ 9. Системный метод

Раздел второй. Вспомогательные процедуры теоретического уровня исследования

§ 1. Верификация

§ 2. Интерпретация

§ 3. Формализация

Раздел третий. Научный винегрет для любознательных

Часть II. Формы научного знания как продукты исследования ...

Раздел первый. Характеристика основных форм научного знания

§ 1. Научная проблема

§ 2. Идея

§ 3. Мнение

§ 4. Гипотеза

§ 5. Закон

§ 6. Принцип

§ 7. Концепция

§ 8. Модель

§ 9. Парадигма

- § 10. Теория
- § 11. Методическая система
- § 12. Что есть что?

Раздел второй. Примеры различных форм научного знания.

Раздел третий. Методист – исследователь как профессионал

- § 1. Кто такие исследователи?
 - § 2. Стиль научного мышления
 - § 3. Какие нужны способности?
 - § 4. Как развить способности исследователя?
-

КНИГА ЧЕТВЁРТАЯ

Аналитика как условие развития методической науки

Предпредисловие (личное). *«Во всём дойти до самой сути»*

Предисловие (деловое). Многоугольный треугольник или Кому нужна аналитика?

Часть I. Аналитика как научная деятельность: опыт осмысления

- § 1. Рефлексия как философия аналитики
- § 2. Герменевтика и интерпретация как теория аналитики
- § 3. Аргументация как инструмент аналитики
- § 4. Анализ в системе методов исследования
- § 5. Анализ аналитической деятельности: объекты, задачи, познавательные

действия, продукты, результаты

Часть II. Аналитика в действии: опыт применения

Раздел первый. Кое-что из закров аналитической деятельности

- § 1. Для тех, кто собирается стать доктором наук
- § 2. Для тех, кто хочет стать кандидатом наук
- § 3. Для тех, кто вознамерился написать монографию
- § 4. Для тех, кто рискнул создать учебник
- § 5. Для тех, кому приходится анализировать урок

Раздел второй. Бумеранг возвращается: ответы критикам

- § 1. Не ко двору или Дуэль в темноте
 - § 2. «Урок...», который методистам не впрок
 - § 3. Коммуникативность в зеркале критики: как узнать себя?
 - § 4. Запрещённый приём. Но если хочется...
 - § 5. «Автору не удалось прояснить...» Или рецензенту понять?
-

Заключение

КНИГА ПЯТАЯ

Теория методики: цель и содержание иноязычного образования

Введение в книги 5, 6, 7: Картина научного знания и какова она в методике

Часть I. Цель

Раздел первый. Цель как проблемный феномен науки

- §1. Цель как философская категория
- §2. Цель как проблема образования
- §3. Цель в новаторских образовательных системах

Раздел второй. Цель в историческом аспекте

- §1. Цель образовательной деятельности как дитя парадигмы
- §2. Динамика целей в истории методики
- §3. Выстрелы мимо цели

1. По поводу «иноязычной культуры»
2. По поводу «вторичной языковой личности» как цели
3. По тем же поводам, но на поводу

Раздел третий. Компетенция как цель: можно или возможно?

- §1. НЛО методики: результаты уфологических изысканий
- §2. Компетентность как эвфемизм: спасательный или спасительный круг?
- §3. Почему компетенция – новый флогистон?

Раздел четвёртый. Умение как цель: кому и чем оно не угодило?

Введение

Глава I. Речевое умение как цель обучения

Речевые навыки как основа речевого умения (операционный уровень механизма речепорождения)

- §1. Общая характеристика речевых навыков
- §2. Виды речевых навыков

Речевое умение и его характеристика (мотивационно-мыслительный уровень механизма речепорождения)

- §1. Целенаправленность речевого умения
- §2. Динамичность речевого умения
- §3. Продуктивность речевого умения
- §4. Интегрированность речевого умения
- §5. Самостоятельность речевого умения
- §6. Иерархичность речевого умения
- §7. Определение понятия «речевое умение»

Глава II. Стадиальность развития речевого умения как предпосылка построения процесса обучения говорению

