

Е.И. Пассов

Терминосистема методики,



или
Как мы говорим
и пишем



2009

Ефим Израилевич Пассов
Терминосистема методики,
или Как мы говорим и пишем

http://www.litres.ru/pages/biblio_book/?art=9063725

*Е. И. Пассов. Терминосистема методики, или как мы говорим и пишем: Златоуст; Санкт-Петербург; 2015
ISBN 978-5-86547-480-7*

Аннотация

Терминосистема методики, или как мы говорим и пишем

Содержание

Предисловие	6
Часть I	8
1. «Как бы принципы»	10
2. «Как бы цели»	12
3. «Как бы термины»	14
Часть II	18
Часть III	26
3.1. Средства	27
3.1.1. Речемыслительные действия как операционные средства	27
3.1.2. Упражнения как деятельностные средства	28
3.2. Способы учения	30
3.3. Условия	31
3.4. Адекватность	32
3.5. Приём как категория эмпирического уровня	35
3.6. Метод как категория теоретического уровня	39
3.7. Развитие индивидуальности как нравственного человека, готового вести диалог культур (понятие-цель)	47
3.8. Иноязычное образование (понятие-средство)	51
3.9. Иноязычная культура	54
3.10. Диалог культур (понятие-концепт)	60
3.11. Коммуникативность (понятие-способ)	64
3.12. Принципы коммуникативного иноязычного образования	67
3.12.1. Принцип овладения иноязычной культурой через общение	67
3.12.2. Принцип комплексности	67
3.12.3. Принцип речемыслительной активности и самостоятельности	68
3.12.4. Принцип индивидуализации процесса образования	68
3.12.5. Принцип функциональности	69
3.12.6. Принцип ситуативности	70
3.12.7. Принцип новизны	71
3.13. Уровень как универсалия методики	73
Часть IV	78
Учебная речь	80
Неурочная речь	82
Камертон урока	85
«Красивые слова»	87
Говорю вам от души: не все средства хороши!	90
Горячая семёрка	92
Снова о том, как не надо и как следует говорить (I)	94
Снова о том, как не надо и как следует говорить (II)	96
Выпальываем особо стойкий сорняк...	98
«Читательные» термины	100
Всё новое – поначалу странное	102

Ментально поучаствуйте в построении значения и восприятии-активации!	104
Чем дальше в лес...	108
Дышите глубже – начинаем погружение	110
«Напрасные слова...»	112
«Как ни берегись, а всё поле сорится, мести надо»	114
Сизифов труд?	116

Е. И. Пассов
Терминосистема методики,
или как мы говорим и пишем

Определяйте значение слов, и вы избавите свет от половины его заблуждений.

Р. Декарт

© Пассов Е. И., 2009

© ООО Центр «Златоуст», 2009

Предисловие

Слова, вынесенные в эпиграф данной книги, повторил и А. С. Пушкин¹ через 200 лет после Р. Декарта. А до этого, аж за 2000 лет, Аристотель утверждал, что неопределённость термина удобна только тем, кому нечего сказать, но надо сделать вид, что они нечто изрекают. Цитирую по памяти, но за точность мысли ручаюсь. Как и за то, что в течение истекших двух тысяч лет аналогичных мыслей высказано множество. Их перечисление было бы, конечно, любопытным, но смысла в этом я не вижу, поскольку, по сути, они сводятся к одному: вызывают к сознанию всех причастных к науке людей, к пониманию ими важности терминов и требуют разработать терминологический аппарат науки и блюсти его девственность.

Но призывы эти напоминают клич тов. Бывалова из кинофильма «Волга-Волга»: «Поможем нашим кочегарам!» Увы! Проблема терминосистемы методики остаётся до сих пор «неподнятой целиной». Удивляться тут нечему: гносеологическая дистрофия как органический недуг методики даёт о себе знать². Но всё-таки: почему в этом направлении не делается даже хоть сколько-нибудь серьёзных попыток?

Разумеется, в отдельных работах авторы вскользь касаются терминологии как таковой, обращаются к какому-то понятийному аппарату. Но пока этот аппарат выглядит как **эkleктическое месиво**, составленное из традиционной (в смысле – устаревшей) терминологии, бездумных терминологических заимствований (англицизмов), терминоидов и квазитерминов, субъективных порождений и вкраплений профессионального жаргона.

Картина, честно говоря, неприглядная. В первой части книги она представлена во всей красе. И этот натюрморт ещё долго будет оставаться в буквальном смысле *nature morte* – «мёртвой натурой», пока в методике как науке не появится своя отрасль – методическая лексикография или методическое терминоведение. Дело не в названии (странно звучит в книге, посвящённой проблеме номинации, не правда ли?), но в данном случае это так. Важно, чтобы методисты занялись проблемой создания терминосистемы методики на **методологическом** уровне.

Что это даст? Не пройдёт и двух-трёх десятков лет, как методика начнёт взрослеть, вырастет из коротких штанишек, возмужает и приобретёт тот самостоятельный статус, которого она достойна. Конкретно:

- появится надежда на создание мыслительного и языкового аппарата науки как основы взаимопонимания, без чего научное сообщество распадается на кустарей-одиночек, в лучшем случае – на обособленные ремесленные артели;
- методика вступит на путь, ведущий от эмпирического уровня к теоретическому, когда создаются теории, модели, концепции, а не частные, пусть и эффективные, исследования;
- станет более определённым предмет методики как науки, её предметная область;
- прояснится характер связи методики с другими науками, с которыми у неё имеется «объектная общность»;
- возрастет эффективность решения основных проблем методики как теории и технологии;
- появится возможность серьёзного применения математического аппарата, формальной логики, теоретических методов исследования (идеализации и т. п.);
- станет реальностью создание терминологических банков данных, автоматической обработки научной информации, что резко продвинет научные исследования;

¹ См. Пушкин А. С. Полн. собр. соч. Т. XI. М., 1944. С. 434.

² См. Пассов Е. И. Есть ли у методики будущее? СПб.: МИРС, 2008.

– речь наших учителей станет грамотной, содержательной и красивой.

Думаю, что это ещё не все преимущества, но и ради этого стоит потрудиться. Хотелось бы, чтобы данная книга была толчком к нашей общей работе в этом направлении.

Что касается читателей, то я рекомендовал бы учителям прочесть только две её части – I и IV, тем же, кто интересуется теорией проблемы, – все четыре части. Часть IV представляет собой избранные статьи из журнала «Коммуникативная методика».

Часть I

Ведаем ли, как говорим и пишем? Патогенез методического дискурса

За сорок лет моей научной жизни пришлось прочесть немало методических трудов: книг, статей, диссертаций, – а также выслушать кучу докладов, выступлений, высказываний. Предлагаю вниманию читателя небольшую часть того, что удалось выловить в этом потоке.

Может быть, наконец задумаемся...

Прежде чем приступить к демонстрации образчиков нашего словотворчества, сделаю два замечания к заглавию части I.

Первое касается термина «дискурс». Дело в том, что дальше читатель встретится с критикой этого термина. Критика направлена на необоснованное использование термина «дискурс» вместо русского термина «высказывание». Здесь же он используется в другом, на мой взгляд, вполне оправданном значении – «вся мыслимая совокупность текстов в какой-либо области знаний» (здесь: методический дискурс).

Второе замечание относится к слову «патогенез». Словарь медицинских терминов толкует его так: «Механизмы развития болезни, сущность глубинных процессов, обуславливающих структурно-функциональные нарушения в организме больного»³.

А теперь – приступим к анализу.

Начну с цитаты из статьи Валентина Курбатова (ЛГ. 2007. № 27): «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 убережёшь».

Не похожее ли происходит и в методике? Вы не обращали внимания 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»... Приглядитесь попристальнее: разве эти слова-термины не симулякры?

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.

Почему происходит такое?

Несколько лет назад я поставил нашей науке диагноз – гносеологическая дистрофия. К сожалению, симптомы этой болезни не пропали.

Более того, они становятся всё более угрожающими: буйным цветом расцветает эклектизм, расплзается по телу науки эмпиризм, завоёвывает уже не тело, а душу методики праг-

³ Радзевич А. Э., Куликов Ю. А., Гостева Е. В. Краткий толковый словарь медицинских терминов. М.: МЕД-пресс-информ, 2004.

матизм, **крепчает дилетантизм**. Именно он, дилетантизм, виновен в том, что существует терминологическая распутица. Перестав серьёзно заниматься теорией методики (после золотого её века – 60–80-х гг. XX в.) и оказавшись на юру под западными ветрами прагматики, некоторые методисты проявили в использовании терминов наивное обезьянничанье, а отдельные из них стали поставлять к нашему терминологическому застолью такие блюда, которые явно навредили научному здоровью российской методики.

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»...

Так что же такое «система действий, ведущих к цели» – приём, способ или метод? А приём – это «серия» или «система» действий?

Оказывается, «методический приём содержит обучающую (?) цель и проблемно-методическую задачу для учителя». Приём содержит «цель» и «задачу»? Как это? Кого же «обучает» цель и почему задача проблемно-методическая? Вряд ли сам автор ответит на эти вопросы...

А как понять, что такое «метод», если «он состоит из трёх стадий» (?!), которые тут же определяются как «три стадии обучения»? Налицо весьма частое смешение гносеологического, методологического аспекта рассмотрения с функциональным.

Или вот ещё какой гибрид вырастили в своём воображении методисты-мичуринцы – «метод-способ» (?!).

Но это ещё не всё: вот ещё один «шедевр» на закуску: «Приём – это компонент метода, но может стать и методом (?!), если его часто использовать» (?!).

Как говорится, приехали... Можно ли представить себе нечто подобное в другой науке, скажем, физике: «Если часто использовать атом, то он станет молекулой»?

Не подумайте, пожалуйста, что я цитирую какую-то малозначимую литературу. Это капитальные труды ведущих методистов. Ведущих, но куда? Как можно плодотворно работать в науке, которая не знает, что как называется? Представляете, что было бы с больными, если бы врач им говорил: «Я пропишу вам таблетки панангина, но в разных аптеках он, знаете ли, может быть и под названиями валокордин, тетрациклин или пурген».

В чём спасение от таких лекарей? В методологии. Применение её и сопряжённой с ней логики позволит увидеть (см. часть III), что под приёмом можно понимать:

– структурную и функциональную единицу учебного воздействия и учебной деятельности;

- единицу технологии иноязычного образования;
- единство преподавания и учения;
- инструмент методического мастерства учителя;
- модель упражнения и др. —

что угодно (как любой объект, приём полифункционален), только не цитированное выше из литературы.

Поэтому, опираясь на методологию и логику, как на спасателей в любой МЧС (методической чрезвычайной ситуации), продолжу показ и анализ терминологического столпотворения, применяя к ним два лекарства из группы «антидилетантиков» – «Методологин» и «Логикон».

1. «Как бы принципы»

Всем, кто знаком с историей методики, известно, что каждый вновь появившийся метод прежде всего объявлял свои принципы. Откуда они брались? Выскажу одно предположение (не обвинение, ибо у меня нет доказательств, кроме гносеологических), которое заключается в следующем: по большей части **принципы формулировались автором метода «под себя»**, т. е. **под свои представления** о том, каким должен быть учебный процесс. Один из ярких тому примеров – 17 принципов Р. Ладо. По методологическим меркам не все они «тянут» на принцип. Могут спросить: разве учёный не имеет права высказывать свои предположения о том, каким он хочет видеть учебный процесс? Разумеется, имеет право. Более того, он обязан это делать. Но плод его размышлений должен называться «идеями», «предположениями», «гипотезами», «рекомендациями», «советами» – как угодно, но не «принципами», ибо у принципов – свой статус.

Этот статус заключается в том, что **«принцип» – понятие чисто гносеологическое**. В природе принципов нет. Там есть закономерности, которые наука познаёт. А познав их, на их основе (и только так!) формулирует принципы. Таким образом, **принцип – это закономерность, возведённая в ранг принципа**. В этом случае принцип будет «работать», как и закономерность, т. е. проявляться в данной сфере всегда и везде. Такова философская, методологическая основа определения принципа, что, кстати, и практически надёжно. Это не тенденция, как об этом когда-то писал П. Б. Гурвич, которая может не обязательно проявляться, т. е. соблюдаться, «в каждой точке учебного процесса». Ничего себе – принцип: соблюдается лишь тогда, когда это целесообразно! Логическую противоречивость, скрытую в подобной позиции, легко увидеть, если сравнить, например, принципиально честного человека и человека, имеющего тенденцию к честности.

Что же мы видим на сегодняшний день? Вот статья «Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения» (2006 год). Прежде всего замечу, что принципы вообще не могут быть «современными» или «несовременными», если это научные принципы, а не политические, ибо истина – вне времени. Кроме того, одно из правил номинации гласит: **«Отсутствие** экспрессивной и эмоциональной окраски. Значение слова-термина соотносит его лишь с понятием, а значение слова-нетермина – ещё и с эмоцией, представлением, волевым импульсом, эстетическим переживанием и другими состояниями сознания». Очевидно, что у автора присутствует желание подчеркнуть актуальность его «принципов».

Но главное в другом: почему «концептуальные»? Неконцептуальных принципов в принципе быть не может! Однако этот эпитет нужен автору для того, чтобы противопоставить им некие «рефлексивные» принципы. По автору, концептуальные принципы «выводятся из теоретических рассуждений» (т. е. умозрительно? Не на основе закономерностей?), а рефлексивные – «после практической апробации и на основе анализа реального опыта учителя». Они, якобы, вносят «долю методической реальности, жизненной правды и эклектики». Следовательно, концептуальные вообще даже доли методической реальности не имеют? И жизненной правды в них тоже нет? Зачем тогда эти мертворождённые, умозрительные (основанные на рассуждениях) «концептуальные» принципы? А эклектики и без них хватает. Короче говоря, нет надобности (да и времени) анализировать далее эти «как бы принципы».

К сожалению, подобная непродуманность, неряшливость и безответственность по отношению к терминологии, связанной с принципами, присутствует и у других авторов.

– Принцип «развития критического мышления». Спрашивается, зачем нам эта калька с английского (*critical thinking*)? Что она вносит нового по сравнению с тем, что мы знаем о мышлении из классических работ наших психологов?

– Принцип «внедрения в учебный процесс передовых технологий». Это вообще одно из **условий** успешности образования, связанное с его организацией.

– «Принцип активной коммуникативности». А разве бывает **пассивная** коммуникативность? И т. п.

2. «Как бы цели»

В этой связи нельзя не сказать о весьма популярной ныне заимствованной у Запада формулировке цели с помощью термина «компетенция». Хорошо знакомы термины «коммуникативная компетенция», «лингвистическая компетенция», «прагматическая компетенция», а также другие компетенции: «организационная», «языковая», «социолингвистическая», «дискурсивная», «социокультурная», «тематическая», «компенсаторная», «когнитивная», «экзистенциальная» (?), «объектная» (?) и ещё бог весть какая. Обращу внимание лишь на три момента, важных для понимания того, почему некорректно и непродуктивно использовать компетентностный подход, т. е. компетенции в роли цели. Причём важно, что мои аргументы основаны не на личных предпочтениях, а на логике, которая в науке есть единственный справедливый арбитр.

Во-первых, чем ограничен набор компетенций? У разных авторов он разный, что свидетельствует о неопределённости, размытости термина (понятия) и вкусовщине в его определении.

Во-вторых, в компетентностном подходе не нашлось места самому главному для образования – нравственности, духовности. Это и понятно: сочетание «нравственная компетенция» или «духовная компетенция» – нонсенс!

В-третьих, нет той основы, системообразующего стержня, фактора, на основе которого может произойти интеграция: все компетенции рядоположены, комплементарны, комплекты. (Но не комплексны! Не системны!) Есть их совокупность, аддитивность, конгломератность, суммарность – как угодно, но интеграции, т. е. нового качества, это не даст. Они не уровневые, а в любой системе должны быть уровни и среди них – ведущий, управляющий. У человека таким уровнем служит мировоззрение (с его национальным аспектом – менталитетом), где главную роль играют ценности (аксиология). Они и выполняют **регулятивную** функцию в деятельности человека. Без них нельзя говорить об образовании. Конечно, если мы будем продолжать называть нашу деятельность «обучением иностранному языку», что основано на знаниецентрической парадигме, этом порождении прагматизма и технократизма, то можно обойтись и без ценностей, без культуры, без духовности, нравственности и подобных им «бесполезных» понятий.

Ещё несколько «как бы целей»:

– «освоение знаний, умений и компетенций»;

– «усвоение знаний, умений, компетенций и навыков»;

– «усвоение системы знаний и компетенций»;

– «современная парадигма образования: от знаний к компетенции» и т. п. Так что же надо «усваивать»? Или «осваивать»? Неужели трудно понять, если не хвататься за новую одежду, новый «фантик жизни» (В. Курбатов), а заглянуть в суть вещей, что «компетенции» – это те же ЗУНы (знания, умения, навыки), только ещё хуже. Предлагать переходить на них означает то же, о чём метко говорится в русской поговорке: «Тех же шей да погуще влей». Наконец, более крупные «как бы цели»:

– «обучение иностранной культуре»;

– «обучение навыкам» и т. п.

Ни навыкам, ни культуре **обучить** нельзя: этими объектами можно только **овладеть**, их можно **усвоить**, навыки можно **сформировать** и т. д.

– «образование и обучение»;

– «новая парадигма образования и воспитания» (А где познание и развитие?);

– «образование, развитие и обучение» (а где воспитание?).

С точки зрения логики подобные формулировки равносильны такому «речению», как: «Мне надо купить мебель, стол и стул», – где указанные понятия не рядоположены, ибо «образование» относится к развитию, воспитанию и обучению, как родовое понятие к видовым. По этой же причине отсутствует логика и в формулировке «образовательные, развивающие и воспитательные цели (задачи)», которую можно встретить везде: от программных документов до разных статей.

3. «Как бы термины»

Многочисленные серьёзные словари определяют термин не совсем одинаково, но все сходятся на том, что он:

- называет **строго определённое понятие**, принятое в той или иной среде;
- отличается от обиходных слов **«точной дефиницией** какой-либо системы»;
- **однозначен**, обеспечивает научную точность.

Сверим с этим эталоном то, что используется в методике.

а) «Термины-коктейли»:

- коммуникативно-деятельностный подход,
- коммуникативно-функциональный подход,
- функционально-коммуникативный подход,
- личностно-коммуникативный подход,
- личностно-деятельностный подход,
- системно-деятельностный подход,
- системно-коммуникативный подход,
- коммуникативно-системное овладение иностранным языком,
- структурно-системный подход.

Что можно сказать по поводу таких «коктейлей»?

Во-первых, благородное стремление авторов уточнить своё понимание содержания термина за счёт какой-либо «подпорки» приводит, как это ни покажется парадоксальным, к размыванию его содержания, к разрыву используемых пар.

Во-вторых, зачем при изготовлении «коктейля» соединять напитки с идентичными или близкими характеристиками? Может быть, начинающие бармены и проводят подобные эксперименты (не берусь судить: не специалист), но в процессе номинации объекта в науке термины типа «два в одном флаконе» нежелательны (см. далее).

В-третьих, не могу не спросить авторов: зачем многие «уточнения» нужны вообще? Разве подлинно коммуникативный подход по самой сути своей не предполагает функциональность, ситуативность, ориентацию на личность, деятельность, наконец? Он просто немислим без них! И в связи с этим хочу особо подчеркнуть неуместность такого недавно изобретённого «коктейля», как «коммуникативно-когнитивный». Если перевести слово «когнитивный» на русский язык, получим «коммуникативно-познавательный подход». И тогда резонно возникает вопрос: что нового вносит этот симулякр в нашу методику? Чтобы ответить на этот вопрос, обратимся к двум энциклопедическим изданиям⁴.

а) «Когнитивная психология – одно из направлений преимущественно американской психологии, возникшее в начале 1960-х гг. как альтернатива **бихевиоризму**. Она реабилитировала понятие **психики** как предмета научного исследования, рассматривая **поведение** как опосредованное познавательными (когнитивными) факторами». И далее: «Со временем обнаружилась ограниченность их подхода, особенно при анализе речевой деятельности, мышления... Поэтому когнитивисты начали обращаться к... культурно-исторической психологии (Л. С. Выготский и др.), деятельностному подходу (А. Н. Леонтьев и др.)» (1, с. 226).

б) «Когнитивная теория обучения языку – теория обучения, возникшая в противовес аудиолингвальному методу (напомню: этот метод основывался на бихевиоризме, точнее, необихевиоризме. – *Е. П.*), с установкой на механическое выполнение упражнений в звукозаписи и предполагающая понимание структуры языка (для чего даются необходимые пояс-

⁴ Мещеряков Б. Г., Зинченко В. П. Большой психологический словарь. СПб., М., 2003 (1) и Шуккин А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь. М., 2006 (2).

нения)... Таким образом, представители этой теории опираются в обучении на принцип сознательности» (2, с. 107–108). И далее: «Познавательный (когнитивный) подход – подход к обучению, состоящий прежде всего в усвоении теории изучаемого языка в процессе работы по изучению правил фонетики, грамматики и словоупотребления... Получил широкое распространение в методике в противовес бихевиористскому подходу (или интуитивному)» (2, с. 219).

Вывод из приведённых цитат однозначен: у них там, за рубежом, действительно нужен такой противовес. А у нас-то он зачем? Тот, кто вырос в методике на российской (в то время советской) научной почве, а не на почве селевого потока зарубежной прагматической методики, хорошо помнит (правда, об этом можно было прочесть и в курсе истории методики, хотя бы в работах Л. В. Щербы, И. В. Рахманова, А. А. Миролюбова и др.), каким сильным было «течение сознательности», отразившееся даже в названии метода – «сознательный» («сознательно-сопоставительный», «сознательно-практический»). И в психологии, и в педагогике, и в дидактике «принцип сознательности» всегда был у нас ведущим. И поэтому коммуникативность, которая зародилась и выросла на нашей научной почве (кстати, на 10 лет раньше, чем на Западе!)⁵, не могла не впитать в себя соки этой почвы. Другое дело, что технология реализации дидактического принципа сознательности была иная⁶. Целые научные школы (например, Г. И. Щукиной и др.) занимались разработкой проблемы развития познавательного интереса у учащихся. Вряд ли можно найти человека, занимавшегося проблемами обучения (или образования), который бы отрицал важность познавательного аспекта в учебном процессе. Я, например, таких не знаю, ну, разумеется, кроме адептов прямизма. Во всяком случае, в концепции коммуникативного иноязычного образования **познавательный** аспект стоит на первом (!) месте наряду с развивающим, воспитательным и учебным. И всегда присутствовал и в теории, и в практике. Правда, назван он по-русски. Ну, извините. Не догадались. Время было не то. Сейчас, конечно, по-иностранному «красивше», моднее. А может быть, стоило, прежде чем тратить столько усилий на обоснование этого «фантика жизни», этого как бы подхода, «коммуникативно-когнитивного», внимательно присмотреться к тому, что уже сделано, постараться понять это и задуматься: «А зачем?» Зачем изобретать велосипед? На Западе придумали свою прагматическую, бихевиористскую коммуникативность – пусть они её и совершенствуют. А если у кого-то есть охота помочь в этом деле просвещённому Западу, то и называть это надо соответственно – «попытка усовершенствования западной коммуникативности». И не надо стесняться: ведь заявил же мне однажды в порыве откровенности один из наших известных методистов: «Задача моей профессиональной жизни – пропаганда западной методики». Конечно, «каждый выбирает для себя: женщину, религию, дорогу...». Только уж нас избавьте, пожалуйста, от «терминов-коктейлей»...

б) «Эрзац-термины».

Назову лишь четыре из них:

- «фрейм» вместо «ситуация» и «ситуативная позиция»;
- «дискурс» вместо «высказывание»;
- «лингводидактика» вместо «методика» (или наряду с ней);
- «вторичная языковая личность».

Анализ указанных понятий хорошо иллюстрирует несовместимость российской и западной терминосистем. Это и понятно: разная философия и методология не может отразиться в идентичных понятиях. Но речь вовсе не о том, чтобы не знать западной терминологии

⁵ Пассов Е. И. Основные принципы коммуникативного обучения говорению. Материалы I конгресса МАПРЯЛ. М., 1969.

⁶ Малишевская Л. П., Пассов Е. И. Управление процессом формирования речевых грамматических навыков. Сб. «Вопросы методики преподавания ИЯ». Воронеж, 1973.

гии и отгородиться от неё (это глупо!). Напротив, надо её изучать, понимать её корни, возможно, что-то и перенять, если она обогащает нас. Но нельзя отказываться от своих корней (в прямом и переносном смысле слова). Разные непродуманные новые термины (как следствие копирования якобы передового, зарубежного) часто уводят нас совсем не в ту степь. Думаю, что продуктивнее путь не подражания, подлаживания, чтобы «быть, как они», «чтобы они нас понимали» и т. п., а путь, ведущий к **взаимопониманию**. Для этого **необходимо создание собственной терминосистемы**, а на этой основе – специального словаря корреспондирующих понятий. Но это отдельный и долгий разговор. Что касается указанных выше «эрзац-терминов», то позволю себе лишь очень краткие ремарки.

«Дискурс»: нет у него ни одной характеристики, которой бы не обладало понятие «высказывание». Зачем тогда замена?

«Лингводидактика» – абсолютная калька с немецкого Sprachdidaktik, французского didactique de langue. По-русски – «дидактика языка» или «языковая дидактика», т. е. в остатке получаем знакомое «обучение языку». Сейчас уже вряд ли найдётся профессионал, который будет утверждать, что наша деятельность в классе – это «обучение языку». Правомерно ли тогда науку об этой деятельности называть таким термином?

«Вторичная языковая личность»⁷. Очевидно, термин появился в результате, если можно так выразиться, смысловой контаминации: имеется в виду то, что «вторичной личностью» становится человек, прошедший процесс вторичной социализации. Из необозримой литературы, посвящённой проблеме личности в психологии и педагогике, известно, что при всех различиях в подходах к решению данной проблемы в одном сходятся все: личность есть **уникальное** сочетание разных свойств, черт, параметров. Уже в 5 лет человек осознаёт себя как личность и очень раним, когда затрагивают его личностное достоинство. А в русском языке слово «вторичный» к тому же означает не только «повторный», «являющийся вторым», «являющийся следствием чего-либо», но и «второстепенный, побочный», «второго сорта» (например, «вторичное сырьё»). Не думаю, что найдётся доброволец, который согласится на звание «вторичной личности»...

в) Жаргонизмы.

Думая о терминосистеме, нельзя пройти мимо того факта, что экология нашей методической речи (и в устном, и в письменном её вариантах) сильно нарушена. Но беда не столько в том, что жаргонизмы используются, сколько в том, что с ними не борются. Но ведь это же сорняк, а если огород постоянно не пропалывать, сорняк забьёт любую культуру.

Д. С. Лихачёв в статье «Концептосфера русского языка» писал: «Язык является не только способом общения, но и неким концентратом культуры». И далее: «Слово – это первичное начало в бытии. Оно тесно связано с обозначаемым предметом, причём последний подчинён слову. Сказать что-либо означает «сделать», «вызвать к жизни» то, о чём говорится. А сказать неправильно – значит оказать **разрушительное воздействие** на окружающую реальность» (выделено мною. – *Е. П.*).