Краткий анализ стадиальности развития навыков и умений, рекомендуемой в научной литературе

- §1. Стадии, полученные эмпирико-дедуктивным путём
- §2. Стадии, установленные экспериментально

Стадиальность развития речевого умения

- §1. Стадии формирования речевых навыков
- §2. Стадии развития собственно умения
- §3. Схема стадиальности процесса усвоения речевого материала

Глава III. Основные параметры процесса обучения говорению

Условия оптимального формирования речевых навыков

- §1. Роль определённых действий для формирования речевых навыков
- §2. Характер действий в процессе формирования речевых навыков
- §3. Управление процессом формирования речевых навыков

§4. Перенос навыков в процессе обучения говорению

Условия развития речевого умения

§1. Наличие речемыслительной задачи

§2. Личностная индивидуализация как средство мотивации

§3. Новизна речевых ситуаций

§4. Самостоятельность говорящего

Условия совершенствования речевых навыков

Вынужденное послесловие к разделу четвёртому

Раздел пятый. Цель в иноязычном образовании

§1. Содержание цели

§2. Диалог культур как метацель

§3. Умение вести диалог культур: компонентный состав, структура, иерархия

Часть II. Содержание

Раздел первый. «Содержание» как проблемный феномен науки

§1. «Содержание» как философская категория

§2. «Содержание» как педагогическое понятие

§3. Понятие «содержание» в истории методики

§4. Трактовка понятия «содержание» в современной методике

Раздел второй. Содержание иноязычного образования: три шага к его определению

§1. Шаг первый: размышления на тему «содержание образования и социум»

§2. Шаг второй: размышления на тему «источники содержания образования»

§3. Шаг третий: размышления о содержании образования как ценности ...

Раздел третий. Категория «содержание» в методике иноязычного образования

§1. Иноязычная культура как содержание иноязычного образования

§2. Духовность как стержень иноязычной культуры и объект овладения

§3. Основные характеристики содержания иноязычного образования как категории методики

§4. Урок иноязычного образования: особенности, содержание, оценка

КНИГА ШЕСТАЯ

Теория методики: принципы иноязычного образования

Введение

Часть I. Сущее в сфере поиска принципов обучения иностранным языкам

Глава первая. Плоды исторических поисков

§1. Принципы переводных методов

§2. Принципы прямых методов

§3. Принципы смешанного метода

§4. Принципы неопрямизма

§5. Принципы сознательно-практического метода

§6. Принципы коммуникативного метода

Глава вторая. Плоды неурожайных лет методики

§1. Псевдопринципы для псевдообучения в псевдосоциуме (М.А. Ариян)

§2. Плоды, выращенные в «когнитивных дебрях вербальных сетей»

(А.Н. Шамов)

§3. «Подопытные принципы» Р.П. Мильруда

Глава третья. Элитные плоды как первые варианты должного

§1. Принципы-интенсификаторы технологической стороны образовательного процесса (М.В. Ляховицкий)

§2. Принципы речевого партнерства Г.А. Китайгородской

§3. Магия дидактических принципов (Г.В. Рогова, И.Л. Бим)

§4. Принципы-тенденции П.Б. Гурвича

§5. Принципы-коммуникаторы или Э.П. Шубин как духовный отец российской коммуникативности

Часть II. Новый этап развития методической науки

Глава 1. Иноязычное образование как артефактный феномен

Вместо введения:

1. Генезис термина

2. Объём понятия «иноязычное образование»

3. «Иноязычное образование» vs «обучение иностранному языку»

§1. Иноязычное образование и социум

§2. Образование как условие развития цивилизации и культуры

Глава 2. Мнимые цели – мнимые проблемы

§1. «Вторичная языковая личность» – что это за цель?

§2. «Иноязычная культура» – тоже выстрел мимо цели

§3. Компетенция – новый флогистон?

§4. НЛО методики: уфологические изыскания и их результаты

§5. Мнимые проблемы

Глава 3. Цель иноязычного образования

§1. Цель как философская категория

§2. Цель как проблема образования

§3. Компонентный состав цели иноязычного образования

§4. Кому и чем не угодило «умение»?