Вот некоторые примеры того, что мы используем, так сказать, ex more⁸.

– «Вводить слова». (Куда? В компьютер можно, но в голову – увы!)

– «Составить ситуацию». (А её нельзя «составить», только «создать», «воссоздать».)

Имеется, очевидно, в виду высказывание или диалог в какой-то ситуации, которые требуется составить, хотя такая формулировка тоже некорректна.)

– «Отработать грамматическую структуру» (навык и т. п.). Ну не позволяет русский язык так сказать! Достаточно заглянуть в словарь.

⁷ Жаль, что прекрасная разработка Ю. Н. Карауловым понятия «языковая личность» получила столь неуклюжую интерпретацию.

⁸ Согласно обычаю (*лат.*).

– «Тренировать лексические единицы». Тоже нельзя, ибо тренировать можно только живое существо.

– «Общение, или коммуникация». Как будто это не одно и то же!

– «Монологическое общение». Да не бывает такого: общение всегда диалогично.

– «Активное говорение». А бывает пассивное?

– «Изучающее чтение». Интересно, кого оно изучает?⁹

Пожалуй, достаточно. «Как жить без умения назвать?» – восклицал Д. С. Лихачёв в упомянутой выше статье. 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. Вполне очевидно, что эта система в организме методики больна. Я бы назвал эту болезнь **терминосклерозом**. Может ли нормально жить и развиваться организм науки при терминосклерозе?

После всего изложенного выше хочу подчеркнуть, что пафос данной книги состоит вовсе не в том, чтобы представить чьи-то неудачные формулировки в невыгодном свете (именно поэтому я не указываю авторов), а лишь в том, чтобы нарисовать **общую** неприглядную картину терминологического столпотворения, отражающую сегодняшний уровень нашей науки, и тем самым заставить задуматься над одной из ключевых её проблем.

*Бывают разные слова:
Те, прозвучав, как в воду канут,
От тех кружится голова,
Ну а от многих уши вянут.
Э. Сервут*

⁹ Подробнее см. часть IV.

Часть II

Проблема терминосистемы

Можно ли её решить?

Говорят, если долго мучиться, что-нибудь получится. Это «что-нибудь» – «плод неотступного двадцатилетнего думания» (выражение И. П. Павлова) – сейчас перед читателем. Может быть, он послужит поводом к решению...

То, что ожидает читателя далее – один из возможных подходов к решению указанной проблемы. Более того, это лишь наброски тех мыслей, предположений, задач, которые ещё предстоит обосновать, решить и обстоятельно описать.

Идея предлагаемого подхода основана на следующих исходных положениях, которые для дальнейших рассуждений являются аксиоматическими.

1. Методика, как и любая наука, имеет два уровня – теоретический и эмпирический. Это означает, что она не прикладная дисциплина, которая использует чьи-либо законы (будь то психологические, лингвистические, культурологические, дидактические и т. д.), применяя их к задачам эмпирии (практики); она обязана выявлять и формулировать законы, действующие в **своей** предметной области, на их основе выдвигать принципы, определять понятийную систему и др. (теоретический уровень) и разрабатывать свою технологию (эмпирический уровень), базируясь на своей теории, с учётом своего исторического эмпирического опыта. Представлю структуру методической науки на схеме 1 (см. с. 19).

Отсюда следуют многие важные выводы, о чём необходим отдельный разговор. В русле предмета данной книги укажу лишь на два из них:

а) схема показывает, что у методики как науки есть все родовые признаки таковой;

б) жирная стрелка, ведущая от приёмов к закономерностям, означает, что закономерности выводятся (и уточняются по мере развития науки!) не только на категориальном уровне мышления, но и на основе практики, осуществляемой с помощью приёмов.

2. Методика есть теория и технология иноязычного **образования**, а не обучения иностранным языкам. Это означает, что в функциональном аспекте меняется и цель, и содержание: целью становится развитие человека как индивидуальности, способной вести диалог культур (а не знания, умения и навыки или компетенции); содержанием – иноязычная культура как духовная субстанция (а не те же ЗУНы, тексты, упражнения и т. п.)¹⁰.

Из этого следует как минимум три вывода:

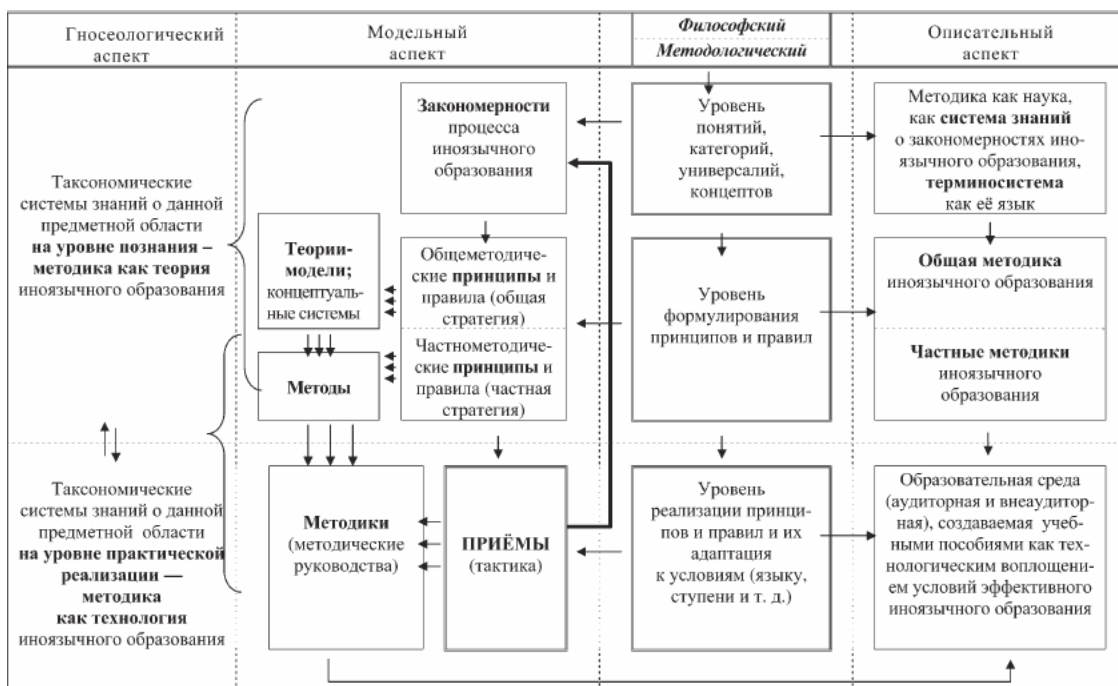
а) иноязычное образование протекает в четырёх аспектах: познавательном, развивающем, воспитательном и учебном, что должно отразиться в терминосистеме;

б) всяческие переименования методики (типа «лингводидактика») не имеют под собой научных оснований (см. далее). Во всяком случае, они противоречат постулатам 1 и 2;

в) знаниецентрическая парадигма должна быть заменена культуросообразной.

Схема 1. Структура методической науки, её уровни и их реализация (воплощение) в разных аспектах

¹⁰ См. Пассов Е. И. Содержание иноязычного образования как методическая категория. ИЯШ. 2007. № 4.



3. Предметная область методики чрезвычайно обширна и затрагивает объекты многих наук, которые традиционно называют смежными. В действительности же, не нарушая интересов всех этих наук, некоторые их объекты методика должна «аннексировать» и сделать своими аспектами, что показано в таблице 1.

Таблица 1. СОДЕРЖАНИЕ МЕТОДИКИ КАК НАУКИ

Аспекты методики как науки	Процесс иноязычного образования как объект методики			
	Позна-ние	Разви-тие	Воспи-тание	Учение
Методическая лингвистика				
Методическая филология				
Методическая педагогика				
Методическая психология				
Методическая психолингвистика				
Методическая физиология				
Методическое культуроведение				
Методическая социология				
Методическая логика				
Методическая кибернетика				
Методическая семиотика				
Методическое историоведение				
Методическое театроведение				

Таким образом, пересечение тринадцати аспектов методики с четырьмя аспектами иноязычного образования образует 52 предметных поля, каждое из которых достойно

отдельных исследований. При таком подходе методика как наука обретает и свой объект, и свой предмет и, следовательно, достойна новой терминосистемы.

4. Философской основой такой методики является «диалогический антропоцентризм» в понимании этого феномена М. С. Каганом, т. е. направленность иноязычного образования на развитие человека, на его становление сначала субъектом учения, а затем и полноправным субъектом реального диалога культур. Из этого следует:

а) отказ от прагматического технократизма;

б) отказ от бихевиористского толкования коммуникативности, которое приводит к появлению псевдотерминов типа «коммуникативно-когнитивный»;

в) отказ от компетентностного подхода в постановке целей, который, по сути, исключает духовность как интегративный объект овладения.

На этих основаниях¹¹ и следует расчищать наши терминологические авгиевы конюшни. Но Гераклы, к сожалению, бывают только в легендах. Поэтому здесь надо навалиться всем миром. Что делать?

Во-первых, приняв описанный выше статус методики, ответственно отнестись к этой науке, следовательно, понять, что без методологии и логики, без знания философии, в частности гносеологии, нельзя решить ни одной научной проблемы, тем более столь сложной, как создание терминосистемы.

Во-вторых, для построения терминосистемы нужно учесть все предметные области нашей науки и понять, что искомая терминосистема не просто набор правильно сформулированных терминов (понятий), а сложнейшая система со многими подсистемами и уровнями, где **всё взаимосвязано**.

В-третьих, осознать, что создание терминосистемы в одной плоскости (как это сделано в известных словарях) уже недостаточно продуктивно, поскольку неадекватно онтологической сущности системы иноязычного образования.

В-четвёртых, если говорить о методике как самостоятельной и подлинной науке, то все её термины должны быть систематизированы по каким-то критериям. Таковыми могут быть: уровни данной науки, области «предметного бытия» методики (см. таблицу 1, с. 20), гносеологический и функциональный аспекты, субстанциональный, процессуальный, организационный или управленческий ракурсы, познавательный, развивающий, воспитательный и учебный аспекты и т. д.

В-пятых (и это, видимо, на данном этапе первостепенно), необходимо определить, что должны называть (обозначать) составляющие терминосистему термины. Нельзя не признать следующий факт: терминами до сих пор обозначаются в основном понятия как единицы научного мышления, между тем существуют ещё и другие феномены, используемые в языке науки. Таковых на сегодняшний день четыре: **понятие, категория, универсалия, концепт**. Поэтому следует установить статус каждого из этих феноменов, без чего нельзя выстроить терминосистему.

Ясно осознавая, что современное состояние методологии методической науки не гарантирует полного успеха в решении этой проблемы, я тем не менее рискую сделать первый шаг.

Анализ научной литературы при всём разнообразии толкования понятий, категорий, универсалий и концептов позволяет всё же выделить специфические черты (признаки) каждого из этих феноменов, что представлено в таблице 2 (с. 22). Замечу, что всё цитируемое взято в кавычки. Каждая из граф заслуживает отдельного и обстоятельного рассмотрения и анализа, что пока невозможно. Поэтому прокомментирую содержание таблицы лишь в рамках предмета обсуждения, т. е. терминосистемы и поставленной задачи.

¹¹ Подробно об этом см.: Пассов Е. И. 40 лет спустя, или Сто и одна методическая идея. М.: Глосса-пресс, 2006.

Таблица 2. ФЕНОМЕНЫ ЯЗЫКА МЕТОДИЧЕСКОЙ НАУКИ

1. Понятия как содержание науки	2. Категории как логика науки	3. Универсалии как философия науки	4. Концепты как культурные смыслы
<p>— П. есть «мысль, представляющая собой результат обобщения предметов или явлений какого-либо класса по существенным признакам».</p> <p>— П. есть «мысленное отображение вещей».</p> <p>— В П. «отражаются такие свойства, которые нельзя представить наглядно».</p> <p>— П. есть «итог познания, результат обобщения, абстрагирования, идеализации, сравнения».</p> <p>— Содержанием П. является совокупность признаков предмета; объём П. — это все предметы, которым принадлежат эти признаки.</p> <p>— Каждое П. «находится в определённой связи с другими П.».</p> <p>— Значения сохраняют состав повседневного языка, в языке теории эту роль играют П.</p> <p>— «По мере развития науки П. превращается в категорию».</p>	<p>— К. есть «предельно общие, фундаментальные понятия, отражающие существенные, закономерные связи и отношения реальной действительности и познания».</p> <p>— К. — «организующие принципы процесса мышления. Они воспроизводят свойства и отношения бытия и познания во всеобщей и наиболее концентрированной форме».</p> <p>— К. — «результат обобщения опыта исторического развития познания и практики. Они — узловые моменты познания, ступеньки проникновения в сущность вещей».</p> <p>— К. бывают общенаучными (информация) и конкретных наук (вид, организм в биологии).</p> <p>— «Выявление основных категорий позволяет раскрыть логику развития науки, закономерного преобразования строя её понятий».</p> <p>— «Понятия приобретают категориальный смысл, когда начинают выполнять функцию, сходную с категориями философии».</p>	<p>— «У. используются в значении основ понимания мира и места человека в нём».</p> <p>— «У. формируются в процессе социализации».</p> <p>— «У. конституируют мировоззрение, служат мыслительным инструментом, задавая систему координат».</p> <p>— «У. играют фундаментальную роль в познавательных процессах».</p> <p>— «У. — общие понятия».</p> <p>— «У. лишены онтологически детерминированного содержания — их семантическая наполненность задаётся исключительно контекстом».</p>	<p>— К. — «ментально-психологический комплекс, отражающий опыт и знания конкретного человеческого общества».</p> <p>— К. — «сложно организованная, содержательно неоднородная, многоаспектная макроструктура ментального уровня» — «ментальная единица».</p> <p>— К. — «способ вербального кодирования и хранения культурной информации», «сгусток культуры в сознании человека, основной транслятор ценностей культуры».</p> <p>— К. есть «комплексная межуровневая единица для передачи внеязыковой культурной среды в единстве лингвистического значения и экстралингвистического понятия».</p> <p>— К. имеет «базовые признаки: многомерность, глобальность, историчность, подвижность, оперативность, субъективность».</p>

1. По сути, все четыре терминологических феномена являются **понятиями**. Вряд ли случайны такие выражения, как: «Универсалии — это общие **понятия**», «универсальные **понятия**», «познавательные концепты» (а познание не осуществляется без понятий), «Концептосфера складывается из... **понятий** — образов — представлений — ассоциаций», «**Понятия** приобретают категориальный смысл», «Концепт есть способ категоризации знания» (а категории есть «предельно общие **понятия**») и т. п. Всё замыкается на понятии! Но если существуют четыре термина, то наверняка за ними стоит различная онтология. Её-то и нужно исследовать в методике. Хотя следует заметить, что, учитывая сказанное, термин «понятие» можно употреблять в широком смысле (точнее, имея в виду его больший объём) и в узком (как собственно понятие), что зависит от контекста.

2. Подтверждением сказанного является и тот факт, что понятия по мере развития науки «перетекают» в другой статус: понятие становится категорией, категория используется как универсалия, а универсалия уже может быть представлена в статусе концепта, который я бы назвал «**голографическим** портретом какого-либо понятия». Проследить за подобной эволюцией понятий — важнейшая задача методологии методике.

3. Предполагаемая терминосистема представляется мне важной также и потому, что она сможет служить основой подлинно научной организации языка методике, если выделить базовые аспекты этой науки: понятия как отражение **содержания** науки, категории как отражение **логики** науки, универсалии как **философию** науки и «концептосферу как область потенциальных **культурных смыслов**» (Д. С. Лихачёв).

Внимательный читатель наверняка обратил внимание на то, что среди феноменов языка науки не упоминается слово «термин». Как такое возможно при обсуждении **терминосистемы**! Разумеется, это сделано намеренно. Дело в том, что анализ огромного количества определений «термина» в различных словарях и почти во всех научных текстах приводит к однозначному выводу: «термин» — это всего лишь **слово**, но не онтология, **название** «товара» (упаковка), но не сам «товар», с точки зрения лингвистики — **означающее**, а не означаемое (не денотат) и т. п. «Хор авторов» до удивления гармоничен. Судите сами. Тер-

мин – это: «**название** определённого понятия», «**слово**, обозначающее определённое понятие», «**имя** с оттенком специального научного значения», «слово или выражение, принятое для **обозначения** чего-нибудь» и т. д., и т. п. Как каждый человек имеет имя, так и каждое понятие, каждая категория, каждая универсалия и каждый концепт должны иметь своё «имя», т. е. термин. Таким образом, «термин» как научный феномен (в теории) есть некий метатермин (метаимя), а на практике, узואльно используются термины четырёх типов: термины-понятия, термины-категории, термины-универсалии и термины-концепты, что показывает схема 2. Они и должны фигурировать в словарях будущего нашей науки.

Схема 2



Не думаю, что читатель сделает вывод, будто автор является сторонником конвенциональной теории номинации. Конечно же, термин (как имя) не произволен (см. дальше). Не зря есть мнение, что даже имя, данное человеку, и то влияет на его судьбу. (Ср.: «Как корабль назовёшь, так он и поплывёт».) Но это всё – предметы будущих обстоятельных рассуждений, осуществляя которые следует помнить сказанное А. Лосевым в его книге «Философия имени»: «Имя (слово) есть особое место встречи смысла человеческой мысли и имманентного смысла предметного бытия, есть идея, улавливающая и очерчивающая существо предмета».

То, что можно сделать, как говорится, здесь и сейчас, это – на основании работ по проблеме номинации (в частности, книги Р. Хайчука и А. Зубова «Основы создания терминологических словарей», Белосток, 2004) и собственных изысканий, а также личного опыта составить некую «Памятку для желающих избавиться от терминосклероза». Эта памятка состоит из следующих правил.

ПАМЯТКА

Если вы хотите, чтобы используемый вами термин был научно корректен и точно отражал суть понятий, категорий, универсалий и концептов, он должен:

- адекватно отражать сущность онтологии номинируемого объекта (денотата);
- выразить системообразующий параметр характеристики объекта;
- быть односоставным, если первые два правила позволяют это;
- быть однозначным (моносемичным);
- быть вербально точно выраженным (точность плана выражения);
- не иметь синонимов;
- иметь независимый от контекста смысл;
- иметь собственное понятийное содержание;
- иметь собственный понятийный объём;

- обладать потенциальной системностью, т. е. непротиворечиво принадлежать к определённой терминсистеме;
- не иметь каких-либо коннотаций, порождённых субъективными причинами;
- обладать функциональной нагрузкой в контексте его использования;
- быть способным к унификации (в противовес идиолекту автора);
- не являться жаргонизмом;
- по возможности строиться на базе родного языка или общепринятых корней классических языков науки – латыни и древнегреческого.

Соблюдая хотя бы эти правила, мы сделаем наш язык поистине инструментом познания мира. Но ведь и сам язык – это целый мир. Следовательно, 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, правдивым и свободным».

И в этом деле нам надо брать пример с точных классических наук.

В связи с этим позволю себе воспроизвести отрывок из книги «Терминологический спектр физики». Её авторы В. А. Мазунов, Ю. В. Васильев и Е. А. Кантор в умном и оригинальном введении приводят слова П. А. Флоренского, который в своё время вёл спецкурс с коллоквиумом о терминологии¹².

«Наука – язык; объяснительное же в Науке – особый чекан языка, особое его строение, степень его плотности. Научная речь – выкованное из повседневного языка орудие... Суть науки – в построении или, точнее, в устроении **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 естественно-научных дисциплинах, к которому она единодушно призывается специалистами областей самых разнообразных... Но всегда остается общее основаначало 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 смягчённом виде это повторил и Дж. Ст. Милль, заявив, что «язык есть *catalogue raisonne*¹³ понятий всего человечества».

Интересно и описание генезиса слова «термин».

Корень *ter* (*лат.*) означает «перешагивать, достигать цели, по ту сторону». *Terminus* – предел, граница. В то же время *Terminus* в древнеримской мифологии является божеством границ. Первоначальное право на земельную собственность обеспечивалось, по-видимому, не законом, а религией. Люди ставили по границам камни, валуны, чурбаки, столбы (они-

¹² Флоренский П. А. Сочинения: В 2 т. Т. 2: У водоразделов мысли. М.: Правда, 1990. 448 с.

¹³ Каталог с комментариями (*фр.*).

то и носили название *termes*) или это была просто межа, которые представляли собой не механические препятствия, а символы священной неприкосновенности. Водружённый на земле Терм, таким образом, сначала олицетворял малую домашнюю религию (с жертвоприношениями и пр.), а затем, при содействии поэзии, стал отдельным богом, богом функциональным, причём настолько могущественным, что (по легенде) его не смог удалить даже сам Юпитер. Постепенно Термин (бог) из стража порога превратился в охранителя границы культуры. Гораздо позже *terminus* попадает в философию для разделения природы одной вещи от другой. Так постепенно слово **термин** стало означать то, что оно означает сейчас: слово или словосочетание для точного обозначения понятия и его соотношений с другими понятиями (в пределах одной сферы деятельности). Но не стоит думать, что сегодняшний «термин» бесконечно далёк от *terminus*. Дело в том, что термин в определённой мере является областью, описанной своими границами (пределами), т. е. «самое содержание границы» (П. А. Флоренский).

Блестящее толкование, не правда ли?

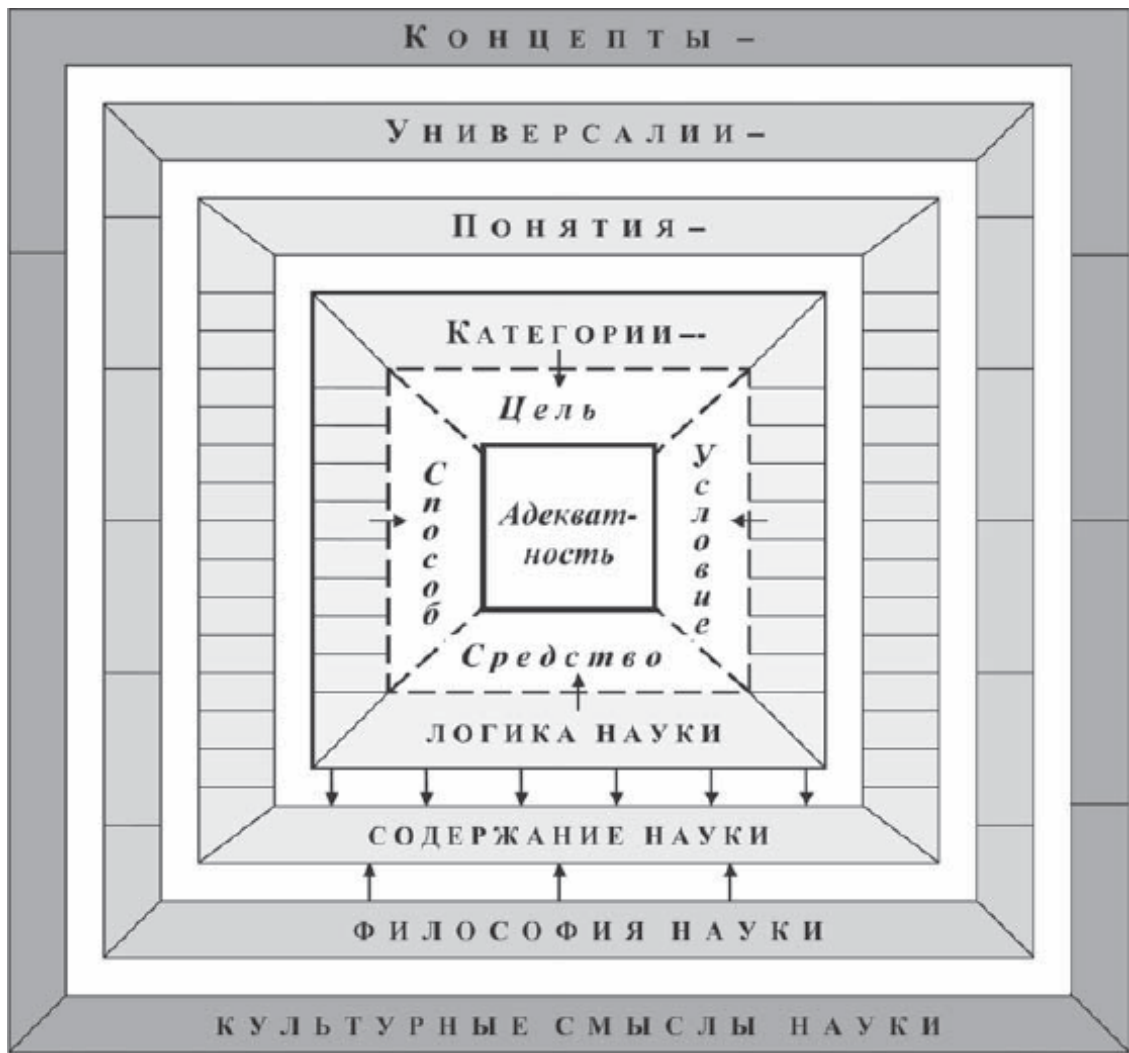
И, наконец, последнее. Поскольку следует стремиться не только к адекватности отдельных терминов, но и к терминосистеме, предложу основные требования (критерии) её создания.

Терминосистема должна:

- **обладать полнотой отражения методической реальности, т. е. охватывать все предметные области методики как теории и технологии иноязычного образования;**
- **обладать многими подсистемами языка методики;**
- **обладать уровневой иерархией языка методики;**
- **обладать системообразующим фактором;**
- **обладать функциональной, содержательной, логической и смысловой связностью единиц её языка.**

Очень надеюсь, что такую терминосистему методики удастся создать, воплотив её в соответствующем словаре. Одним из возможных подходов, который сейчас осуществляется, является следующий: терминосистема выстраивается на основе логики нашей науки, т. е. вокруг базисных категорий методики (цель, средства, способы и условия), образующих такое понятие-конструкт, как приём. Представлю этот подход схематически (см. схему 3).

Схема 3



Осталась «малость» – заполнить схему, показав, что такой подход возможен и в чём заключается его продуктивность. Именно эта попытка составляет содержание части III.

Часть III

Основные термины коммуникативного иноязычного образования

Эскизы словаря методики

Всякая картина начинается с эскизов. Картина терминосистемы методики не исключение. Может быть, эти эскизы и пригодятся...

«Нарисовать» всю картину искомой терминосистемы методики здесь не удастся. Это задача будущего, решение которой уже начато. В данной части книги будет представлено то, что я назвал **эскизами** к будущей картине. А если говорить конкретнее, то эти эскизы – примеры каждого из феноменов терминосистемы: понятий, категорий, универсалий и концептов.

Поскольку нужно выстроить терминосистему, а не просто представить термины в алфавитном порядке, следует найти системообразующий фактор. Таковым, на мой взгляд, является **логика методической науки**, которая в теории чрезвычайно проста, но очень сложна в её эмпирической реализации. Я имею в виду технологию и приём как её единицу, о чём скажу дальше.

Идея заключается в том, что логика методики должна вытекать из сущности этой науки. А сущность её такова: всегда в образовательном процессе присутствует некая **цель** (она может быть разного уровня сложности и разной природы); для достижения этой цели необходимы определённые **средства** (они и множественны, и весьма разнообразны); при использовании средств соблюдаются соответствующие **способы** осуществления действий (деятельности) и учитываются **условия**, в которых протекает эта деятельность. Чем более **адекватен** будет подбор средств, способов и учёт условий, тем более успешным будет достижение цели. Таким образом, попутно можно сформулировать **методический закон**.