§5. Что даст овладение иноязычной культурой ученику как индивидуальности?

Глава 4. Содержание иноязычного образования

§1. Понятие «содержание» в научном дискурсе

§2. Что такое «иноязычная культура»

§3. Источники содержания иноязычной культуры

§4. Попытки характеристики понятия «содержание иноязычного образования»

Глава 5. Общение как механизм иноязычного образовательного процесса

§1. Какая модель общения нужна образованию и почему?

§2. Нужно ли учителю умение общаться?

§3. Ситуация как единица общения

§4. О чем мы говорим, читаем, слушаем и пишем в процессе общения?

§5. Зачем и почему мы общаемся?

§6. Организационные формы общения

§7. Диалог культур как форма общения

Глава 6. Особая. Геномодифицированное «иноязычное образование» Н.Д.

Гальсковой

- §1. Кому и зачем понадобилась геномодификация методики?
- §2. Как выглядит геномодифицированный продукт?
- §3. Чем грозит геномодификация?

Часть III. Должное в сфере поиска принципов «иноязычного образования»

Глава 1. «Принципы» как гносеологический феномен

Глава 2. Иерархизированная система принципов иноязычного образования

I. Философский уровень принципов иноязычного образования (аксиология и смысл)

II. Методологический уровень принципов иноязычного образования

- §1. Диалогический антропоцентризм
- §2. Принцип культуросообразности
- §3. Принцип моделирования диалога культур (ДК)
- §4. Принцип адекватности средств целям иноязычного образования
- §5. Принцип управления системой иноязычного образования
- §6. Принцип реализации потенциала познавательного аспекта иноязычного образования
- §7. Принцип реализации потенциала развивающего аспекта иноязычного образования
- §8. Принцип реализации потенциала воспитательного аспекта иноязычного образования
- §9. Принцип реализации потенциала учебного аспекта иноязычного образования

III. Теоретический уровень принципов иноязычного образования

- §1. Принцип речемыслительной активности
- §2. Принцип индивидуализации
- §3. Принцип функциональности
- §4. Принцип ситуативности
- §5. Принцип новизны
- §6. Принцип взаимосвязанного овладения всеми видами речевой деятельности

IV. Эмпирический (технологический) уровень принципов иноязычного образования

Необычное заключение

КНИГА СЕДЬМАЯ

Теория методики: приём как единица теории и технологии

Вместо введения: Что такое «приём»?

Часть I. «Приём» как методический феномен (приём-понятие)

Глава первая. Материальное средство как компонент приёма

- §1. Вербальные средства
- §2. Изобразительные средства
- §3. Знаковые средства
- §4. Смешанные средства
- §5. Принципы сознательно-практического метода

§6. Принципы коммуникативного метода**Глава вторая. Операционное средство как компонент приёма****§1. Средства рецептивного уровня**

1. Восприятие
2. Антиципация
3. Идентификация
4. Рефлексия
5. Понимание

§2. Средства репродуктивного уровня

1. Имитация
2. Подстановка
3. Аналогия
4. Вызов лексической единицы
5. Вызов модели речевого образца
6. Комбинирование
7. Конструирование
8. Трансформация

§3. Средства продуктивного уровня

1. Продуктивность как качество речевого умения (механизм репродукции, механизм выбора, механизм дискурсивности, динамичность, новизна)
2. Пересказ прочитанного или услышанного
3. Вербализация
4. Собственно продукция

Глава третья. Способ как компонент приёма**§1. Качественные способы****§2. Количественные способы****§3. Организационные способы (режимы работы)****§4. Способы предъявления****Глава четвёртая. Условия как компонент приёма****Раздел первый. Индивидуальность учащегося****§1. Методология решения проблемы****§2. Структура индивидуальности и виды индивидуализации**

1. Индивидуальная индивидуализация
2. Субъектная индивидуализация
3. Личностная индивидуализация
 - а) Учёт контекста деятельности
 - б) Учёт личного опыта
 - в) Учёт интересов
 - г) Учёт эмоций и чувств
 - д) Учёт мировоззрения
 - е) Учёт статуса личности

§3. Методическая характеристика класса как инструмент управления процессом индивидуализации

1. Форма и содержание МХК

2. Составление МХК
3. Использование МХК

Раздел второй. Социальные типы учащихся как дополнительное средство индивидуализации

Приложение к Главе третьей. Дополнительные тесты

Заключение. Как «работает» механизм приёма?