Эффективность достижения конкретной цели прямо пропорциональна уровню адекватности используемых средств и способов, а также полноте и корректности учёта условий образовательного процесса.

Вполне понятно, что существует определённая номенклатура и целей, и средств, и способов, и условий. Она представлена далее.

3.1. Средства

3.1.1. Речемыслительные действия как операционные средства

Учитывая опыт иноязычного образования, а также все приводимые в словарях значения (толкования) слова «средство», можно сформулировать определение средства как категории методики: **средство** есть разнохарактерное речемыслительное действие или различного вида объект, используемый для достижения **цели**. **Цель** же есть решение какой-либо образовательной задачи.

На основании данного определения можно все средства разделить на два разряда – операционные и материальные, которые, в свою очередь, делятся на определённые группы.

Операционные средства, или действия, совершаемые учащимся, следующие.

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 СС¹⁴ и Ф);
- 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.

Среди **материальных** средств различаются четыре группы.

Вербальные средства:

- лексические единицы;

¹⁴ Принятые сокращения: СС – словосочетание, Ф – фраза, СФЕ – сверхфразовое единство, Т – текст.

- 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.;
- вопросная карта и др.

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.

Все рассмотренные средства обучения являются компонентами приёма.

3.1.2. Упражнения как деятельностные средства

Средствами обучения в дидактике и методике обычно называют учебники. Позволи-тельно спросить: а если обучение проводится без учебников, означает ли это, что не исполь-зуются средства обучения? Конечно, нет, ведь без средств нельзя достичь цели. Логически выходит, что учебники – это не средства, а лишь одна из форм организации и воплощения средств учения. Подлинными средствами учения являются **упражнения**. Только выполне-ние упражнений приводит к цели, а их отсутствие есть отсутствие всякого целенаправлен-ного учения.

Упражнения составляют деятельность ученика как субъекта учения, поэтому их право-мерно назвать **деятельностными** средствами. Но всякое ли делание чего-либо есть упраж-

нение? Конечно, нет. **Во-первых**, в упражнении всегда есть **цель**. Безусловно, какое-то упражнение может давать и побочный эффект, т. е. попутно работать и на те механизмы, на формирование которых оно непосредственно не направлено. И это очень важно использовать в учении. Но всё же важнее определить главную цель каждого упражнения.

Во-вторых, на определённую цель должно быть направлено адекватное **операционное средство** (действие).

В-третьих, в нём используется какое-либо **материальное средство**.

В-четвёртых, в нём всегда указан **способ** выполнения действия.

В-пятых, в упражнении в той или иной степени учитываются **условия**.

В-шестых, упражнение не беспорядочное «делание», ему присуща определённая **организация**.

В-седьмых, упражнение всегда направлено на совершенствование выполнения действия, качества чего-либо, уровня использования чего-либо и т. п.

Указанные семь признаков (параметров) и составляют содержание категории «упражнение».

3.2. Способы учения

Способ есть определённый образ совершения действия. Способ отвечает на вопрос, **как** производится действие.

Любое операционное действие может быть осуществлено каким-то способом. Можно 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) ограничено во времени;
- г) неограниченно во времени;
- д) при малом объёме материала;
- е) при большом объёме материала.

3) Организационные способы (режим работы):

- а) индивидуально;
- б) в парах;
- в) в триадах;
- г) в мини-группах;
- д) коллективно.

4) Способы предъявления материала:

- а) фонограмма;
- б) фотограмма (статичный видеоряд);
- в) видеограмма (динамичный видеоряд);
- г) видеофонограмма.

3.3. Условия

Эта важнейшая категория методики требует дальнейших серьёзных исследований, поскольку любое усвоение зависит от условий, при которых осуществляется процесс овладения иноязычной культурой во всех её четырёх аспектах (см. дальше).

Важно учесть, что под условиями следует понимать не столько традиционные «внешние» условия (малочисленность или многочисленность группы, наличие или отсутствие ТСО¹⁵, оборудование класса и т. п.), сколько «внутренние» условия, под которыми следует понимать **свойства ученика как индивидуальности**. Именно от учёта (неучёта, уровня учёта) этих свойств зависит успех деятельности и ученика, и учителя. В этом – смысл предлагаемой категории.

Согласно ей внутренними условиями овладения иноязычной культурой являются:

1) индивидуальные свойства (природные задатки: память, воображение, способность к имитации, обобщению и т. п., фонематический слух и др.) при учёте возрастных особенностей всех ступеней учения;

2) субъектные свойства (умение работать, выполнять учебную деятельность);

3) личностные свойства (контекст деятельности ученика, его личный опыт, мировоззрение, эмоционально-чувственная сфера, интересы и желания, статус личности в коллективе) (В. П. Кузовлев).

Другую группу условий составляют **свойства индивидуальности учителя**¹⁶.

Таким образом, можно сказать, что мы имеем дело с четырьмя базовыми категориями методики, отражающими логику этой науки. Но они были бы ничем без пятой категории – адекватности.

¹⁵ Технические средства обучения.

¹⁶ См. подробно: Пассов Е. И. и др. Мастерство и личность учителя. М.: Флинта, Наука, 2001

3.4. Адекватность

Известно, что одно и то же упражнение, организованное по-разному, в разных условиях, на разных стадиях, может быть в разной степени адекватно поставленной цели. Так категория «адекватность» приобретает истинно категорийное качество: она становится гибкой, подвижной, сообразной «стадиям развития объективного мира», что свойственно любой категории как таковой.

Отсюда **адекватность** упражнения может быть определена как его потенциальная способность служить наиболее эффективным средством достижения конкретной цели в конкретных условиях. Это **общее** определение, но оно даёт возможность подойти к полному и детальному раскрытию содержания понятия «адекватность», подойти методологически верно. Начнём с адекватности упражнения.

Попытаемся вскрыть сущность объекта «адекватность», пользуясь данным выше определением. Огрубляя рассуждения, можно сказать, что в нём содержатся имплицитно **два компонента**, составляющие содержание понятия. Во-первых, это какая-либо конкретная цель, которую нужно достичь посредством упражнения. Во-вторых, это средства достижения цели, создающие объективные потенции упражнения.

Первый компонент – цель – весьма многолик. Это может быть: а) какой-либо навык (лексический, грамматический, произносительный); б) какое-либо умение (говорить, читать, аудировать, писать); в) какое-либо качество навыка (устойчивость и др.); г) какое-либо качество умения (самостоятельность, динамичность и др.); д) какой-либо механизм речевого высказывания (антиципация, комбинирование и др.); е) какое-либо качество речи как процесса или как продукта (скорость, выразительность, логичность и др.); ж) какое-либо действие по формированию навыка (имитативное, трансформационное и т. д.).

Второй компонент – средства – также многообразен и комплексно сложен.

В упражнении, независимо от его организации, учащийся всегда будет, скажем, использовать какое-то **операционное средство**, т. е. производить какое-то действие, например конструирующего плана или комбинационного, или трансформационного и т. п. Каждое из таких действий может осуществляться с помощью каких-то **материальных средств** (вербальных, изобразительных), каких-то **способов** и в каких-то **условиях**.

Условия могут быть двух видов: внешними и внутренними. Выше они были указаны. Методическая значимость внутренних условий для уровня адекватности упражнения решающая.

Все указанные условия по-разному влияют на параметры упражнения. Тот или иной фактор может менять их в любую сторону, т. е. делать упражнение более или менее адекватным намеченной цели. Таким образом, мы выходим на многовариантность упражнения, его эвристическую природу, которая соответствует природе методики как науки, т. е. обеспечивает адекватность.

Если теперь представить, что на одной оси указана какая-то цель с её вариантами, а на другой все средства её достижения, то при соотнесении одного с другим мы получим определённую схему (разумеется, достаточно сложную), по которой можно определить адекватность каждого из упражнений, предварительно соотнеся каждое из сочетаний цели и средства с внутренними условиями. Эту схему мы назовём **шкалой адекватности**. Такую шкалу можно получить для каждой из учебных целей. Возможно, при достаточно строгой формализации показателей далее представится возможность математически точно (насколько это позволяет характер науки) рассчитать зависимость достижения той или иной цели от применения тех или иных средств в тех или иных условиях и выявить определённые закономерности.

Многоаспектность самого феномена «адекватность» заставляет думать о том, что она, по-видимому, не может быть определена только двумя уровнями: (+) и (-). Необходимо разработать какую-то более гибкую шкалу. Предварительно, однако, целесообразно наметить на этой шкале пять уровней адекватности: 1) отрицательный (когда упражнение не только неадекватно, но и наносит прямой вред); 2) нулевой (когда упражнение бесполезно); 3) минимальный; 4) средний; 5) максимальный.

При определении уровней следует учесть два фактора.

Во-первых, каждое из упражнений помимо прямого действия может оказывать и побочное. Есть множество упражнений, которые при разной их организации способны развивать не одно качество навыка или умения, не один их механизм. Поэтому следует, видимо, различать: 1) адекватность прямую, непосредственную и 2) адекватность опосредованную, сопутствующую или, пользуясь лингвистическим термином, коннотативную. Является ли упражнение с широким спектром адекватности во всех случаях предпочтительнее узкого, однонаправленного? Пока трудно сказать. Может быть, уровень должен определяться прежде всего по доминантному принципу, когда прямая адекватность ценится выше сопутствующей, а возможно, что сопутствующая адекватность сможет экономить учебное время.

Во-вторых, какое-то упражнение, даже будучи адекватным, в силу ограниченности присущих ему возможностей не обеспечит достижения поставленной цели (особенно, если цель достаточно объёмна). В сущности, в учебной практике так бывает почти всегда. В этом случае речь должна идти об адекватности не только отдельных упражнений, но и целых звеньев или комплексов.

Может показаться, что разработка адекватности комплексов выходит за рамки проблемы адекватности упражнения. Формально это справедливо. Но ведь оба эти аспекта входят в проблему адекватности **средств** учения независимо от того, как представлено средство – в виде одного упражнения или в виде организованного их единства: комплекса, подсистемы, частной системы упражнений и общей системы упражнений. Так, многоуровневыми оказываются и средства, причём уровнем системы упражнений средства, по-видимому, не ограничиваются: скажем, образование в целом можно считать средством – адекватным! – такой цели, как *homo moralis* (см. далее).

Сказанное позволяет сделать следующий вывод.

Адекватность упражнений как понятие, анализируемое предлагаемым выше образом, является истинно методической категорией. Последнее объясняется её статистическим характером, что полностью соответствует характеру методических закономерностей как таковых. По мере углубления знаний методических закономерностей категория «адекватность», естественно, будет уточняться.

Заметим, что мы говорили фактически об одном аспекте содержания категории «адекватность». Упражнение же как феномен обладает и педагогическим, и психологическим, и логическим, и информационным, и коммуникационным аспектами, что не может не отражаться на его адекватности. Всё это свидетельствует, во-первых, о чрезвычайной сложности проблемы, во-вторых, о необходимости её дальнейшей разработки.

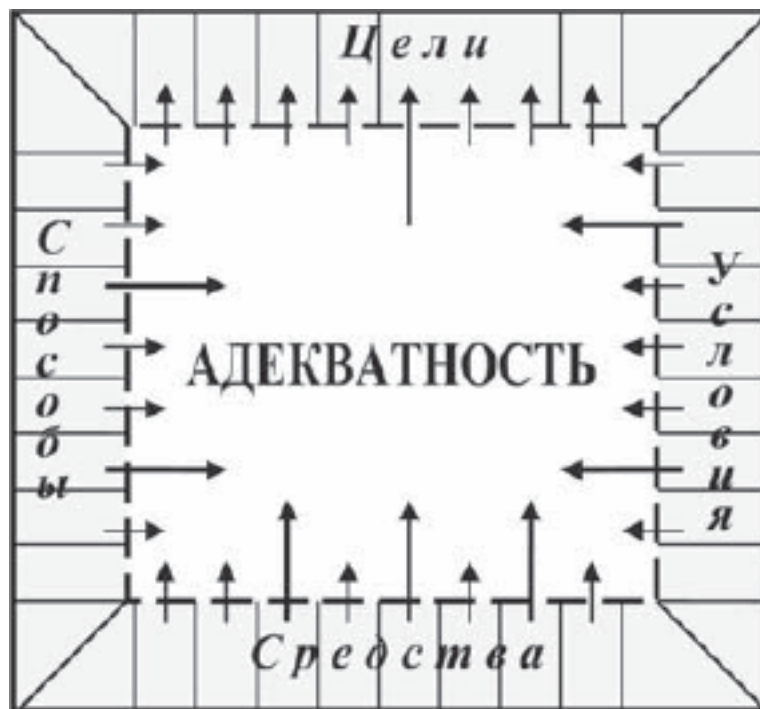
Но уже сейчас, на современном уровне развития нашей науки, создание предлагаемых **шкал адекватности** позволит работать не вслепую, оценивая результат на глазок: вместо этого можно будет на научной основе управлять процессом достижения поставленной цели путём подбора адекватных средств учения.

Не менее важно заметить, что категория «адекватность» выполняет ещё и методологическую функцию: без её учета в методике нельзя успешно решить ни одной теоретической проблемы.

Все пять базовых категорий можно представить на схеме 4, которая демонстрирует **логическую основу методики как науки**.

Это, однако, ещё не всё. Дело в том, что методика, как и всякая подлинная наука, имеет два уровня – эмпирический и теоретический, которые также не могут быть не представлены базовыми категориями. К ним прежде всего относятся **приём** и **метод**.

Схема 4



3.5. Приём как категория эмпирического уровня

Все ошибки дефиниции этого понятия проистекают из неверной методологии подходов к решению проблемы. На мой взгляд, невозможно рассматривать проблему приёма без учёта следующих методологических положений.

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

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 он может и должен быть рассмотрен в обоих упомянутых Н. Н. Трубниковым аспектах: во-первых, как «приём-понятие», которое, как будет показано, является **моделью** учебного воздействия, во-вторых, как «приём-поступок», т. е. как некое **конкретное** учебное воздействие.

2) Приём есть основная **единица** учебного 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 учебного 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.

Таким образом, «приём-поступок» есть некое определённое сочетание средств, способов и условий учения, он имеет свой компонентный состав¹⁷, а «приём-понятие» есть модель, по которой строятся «приёмы-поступки» и которая обладает своей структурой, т. е. устойчивыми связями между компонентами.

Эти связи обуславливают эффект учебного 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, поэтому приём как основная структурно-функциональная единица учебного 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 5

¹⁷ См. схему 4, с. 37: удлинённые стрелки в совокупности показывают состав одного из возможных приёмов, число которых едва ли исчислимо.



Это означает, что познанные закономерности возводятся в ранг принципов (из которых, кстати, составляется **метод** (см. далее)), принципы же, как стратегия, определяют выбор приёмов, т. е. тактику учебной деятельности: многократное использование приёмов благодаря наблюдению приводит 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 определённой 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.

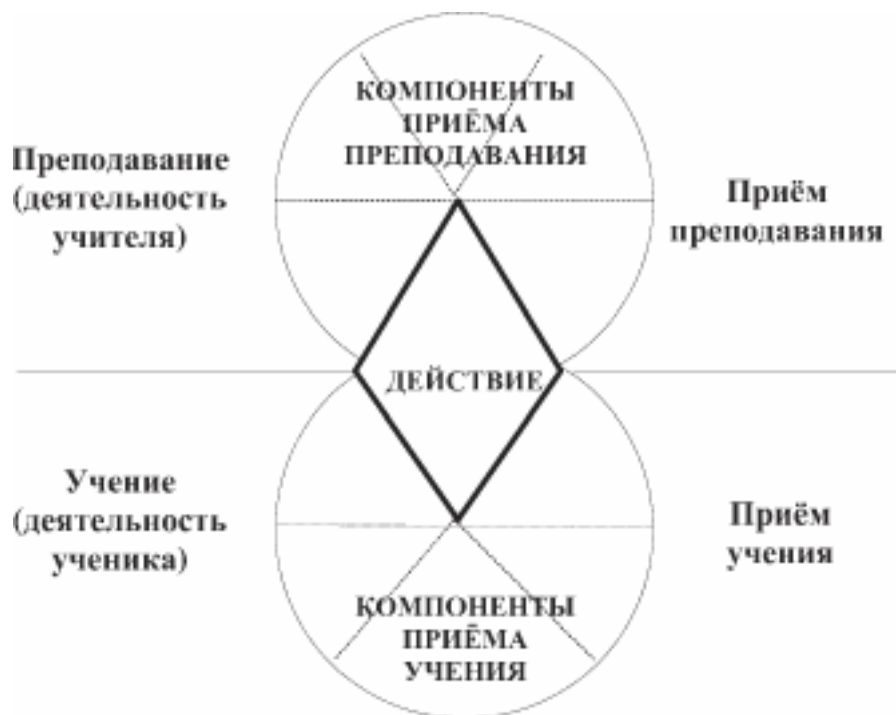
Как видно, признание статистичности характера приёма имеет принципиальное значение для методики как науки.

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. схему 6, с. 40).

Следовательно, задача приёма преподавания заключается в выборе такого действия и такой его организации, 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.

Схема 6



Если приём достигает цели, то такая «свобода» учащегося не помеха. Приёмы учения вторичны и в определённой 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 соотносённости приёмов преподавания и учения. Тем более что приёмов, если их понимать как нечто статистическое, наберётся неисчислимое количество.

Если теперь посмотреть на все компоненты приёма («средства», «условия», «способы»), 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 учебное воздействие на ученика, поскольку разное сочетание суть не простые суммы средств, способов и условий, не простые их совокупности, а интегративные единицы, т. е. 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., и т. п.

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 учебного 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 немислим вне его соотнесённости с целью, ибо он не абстракция, а конкретная единица учебного воздействия. Итак, «приём-поступок» есть модельная единица учебного воздействия, представляющая собой интеграцию определённого набора операционных и материальных средств со способами их использования при учёте условий и направленная на достижение какой-либо конкретной цели.

Если обозначить «приём» через П, операционные средства через ОС, материальные – через МС, способы – через С, условия – через У, а цель – через Ц, то можно получить формулу приёма-поступка:

$$П_x = (\int ОС_x МС_x С_x) У_x = Ц_x,$$

которая читается так: определённый приём, являющийся интеграцией определённых средств и способов при определённых условиях, адекватен определённой цели.

Если же пометать 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, относительно (!) оптимально адекватного цели. Решение этой сложной проблемы позволит в будущем иначе осуществлять профессиональную подготовку учителя, а 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.

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

3.6. Метод как категория теоретического уровня

Понятие «метод» – одно из центральных понятий педагогики и дидактики, где оно уже укоренилось достаточно прочно. В его толковании хотя и нет единства, но традиционно установились некие признаки, позволяющие отличать это понятие от других, связанных с ним. Поскольку, однако, педагогика и дидактика являются «родителями» методики, последняя получила от них в наследство кроме всего прочего и понятие «метод». Эта наследственность оказалась столь сильной, что её не смогло заглушить даже признание методики как самостоятельной науки. Хотя она как таковая имеет право на свой собственный понятийный аппарат, в ней высказываются мнения о целесообразности употребления термина «метод» «лишь в том смысле, в каком это принято в педагогике»¹⁸, а не в методике.

Почему? «Аргументацию» мы находим в другой работе¹⁹. Выдавая желаемое за действительное, авторы заявляют, что «широкое понимание метода как системы явно изживает себя». Это объясняется, по их мнению, тремя причинами.

1) При слишком широком понимании методов они теряют свою определённую, что подтверждается существованием, например, смешанных методов.

2) Каждый метод в широком значении термина имеет множество различных характеристик, причём одни и те же признаки свойственны разным методам-системам. Это якобы ведёт к тому, что каждый учитель может выдумать свой метод.

3) «...Использование узловых понятий и терминов в отрыве от дидактических традиций искусственно изолирует методику второго языка и затрудняет сопоставительное выявление её специфики»²⁰.

Указанные причины ни в коей мере не являются аргументами.

Во-первых, смешанный метод «потерял свою определённую» вовсе не из-за широкого понимания термина «метод». Да он и не терял своей определённости, ибо не имел таковой: по самой своей сути (смешанной!) этот метод являлся конгломератом прямого и переводного, следовательно, его определённая заключается как раз в его «неопределённости», смешанности.

Во-вторых, множество характеристик метода как направления, как системы не недостаток, а его сущностная характеристика, ибо метод есть основа построения **всего** процесса достижения цели, **всех** его аспектов и он не может не иметь множества характеристик. Что же касается признаков, свойственных якобы разным методам-системам, то это всегда неглавные признаки, не мешающие отличать один метод от другого, как не мешает нам отличать одну марку машины от другой наличие у них однотипных деталей.

В-третьих, разве мыслима **самостоятельная** наука, если **узловые** понятия и термины не будут наполнены самостоятельным содержанием, если она не будет обладать собственными категориями? И разве их самостоятельность означает «отрыв от дидактических традиций», а не развитие таковых? Наконец, не одинаковость ли терминов (а вовсе не их различие) в дидактике и частных методиках будет как раз затруднять выявление специфики методики? Посмотрим, как определяется метод в его дидактическом понимании.

Прежде всего следует отметить, что вообще не существует какого-либо общепринятого содержания этого понятия. Так, метод характеризуется то как «**сумма**²¹ приёмов» (М.

¹⁸ Краевский В. В. О влиянии педагогических факторов на эволюцию методов обучения иностранным языкам. ИЯШ. 1974. № 8. С. 15; Бим И. Л. К вопросу о методах обучения иностранным языкам. ИЯШ. 1974. № 2. С. 19.

¹⁹ См. Русский язык в национальной школе. М., 1977.

²⁰ Там же. С. 66.

²¹ Зд. и далее выделено мной – Е. П.

В. Ляховицкий), то как **«совокупность приёмов»** (И. Л. Бим), то как нечто, «реализующееся с помощью приёмов» (И. Л. Бим), то как **«способ руководства действиями учащихся»** (Т. А. Ильина); то как **«система действий учителя»** (И. Я. Лернер), то как **«модель реализации основных компонентов учебного процесса»** (М. В. Ляховицкий) или **«обобщённое представление схемы взаимодействия учителя и ученика»** (И. Я. Лернер) и т. д.²²

Как видно, противоречивые суждения содержатся даже в работах одного и того же автора. Однако не в указанных разногласиях главное, их можно было бы списать за счёт того, что содержание понятия ещё не отстоялось, категория находится в процессе своего становления и т. п. Главное заключается в том, насколько плодотворно использование дидактического понятия «метод» в **методике** обучения иностранным языкам. Попытаемся разобраться в этом.

Наиболее обстоятельно вопрос о методах в применении к обучению иностранным языкам рассмотрен в работах И. Л. Бим²³. Поэтому позволим себе проанализировать её концепцию подробнее.

Как известно, автор выделяет четыре метода (с точки зрения учителя и ученика) и соотносит их с методами познания (см. таблицу 3, с. 44)²⁴.

Нельзя не заметить в этой классификации определённой **заданности и эмпиричности подхода**. Не случайно два из этих методов совпадают с этапами усвоения материала (ознакомление и применение), о чём пишет сама И. Л. Бим. Правда, автор не видит в этом противоречия, так как якобы «тот или иной этап усвоения может иметь место только в результате специальных целенаправленных действий ученика, которые в своей совокупности и составляют метод», а также потому, что методы – это «способы продвижения учащихся к цели», поэтому, «способствуя реализации целей, они знаменуют собой этапы на пути познания (усвоения)»²⁵.

Таблица 3

Методы преподавания	Методы учения	Методы познания
Показ	Ознакомление	Наблюдение
Объяснение	Размышление	Измерение, размышление, гипотеза
Организация тренировки	Тренировка	Эксперимент
Организация применения	Применение	Практика в естественных условиях

Получается, во-первых, что существование этапа усвоения зависит от метода, что, конечно, неверно, ибо «этап» и «метод» – понятия разнопорядковые и не могут находиться в отношении «причина – следствие». Во-вторых, методы как «способы продвижения» могут **обеспечивать** или **не обеспечивать** переход с этапа на этап, но сами они **не могут быть**

²² Цитаты взяты из работ: Бим И. Л. К вопросу о методах обучения иностранным языкам. ИЯШ. 1974. № 2; Ляховицкий М. В. Методика преподавания иностранных языков. М., 1981; Ильина Т. А. Педагогика. М., 1969; Лернер И. Я. Дидактическая система методов обучения. М., 1976.

²³ См., в частности: Бим И. Л. Цит. раб.

²⁴ Бим И. Л. Там же. С. 23.

²⁵ Бим И. Л. Цит. раб. С. 28.

этапами. В-третьих, если «методы знаменуют собой этапы», то почему речь идёт только о двух из них?

Логически и методически неоправданным представляется разделение методов тренировки и применения. Как **этапы** они действительно возможны, но как **методы** – нет, ибо, согласно автору, разные методы основаны на **разных** приёмах, а приёмы, входящие в метод тренировки, по своему составу (так сказать, субстанционально), **те же**, что и в методе применения; разным является только **характер условий**, в которых протекают действия: он либо условен, искусственен, либо реален (приближен к реальному); разным бывает **характер материала**: либо он расчленён, либо целостен, и т. п.

Далее, говоря о методе показа, автор пишет, что «выделение этого метода отвечает существующей традиции и не нуждается поэтому в дополнительном обосновании»²⁶. Думается, что следование традиции при всей своей похвальности никогда не являлось в науке аргументом. Кстати, методы преподавания названы не по одному логическому критерию: если «**организация** тренировки» и «**организация** применения», то почему не «**организация** ознакомления» и не «**организация** размышления?»

Все **методы** у автора соотнесены с методами познания. Это, видимо, призвано придать выделению методов методологическую основу. Но если даже пренебречь натянутостью таких параллелей, как «размышление – измерение, гипотеза» и «тренировка – эксперимент», то нельзя не заметить, что именно методологически такое соотнесение некорректно: научное познание и познание учебное – явления специфичные²⁷, тем более такой вид учебного познания, как усвоение иноязычной речи.

Оценивая предлагаемые ею методы в целом как инвариантные и универсальные, И. Л. Бим пишет, что они «присущи любой системе обучения иностранным языкам» и что «каждой системе обучения присуща своя система методов»²⁸. Возникает вопрос: если методов всего четыре, то сколько из них можно составить **систем** методов?

По этому поводу уже высказывалось замечание в адрес анализируемой концепции. Так, А. Д. Климентенко и А. А. Миролюбов писали: «Анализ показал, что выделение четырёх методов сильно обедняет процесс обучения. Нетрудно заметить, что два метода посвящены, по сути дела, введению материала»²⁹.

Но дело, как нам кажется, не в количестве подобных методов. А. Д. Климентенко и А. А. Миролюбов, например, выделили семь методов. Назовём четыре метода, предназначенных, по словам авторов, для формирования навыков:

- 1) метод организации тренировки с целью репродуктивного овладения инвариантными речевыми единицами;
- 2) метод организации тренировки с целью рецептивного овладения речевыми единицами в неварьируемых условиях;
- 3) метод организации практики в репродуктивном использовании речевых единиц в варьируемых условиях;
- 4) метод организации практики в рецептивном использовании речевых единиц в варьируемых условиях³⁰.