Часть II. «Упражнение» как реализация приёма (приём-поступок)

Глава первая. Упражнения и их адекватность

- §1. Кое-что из истории проблемы
- §2. Понятие «упражнение»
- §3. Потенциальные возможности упражнений, используемых для формирования речевых навыков
 1. Языковые упражнения
 2. Переводные упражнения
 3. Подстановочные и трансформационные упражнения
 4. Вопросно-ответные упражнения
- §4. Потенциальные возможности упражнений, используемых для развития речевого умения
 1. Пересказ как упражнение
 2. Упражнения в «описании»
 3. Упражнения в выражении отношения, оценки и т.п.

Вынужденное послесловие к Главе первой.

Глава вторая. Типы и виды упражнений

- §1. Классификация упражнений
- §2. Условно-речевые упражнения (УРУ) как средства формирования речевых навыков
 1. Принципы построения УРУ
 2. Технология выполнения УРУ
- §3. Речевые упражнения (РУ)
 1. Принципы построения РУ
 2. Технология выполнения РУ
 3. Установка как средство управления высказыванием

Глава третья. «Внеклассификационные» виды упражнений

- §1. Упражнения со списком слов
- §2. Вопросная карта
- §3. Упражнения для овладения парной формой общения
- §4. Упражнения с расширяющимися синтагмами
- §5. Упражнения с разговорным текстом
- §6. Запись с однократного предъявления
- §7. Упражнения с технологическим квадратом
- §8. Технология использования ФСТ-1
- §9. Технология использования ЛГТ
- §10. Технология использования ФСТ-2
- §11. Технология использования ЛСКП
- §12. Упражнения с КСП

Глава четвёртая. Упражнения на десерт: прошу к столу

§1. Упражнения для овладения рецептивными видами речевой деятельности (чтение и аудирование)

§2. Упражнения для овладения продуктивными видами речевой деятельности (говорение и письмо)

§3. Об овладении аспектами иноязычной культуры: специально для русистов

Глава пятая. Технология как система приёмов

§1. Понятие «технология»

§2. Значение технологии для методики как науки

Вместо заключения. Есть идея!

КНИГА ВОСЬМАЯ

Теория методики. Иноязычное образование: организация и управление

Часть I.

Раздел I. Теория организации и управления как основа функционирования иноязычного образования

Глава первая. «Организация» и «управление»: конвергенция понятий

§1. Что такое «организация»?

§2. Что такое «управление»

§3. Кто главный в их единстве?

Глава вторая. «Управление» в теории и практике методики

§1. Попытка решения проблемы управления

§2. Нужна методическая кибернетика

Раздел II. Языковая политика как основа стратегии

Глава первая. Лысенковщина в образовании как предыстория модернизации. (О том, кто выпустил танк на ниву и откуда топливо)

Глава вторая. Министерство, Британский совет и Всемирный банк развития – «три танкиста, три весёлых друга»

Глава третья. Культура полезности или культура достоинства? О том, что salto morale хуже чем salto mortale

Глава четвёртая. Вверх по лестнице, ведущей вниз или о том, как нас «объегэривают»

Глава пятая. Жертвы, попавшие под гусеницы танка модернизации

§1. Центр иноязычного образования

§2. Учебник иностранного языка

Раздел III. Организация сферы иноязычного образования в аспекте управления. О понятии «иноязычное образование»

Глава первая. Иноязычное образование: два подхода

§1. Иноязычное образование в свете официальных документов

1. «Концепция фундаментального ядра общего образования» и комментарий к ней

2. «Примерная программа по иностранному языку для начальной школы»

и комментариев к ней

3. «Концепции федеральных образовательных стандартов» (общее образование) и комментариев к ней