Идея подробным путём, можно было бы ещё расширить номенклатуру методов (и не без основания): скажем, сформулировать «метод организации **тренировки** с целью репро-

²⁶ Там же. С. 24.

²⁷ Алексеев М. Н. Логика и педагогика. М., 1965.

²⁸ Бим И. Л. Цит. раб. С. 29.

²⁹ См.: Климентенко А. Д. и Миролюбов А. А. Вопросы методов обучения иностранным языкам. Советская педагогика. 1977. № 8. С. 34–35.

³⁰ Климентенко А. Д., Миролюбов А. А. Там же. С. 36.

дуктивного овладения **вариативными** единицами» или «метод организации **практики** в репродуктивном использовании речевых единиц в **неварируемых** условиях» и т. д. А не делается это лишь потому, что определение методов как явления, понятия, а, следовательно, и формулировка происходят не как процесс познания онтологии метода, а как формулировка заранее заданных методов, таких, которые, по мнению авторов, **нужны** в учебном процессе в связи с определённым их представлением об этом процессе.

Между тем Ю. К. Бабанский писал, что «совокупность методов будет относительно целостной, если в неё будут входить по крайней мере три группы: методы организации и самоорганизации учебно-познавательной деятельности, методы стимулирования и мотивации учения, методы контроля и самоконтроля эффективности обучения»³¹. В связи с этим анализируемую классификацию методов нельзя считать корректной.

Кстати, первым методом А. Д. Климентенко и А. А. Миролюбов называют «объяснительно-иллюстративный». В отличие от шести остальных, он почему-то не разделён на два – для рецептивных и репродуктивных видов деятельности, хотя презентация материала в этих двух разных по характеру видах деятельности не может осуществляться с помощью **одного** и того же метода-способа. В связи со сказанным анализируемую концепцию также нельзя считать корректной, тем более удовлетворительной для методики.

Может показаться странным, что, пытаясь дать определение понятия «метод», мы рассматривали классификации методов. Но это сделано потому, что именно в классификациях, как в зеркале, отражается подход авторов к определению самого понятия, методология их подхода.

С точки зрения методологии весьма показательна концепция В. В. Краевского. Он считает, что отказ от метода (в методике) как некоторой совокупности принципов происходит в силу его недифференцированности применительно к целям и условиям обучения, его некоей универсальности, его основанности на принципах, выведенных из лингвистических и психологических положений, «естественно (?! – Е. П.), без учёта таких факторов, как цель и условия обучения»³².

Следует заметить, во-первых, что уважаемый автор выдаёт свой личный отказ от понимания метода как совокупности принципов за общее мнение. А во-вторых, недифференцированность, универсальность метода, если она и имеет (точнее, имела) место в методике, относится к области его **применения**, а не к его онтологической сущности: любое орудие «невиновно» в том, как оно будет использовано. Разумеется, цель должна учитываться при использовании какого-то метода, поэтому аспект целеполагания не может быть оставлен без внимания и при определении содержания понятия «метод». Что касается обвинения в лингвистичности и психологичности принципов того или иного метода, то В. В. Краевский прав, если оценивать всё так, «как это было»; отсюда и язвительное «естественно» в приведённой выше цитате. Но если оценивать всё с позиции того, «как надо», то следует помнить, что привнесение закономерностей в виде принципов из соседних, смежных наук объяснялось начальной стадией развития теории методики, её несформированностью, отсутствием «своих» открытых закономерностей. Вполне резонно предполагать, что «обогащение собственно научного содержания методики обучения иностранным языкам» (В. В. Краевский) будет приводить не к отказу от понятия «метод» в его исконно методическом значении, а к трактовке метода через систему **собственно методических** принципов, то есть принципов, выведенных из закономерностей учебной деятельности.

Утверждая, будто на смену методам сейчас приходят системы обучения, автор пишет: «Построение подобной системы определяется всей совокупностью соответствующих мето-

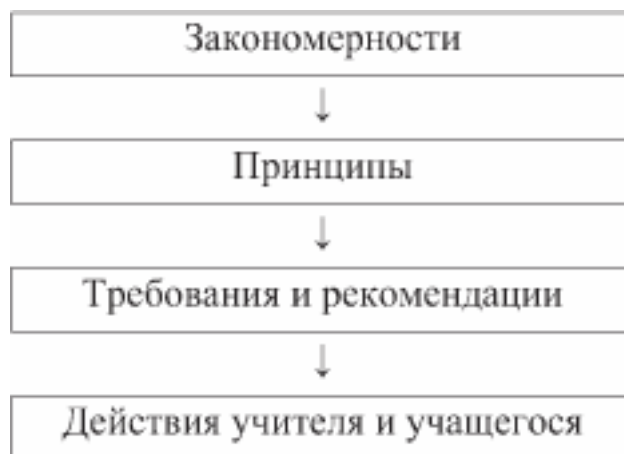
³¹ Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения. М., 1977. С. 12.

³² Краевский В. В. Указ. раб. С. 13–14.

дическим закономерностям методических принципов, причём не непосредственно, а опосредствованно – через методические требования и рекомендации, которые уже непосредственно определяют действия обучающего и обучающегося в конкретных условиях обучения; сами же методические рекомендации определяются системой принципов»³³.

Изобразив это схематически, получим следующее.

Схема 7



По традиционным дидактическим (педагогическим) представлениям, «система действий учителя»³⁴ есть метод. Следовательно, первый «этаж» – действия учителя и учащихся – суть методы. Что же тогда «требования и рекомендации»? К какой из категорий методики они относятся? И где тогда сами «приёмы» в иерархии В. В. Краевского? Если же первый этаж – суть «приёмы» (а они часто дефинируются как конкретные действия, операции³⁵), то где тогда методы? «Требования и рекомендации» не могут выступать в роли категории «метода». Этот «этаж», на наш взгляд, вообще не нужен, ибо «принципы» как таковые по самой своей сути служат рекомендациями для деятельности учителя, предъявляют к ней вполне определённые требования. Напомню, что понятие «принцип» связано с понятием «закон, закономерность». Как отмечается в гносеологии, принципов в природе нет: в природе (следовательно, и в учебной деятельности) существуют законы. Познав их и стремясь к эффективному воздействию на природу, человек использует познанные закономерности, выдвигая на их основе принципы³⁶. Таким образом, принцип – это закон, выполняющий функции принципа, т. е. понятие чисто гносеологическое.

Закон не всеобъемлющ, он функционирует только в определённой сфере действительности, но в данной сфере его проявление обязательно. Следовательно, если выдвигаемый нами принцип действительно отражает какую-то закономерность, то в диапазоне сферы его применения он также будет действителен всегда. Это означает, что в **самом принципе** имплицитно содержится определённая совокупность требований, рекомендаций, предписаний. Именно поэтому последние некорректно вычленять в какую-то **отдельную** методическую категорию или даже в какой-то **самостоятельный** промежуточный уровень в системе понятий.

³³ Краевский В. В. Указ. раб. С. 14–15.

³⁴ Лернер И. Я. Указ. раб. С. 17.

³⁵ Там же. С. 54.

³⁶ Голованов В. Н. Законы в системе научного знания. М., 1970.

В. В. Краевский пишет, что «система обучения» определяется принципами через требования и рекомендации. Выходит, что сама она – это «действия учителя и учащихся» (назовём их приёмами).

Если учесть, что «систем обучения» может быть довольно много, то возникает вопрос: как, каким образом, на основании чего одни приёмы отбираются в одну систему, а другие – в другую? «Система обучения» определяется принципами, но ведь их-то тоже много и они разнообразны и никак (в смысле определённого направления) не сгруппированы. Поэтому мы не видим причин для отказа от понятия «метод» в смысле «направление», более того, считаем это неверным методологически: без метода (как направления) нельзя создать и единой системы, а потом и описать всю историю методики.

Если принципы происходят из закономерностей, а закономерности овладения разными видами речевой деятельности неодинаковы (что вряд ли требует доказательств), то неодинаковыми будут и принципы. Каждый вид речевой деятельности потребует **своей** совокупности принципов, которые должны быть **функционально объединены** и в целом отражать все аспекты овладения данным видом деятельности. Как назвать такую систему принципов? Мы считаем, что для этого нужно использовать понятие «метод». История методики доказывает, что именно принципы выдвигал каждый новый метод, когда его сторонники хотели утвердить его в гражданских правах³⁷.

Если высший уровень методической науки – категориальный, понятийный – находит своё модельное воплощение в познанных закономерностях, то следующий уровень – уровень формулирования принципов и правил (вспомним: принципы выводятся из закономерностей) – моделируется в самих принципах и правилах. Отсюда метод как система принципов есть обобщённая, абстрактная модель какого-либо направления.

Принципы и правила играют роль **стратегических** положений, поэтому метод можно считать стратегической моделью определённого направления в развитии методики.

Однако цель не может быть достигнута одной стратегией: требуются соответствующие **тактические** действия, реализующие стратегию. Они соответствуют третьему уровню методической науки – уровню реализации принципов и правил и их адаптации – и моделируются в **приёмах**. Система приёмов составляет не метод обучения, как утверждал когда-то И. В. Рахманов³⁸, а технологию, с помощью которой строятся разные системы – в зависимости от того, какому языку обучают и в каких условиях³⁹. Скажем, на основе коммуникативного метода овладения говорением могут функционировать системы овладения говорением на немецком, английском, русском и др. языках, а также методики овладения говорением в школе, языковом вузе, неязыковом вузе и т. п.

Если согласиться с тем, что термином «метод» следует обозначить систему принципов, то возникает необходимость утвердить какой-то другой термин на вакантное место, т. е. как-то обозначить те, выражаясь словами И. Л. Бим, «структурно-функциональные компоненты деятельности», в которых воплощается учебный процесс. Единственно подходящим понятием для этого будет понятие «приём» – при том условии, что он будет переосмыслен так, как показано выше, т. е. ему будет придана терминологическая чёткость и методологическая основа. Пересаживать же на почву методики понятие «приём» в том виде, в котором оно существует в дидактической и педагогической литературе, не имеет смысла. Любые правильные принципы остаются пустым звуком, если их воплощение осуществляется неадекватными приёмами.

³⁷ Рахманов И. В. Очерк по истории методики преподавания новых западноевропейских иностранных языков. М., 1947.

³⁸ Рахманов И. В. Указ. раб. С. 17.

³⁹ См. Беляев Б. В. Об основном методе и методиках обучения иностранным языкам. ИЯШ. 1965, № 3. С. 7.

Охарактеризуем теперь **метод** как категорию. В. И. Столяров писал: «Определение понятий может быть рассмотрено как такое познавательное действие, при котором выясняется сущность и специфика объекта»⁴⁰.

Как известно, каждое понятие имеет содержание (совокупность признаков объекта) и объём (предметы, каждый из которых обладает признаками, зафиксированными в понятии).

По-видимому, сейчас вряд ли возможно представить «метод» на уровне «содержательного понятия»⁴¹, но на первых порах достаточен и уровень формального понятия, когда, по словам С. Д. Кацнельсона, даётся «минимум наиболее общих и в то же время отличительных признаков, которые необходимы для выделения и распознавания предмета», или, по Е. К. Войшвилло, формулируются знания сущности предмета. Выше я также писал о том, что возможно вначале появление так называемых «предпонятий».

Каково же **содержание понятия** «метод»? Основными признаками «метода», которые следует включить в содержание данного понятия, являются следующие.

1. Дифференцированность метода, проявляющаяся в том, что каждый метод служит средством достижения **определённой** цели, ибо средство всегда есть средство достижения той или иной цели, или иначе – адекватность есть мера «служебности» средства⁴². Такой целью может быть любой вид речевой деятельности, точнее, умение совершать этот вид деятельности.

2. Независимость метода от условий (в широком смысле этого термина). Метод определяет стратегию, а не тактику, а поэтому выбор его не может зависеть от языка, ступени обучения, аудитории и т. п. Тактика реализуется приёмами.

3. Способность охватывать **все** стороны овладения данным видом речевой деятельности; это достигается за счёт совокупности принципов, входящих в метод, за счёт полноты их номенклатуры, а также за счёт объёма содержания каждого из них.

4. Наличие в методе основного стержня, или, пользуясь словами М. В. Ляховицкого, «доминирующей идеи решения главной методической задачи»⁴³. Эта основная идея цементирует все входящие в метод принципы, интегрирует их. Именно наличие главной идеи (в нашем случае это коммуникативность) позволяет принципам быть функционально взаимообусловленными. Важно заметить, что ведущая идея выполняет методологическую роль: через призму этой идеи решаются все вопросы, связанные с данным методом.

Все указанные признаки, составляющие содержание понятия «метод», достаточно чётко отличают его от других, «смежных», понятий.

Что касается **объёма** понятия «метод», то при вышепредложенном его понимании термин становится в методике однозначным: перечисленными признаками обладает только метод овладения каким-либо видом деятельности.

В заключение дадим определение метода.

Метод есть система функционально взаимообусловленных методических принципов, объединённых единой стратегической идеей и направленных на овладение каким-либо видом речевой деятельности.

Для краткости можно сказать, что метод есть модель определённой системы обучения.

Иногда развитие методики, в частности разработка какого-либо метода, может привести к тому, что он «разрастётся» в целое направление, как это не раз имело место (например, коммуникативный метод овладения говорением). Такие случаи требуют коррекции терми-

⁴⁰ Столяров В. И. Диалектика как логика и методология науки. М., 1975. С. 199.

⁴¹ Кацнельсон С. Д. Содержание слова, значение и обозначение. М.; Л., 1965. С. 18.