4. «Концепция духовно-нравственного развития» и комментариев к ней

§2. Иноязычное образование: концепция развития индивидуальности в диалоге культур

1. Философия

2. Парадигма

3. Методология

4. Процесс образования

5. Содержание

6. Объект овладения

7. Субъекты процесса образования

8. Технология

9. Цель

10. Продукт

Глава вторая. Подсистема основного иноязычного образования

§1. Средняя школа

1. Социальный заказ и варианты учебного плана

2. Начальная ступень

3. Основные вопросы стратегии

4. Возможные компоненты УМК

§2. Неязыковой вуз

1. Язык в загоне

2. Официальная программа: что она нам даёт? (Комментарий)

3. Так что же делать?

1) Постановление Правительства РФ

2) Концепция иноязычного образования

3) Принципы иноязычного образования

4) Образовательная система

5) УМК

6) Комиссия по иноязычному образованию

Глава третья. Подсистема дополнительного иноязычного образования

§1. Лингва-Центр – центр Журавлевой

§2. «В граде Воронеж, на юге России...» Школа Киктевой

Раздел IV. Организация материальных речевых средств в аспекте управления

Введение

§1. Анализ основных подходов к отбору и организации речевого материала

1. Аспектный подход

2. Структурный подход

3. Трансформационный подход

4. Аспектно-структурный подход

5. Структурно-функциональный подход

6. Ситуативно-тематический подход

§2. Предпосылки решения проблемы отбора и организации речевого материала

1. Лингвистические предпосылки
 2. Система языка – система речи
 3. Единицы языка – единицы речи
 4. Предложение – фраза
 5. Система разговорной речи как цель обучения
 6. Кибернетические предпосылки
 7. Понятие «модель» и «структура» и их соотношение с понятиями «предложение», «фраза», «речевой образец»
 8. Сущность моделирования в приложении к решению проблемы отбора
 9. Психолингвистические предпосылки
- §3. Основные вопросы ситуативно-функционального подхода к отбору и организации речевого материала
1. Ситуация с позиций отбора и организации материала
 2. Определение понятия «ситуация»
 3. Соотношение понятий «ситуация», «тема», «социальный контакт»
 4. Критерии отбора и организации речевых единиц разных уровней
 5. Взаимосвязь лексики и грамматики
 6. «Единицы отбора». «Единицы организации». «Способы организации». «Форма организации»
 7. Критерии отбора воспроизводимых учебно-речевых единиц
 8. Критерии организации производимых учебно-речевых единиц
 9. Критерии организации промежуточных учебно-речевых единиц

Больше чем выводы

1. Сначала о ситуации...
2. О том, с чего начинать?
3. Что делать с грамматикой
4. Куда девать культуру?

Часть II

Раздел V. Организация деятельностных средств, форм и видов работы в аспекте управления.

Глава первая. Вид работ как форма организации

Глава вторая. Урок иноязычного образования как форма организации

§1. Урок иноязычного образования: особенности, содержание, оценка

§2. Логика урока иноязычного образования как его особенность

Глава третья. Цикл уроков как форма организации

Глава четвёртая. Система упражнений как форма организации и инструмент управления

Глава пятая. Инструменты управления процессом иноязычного образования

§1. Памятка как инструмент управления

§2. Установка как инструмент управления

§3. Контроль как инструмент управления

Раздел VI. Организация системы профессиональной подготовки учителя иноязычной культуры

Введение. Три ипостаси учителя иноязычной культуры

Глава первая. Учитель как гражданин и личность

- §1. Зачем учителю быть гражданином?
- §2. Что значит для учителя быть личностью?

Глава вторая. Учитель как профессионал

- §1. Впишемся в стандарт?
- §2. На уровне будущего
- §3. «А на фиг нам этот ФИК?»

Глава вторая (продолжение). Методическое мастерство учителя

- §1. Проектировочные умения
- §2. Адаптационные умения
- §3. Коммуникативные умения
- §4. Мотивационные умения
- §5. Организационные умения
- §6. Умения контроля и самоконтроля
- §7. Исследовательские умения
- §8. Вспомогательные умения

Глава третья. Учитель как исследователь (творец)

- §1. Методическое мышление как основа методической культуры
- §2. Методическое мышление как объект овладения профессиональной подготовкой
- §3. Задачи как средство развития методического мышления
- §4. Семинары как форма организации процесса развития методического мышления

Приложения

- 1. Подсистема овладения методикой
- 2. Система профессиональной подготовки учителя иноязычной культуры (ППУИК)
- 3. О Центре иноязычного образования

Эпилог (лирический)

КНИГА ДЕВЯТАЯ

Терминосистема методики как теория и технология иноязычного образования

Введение. Что это за книга?

Часть I. Терминосклероз методической науки.

Глава первая. Методический лексикон в образовательном быту

- § 1. Бытовой лексикон учителя
- § 2. Бытовой лексикон учёного

Глава вторая. Симулякры как понятийная основа образования.

- § 1. Лингводидактика как базовый симулякр
- § 2. Симулякры в роли цели образования
- § 3. Симулякрный mixt

Глава третья. Словари как зеркало методического лексикона.

- §1. Зеркало в российской оправе
- §2. Зеркальный импорт
- §3. Дидактическое зазеркалье

Часть II. Как можно излечить терминосклероз методики

Глава первая. Терминосистема как феномен: основные характеристики

- § 1. Для какой методики нужна терминосистема?
- § 2. «Термин» и «терминосистема» в научном дискурсе
- § 3. Какая терминосистема нужна методике

Глава вторая. Онтологическое содержание. Архитектоника и структура терминосистемы методики (проект)

- § 1. Размышления об онтологическом содержании ТСМН
- § 2. Размышления об архитектонике ТСМН
- § 3. Размышления о структуре ТСМН

Часть III. Терминосистема методики как науки (попытки реализации)

Глава первая. Теоретический уровень методической науки в зеркале лексикографии

- §1. Подсистема ТСМН «Категории»
 - I. Категория «Приём»
 - II. Категория «Цель»
 - III. Категория «Адекватность»
- §2. Подсистема ТСМН «Универсалии»
 - I. Универсалии «Образование»
 - II. Универсалии «Иноязычная культура»
 - III. Универсалии «Общение»
 - IV. Универсалии «Организация»
 - V. Универсалии «Управление»
 - VI. Универсалии «Умение»
 - VII. Универсалии «Упражнение»
 - VIII. Универсалии «Принцип»
 - IX. Универсалии «Метод»

- §3. Подсистема ТСМН «Концепты» (культурные смыслы)

Глава вторая. Эмпирический (технологический) уровень методической науки в зеркале лексикографии. Подсистема ТСМН «Понятия»

- § 1. Методология методики
- § 2. Методическая педагогика
- § 3. Методическая психология
- § 4. Методическая физиология
- § 5. Методическая психолингвистика
- § 6. Методическая лингвистика
- § 7. Методическая семиотика
- § 8. Методическая филология
- § 9. Методическое культуроведение
- § 10. Методическое искусствоведение
- § 11. Методическая социология

- § 12. Методическая логика
- § 13. Методическое мультимедиаведение
- § 14. Методическая аналитика
- § 15. Методическая кибернетика
- § 16. Методическое конструирование
- § 17. Методическая лексикография (терминоведение).
 - I. Понятийное содержание проблем методологического уровня
 - II. Понятийное содержание проблем теоретического уровня
 - III. Понятийное содержание проблемы навыков и умений
 - IV. Понятийное содержание проблемы упражнений и их системности
 - V. Понятийное содержание проблем отбора и организации речевого материала
 - VI. Понятийное содержание проблемы опоры
 - VII. Понятийное содержание проблемы диалога культур
 - VIII. Понятийное содержание проблемы профессиональной деятельности учителя иноязычной культуры

Заключение эпико-лирическое

Заключение научное

ДЛЯ ЗАМЕТОК

ДЛЯ ЗАМЕТОК

ДЛЯ ЗАМЕТОК