⁴² Трубников Н. Н. О категориях «цель», «средство», «результат». М., 1968. С. 73.

⁴³ Ляховицкий М. В. Указ. раб. С. 31.

нов и нахождения точных наименований для разных частных ответвлений направления. Мне кажется, что в таком положении находятся сейчас все «коммуниктивисты».

Всё изложенное о «методе» как категории теоретического уровня свидетельствует о том, что стремление придать методике статус самостоятельной науки требует подчас непопулярных решений. Дело в том, что педагогика и дидактика испокон веку считаются «родителями» методики, а родителей надо уважать, что для многих означает не возражать, не противоречить и т. п. Если следовать таким канонам, то от прогресса науки придётся вообще отказаться. Но ведь этого делать нельзя. Ни за что! Когда рождается человек, то пуповину, связывающую его с родительницей, порывают. Сначала исчезает биологическая связь, затем и односторонняя финансовая. Не может дитя вечно зависеть от родителя! И стремление к самостоятельности ничего общего не имеет с неуважением.

Да, методика пока причислена к педагогическим наукам. Да, в ней, безусловно, присутствует педагогический аспект. Но он не единственный, поскольку методика не педагогика, она **другая** наука. И она имеет право, более того, она обязана иметь свой собственный понятийный аппарат!

Сейчас, когда начинается серьёзное осознание методики как науки самостоятельной, «голос крови» ещё силён, сказывается наследственность, работают гены. Но сознание должно победить. Другого пути к статусу самостоятельности нет.

Если же от «околонаучной лирики» вернуться к рассмотренным двум категориям («приём» и «метод»), то нетрудно заметить, что они по своей природе отличаются от других: они сложны по своей конструкции, многосоставны. Мне кажется, такие понятия (в широком смысле слова) можно назвать «**понятиями-конструктами**», «**категориями-конструктами**». Скорее всего, конструкты есть и среди универсалий, и среди концептов.

Перейдём теперь к собственно **понятиям**, составляющим **содержание** науки методики. Как явствует из схемы 3 на с. 27 (ч. II) и схемы 4 на с. 37 (ч. III), понятия группируются (выстраиваются) вокруг базовых категорий: цель, средство, способ, условие.

Приведу несколько примеров толкования для каждого из **разрядов** понятий: «понятия-цели», «понятия-средства», «понятия-способы», «понятия-условия».

Подбор последующих примеров не случаен: в совокупности они направлены на то, чтобы читатель получил некоторое представление о нашей концепции коммуникативного иноязычного образования «Развитие индивидуальности в диалоге культур»⁴⁴. Именно этому служит и предлагаемая последовательность толкуемых понятий.

⁴⁴ См. Пассов Е. И. Концепция коммуникативного иноязычного образования. М.: Просвещение, 2000.

3.7. Развитие индивидуальности как нравственного человека, готового вести диалог культур (понятие-цель)

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

«Методически важными являются три момента: первый – это *объективная* обусловленность цели, которая порождена объективным миром; второй – это трактовка цели как идеального внутренне побуждающего мотива; третий заключается в том, что цель, как закон, определяет способ и характер деятельности человека, ибо она интегрирует его действия в определённую систему» (К. Маркс, Ф. Энгельс).

Опираясь на такую трактовку цели, можно считать, что цель есть некое промежуточное звено между социальным и методическим: с одной стороны, цель детерминирована объективными нуждами общества, его социальным заказом, с другой – она сама детерминирует всю систему обучения, определяя (разумеется, вместе с общим состоянием методики как науки) и содержание системы, и её организацию. Можно смело сказать, что все перекосы в обучении начинаются с неверно сформулированной или понятой цели.

Не следует забывать и ученика как субъекта учения. Как «внутренне побуждающий мотив» цель играет важнейшую роль, если она понята и принята учеником как своя цель. Сознательность учения и начинается с этого, и без этого невозможна. Кто человеку ближе, чем он сам себе? Следовательно, идеальным является тот случай, когда он поймёт, что образование направлено на него лично.

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

Конечно, обучить умению общаться на иностранном языке и заманчиво, и необходимо. Но только ли это должно быть определено в качестве цели? Не превращаем ли мы при этом нашу цель в самоцель и не упускаем ли некую сверхзадачу, более важную, чем просто умение общаться, решить которую призвано образование в целом, овладение иностранным языком, в частности?

А что приобретает сам учащийся как индивидуальность в процессе овладения языком? Разве это ничего не значащий побочный продукт? Здесь и знания обо всех областях жизни страны изучаемого языка, и воспитание диалектического отношения к стране и народу, язык которого изучается, и развитие языковых, речевых и прочих способностей, и развитие умения общаться в разных жизненных ситуациях, и формирование мотивации к дальнейшему овладению языком, и определённые знания, представления о системе конкретного языка, и обогащение родного языка. Вот что несёт (пока – увы! – правильнее будет сказать «может принести») процесс овладения и владение иностранным языком!

И сколько бы мы ни твердили, что обучение связано с развитием и воспитанием, а к формулировке цели ни добавляли, что развивающие, воспитательные и общеобразовательные (интересно, а развивающие, воспитательные и даже учебные – это не общеобразовательные?) цели реализуются в процессе осуществления главной цели – формирования коммуникативной компетенции, – главная цель остаётся по сути единственной. Во-первых, потому что за другие с учителя никак не спросишь: ни у кого даже язык не повернётся в чём-то обвинить учителя, если у него «главная» цель достигнута. Во-вторых, скорее у учителя больше оснований спросить с составителей пособий, почему, провозгласив другие цели, они не заложили в учебник средств для их достижения.

Вот что делает магия слов (терминов). Когда мы говорим, что мы **обучаем**, мы невольно имеем в виду «сообщение знаний и формирование навыков». Обучаем чему? **Языку**, следовательно, словам, грамматике, способам выражения мысли и т. п. Хотим мы того или нет, цель сводится в этом случае к *homo loquens* – человеку говорящему. А цель, как закон, определяет и путь к ней, и средства. Отсюда и содержание обучения, и методика, отсюда и прагматизм, несовместимый с тем, что называется образованием. Отсюда и «торчащие уши» бихевиоризма, сколько бы мы ни клялись в верности деятельностному подходу. Отсюда и место, отведённое культуре как довеску, украшению, приправе, а не основе.

Какой же она должна быть – цель? Ответ на этот вопрос следует искать в философии, ибо любые серьёзные и действенные реформы всегда начинались с неё. Поэтому углубимся на несколько минут в философию. Учитывая прагматичность нашего времени, некоторые философы предлагают в качестве наиболее подходящей цели модель *homo agens* – «человека деятельного». В самом деле, заманчиво и, на первый взгляд, целесообразно, современно. Но...

Будучи также приверженцами деятельностного подхода в психологии, мы всё же считаем, что в качестве цели-идеала модель *homo agens* недостаточна. Дело в том, что на наше мышление по мере расцвета цивилизации всё большее влияние стало оказывать технократическое мышление. Это влияние распространилось и на образование: сначала наука, а затем и образование перестали быть неотъемлемой частью культуры. В. П. Зинченко прекрасно проанализировал сущность технократического мышления и тот вред, который оно может нанести образованию. Он считает, что для технократического мышления главное – цель любой ценой, а не смысл и общечеловеческие интересы, главное – техника, а не человек и его ценности; в нём нет места нравственности, совести, человеческому переживанию, достоинству и т. п. Всё подчинено «делу». Технократическому мышлению подвластно всё, в чём проявляется не столько его антигуманность или антигуманитарность, сколько его бескультурье. Вот он, деятельный человек! А точнее – деляга, причём, в силу своей бездуховности, безнравственности, вовсе не безвредный.

Противопоставить технократическому мышлению можно только гуманистическое образование, ибо оно по сути нравственное образование (следовательно, и воспитание), средствами любых дисциплин, среди которых ведущее место, конечно, занимают гуманитарные. «Не природные явления, а социум и человеческая культура станут центром сосредоточения интеллекта в XXI веке»⁴⁵. Поэтому В. П. Зинченко делает правильный вывод: надо строить культурно-историческую или социально-культурную теорию образования. Дело в том, что ценности могут усваиваться двумя путями: во-первых, через лозунги и пропаганду, тогда они превращаются в псевдоценности (это мы уже «проходили»), и, во-вторых, через культуру, являясь её составляющими, тогда они становятся ориентиром для самоопределения индивидуальности.

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

Мы считаем, что **целью образования может считаться только *homo moralis* – человек моральный, духовный**. *Homo moralis* – это «человек с совестью, который различает добро и зло, сам формирует для себя нравственные предписания (вот оно – самоопределение индивидуальности!), требует от себя их выполнения. Он свободен. Свобода и общение выражаются в творчестве, и только при этом условии у него формируется ответственность перед другими и перед собой за свои мысли, поступки, действия, в конечном счете за своё

⁴⁵ Розов Н. С. Конструктивная аксиология и интеллектуальная культура будущего // Философия образования для XXI века. М., 1992.

развитие. Он понимает, что творимые людьми социальные институты не выше их самих. Он не против рационального знания, но понимает, что в мире много такого, “что и не снилось нашим мудрецам”, т. е. что духовность – главное, а решение экономических и социальных проблем – не цель, а средство возвышения человека» (В. Шубкин). Достойная цель, не правда ли? Разве мы не можем внести в её достижение свою лепту? Не только можем, но и обязаны.

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

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

Гуманизация, о которой справедливо так много заботятся, нам видится не в том, чтобы увеличить объём гуманитарных дисциплин и гуманизировать методы, главное – насколько и как представлена в образовании культура. Нельзя забывать, что **культура – это индивидуально (лично) освоенные духовные ценности.** И чтобы каждый человек мог и хотел индивидуально осваивать их, необходимо коренное изменение в сторону гуманизации и содержания образования, и технологии. Ведь любые знания имеют ценностное, культурное наполнение, когда они присваиваются человеком в деятельности. Следовательно, любое образование должно преследовать цель – развивать себя с точки зрения субъекта культуры.

Необходима переориентация образования со знаниецентрического на культуросообразное, которое сделает человека не только образованным, но и культурным, духовным, научит не мыслям, а мыслить, нацелит не на овладение готовыми знаниями и их применение, а на креативность.

Таким образом, культура как система ценностей, используемая в качестве содержания образования, становится тем пространством существования, благодаря которому человек может стать человеком духовным. С одной стороны, овладение культурой влияет на становление индивидуальности, следовательно, в конечном счёте на образовательный уровень общества, с другой – присвоенная система ценностей влияет на то, во имя чего и как индивидуальность использует свой потенциал, т. е. на нравственный уровень общества.

Могут возникнуть резонные вопросы: допустим, что культура как система ценностей действительно должна стать «пространством существования» учащегося, чтобы он сформировался как нравственный, духовно богатый человек. Но возможно ли это осуществить при таком количестве часов, которые отводятся на иностранный язык? Правомерно ли сваливать на плечи одного предмета груз, который должно нести образование в целом?

Поясним нашу позицию. Взгляните на следующую схему.

Схема 8



Схема показывает, что каждая образовательная дисциплина вносит свою лепту в достижение общей цели, используя свои потенциальные возможности и сообразуясь с содержанием общей цели. Здесь уместно заметить, что возможности нашей дисциплины поистине огромные, едва ли не самые богатые, с ними в какой-то мере может сравниться только потенциал литературы и истории.

Именно поэтому нужно иноязычное **образование**, а не **обучение** иностранному языку. Именно поэтому иностранный язык должен быть не учебным предметом, а образовательной дисциплиной. Именно поэтому можно определить цель нашей образовательной дисциплины как **развитие индивидуальности учащегося как нравственного человека, способного вести диалог культур**.

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

- формирование лексических навыков,
- формирование грамматических навыков,
- развитие умения читать (писать, говорить, аудировать),
- развитие механизма антиципации (догадка и т. п.),
- совершенствование произносительных навыков,
- формирование перцептивных навыков чтения,
- развитие выразительности речи,
- развитие логичности речи,
- развитие качества продуктивности речевого высказывания и великое множество (разнообразие) других целей, **выстроенных в систему со своей иерархией**.

И это только цели учебного аспекта, а есть ещё и познавательный, и развивающий, и воспитательный аспекты, в каждом из которых свой состав промежуточных целей, своя подсистема. Так что общее умение участвовать в диалоге культур – сложнейшая система, к которой мы ещё вернёмся после эскиза другого понятия, относящегося к категории «средство», понятия «иноязычное образование».

3.8. Иноязычное образование (понятие-средство)

Как известно, каждая цель требует адекватного средства. Поэтому резонен вопрос: можно ли достичь цели (развитие индивидуальности как нравственного человека, способного вести диалог культур), если мы будем *обучать* иностранному языку?

В чём же сущностное отличие образования от обучения? У этих двух явлений различны и цели, и содержание.

Целью обучения является формирование утилитарных навыков и умений в конкретных прагматических целях; **содержанием обучения** являются те же навыки и умения. Получается, что обучение замкнуто само на себе. А где ученик, который должен быть **субъектом** учебной деятельности? Он как бы в стороне, выключен из процесса, пассивен и, как я уже писал, *подвергается обучению*.

В образовании же цель и содержание не совпадают. **Целью образования** является образование (создание) человека как индивидуальности: развитие его духовных сил, способностей, возвышение потребностей, воспитание моральноответственным и социально приспособленным человеком. **Содержанием образования** является культура. Она направлена на ученика, служит его становлению и развитию как индивидуальности.

В этом и заключается огромный потенциал образования, его широта, глубина, принципиальная недостижимость цели, её «неопределённость» (вспомним мудрого А. Эйнштейна: «Образование – это то, что остаётся у человека, когда он забудет всё, чему его учили»). Но в этом и огромная сложность определения содержания образования. Поэтому, если позволительно использовать игру слов, то можно сказать: образование человека есть не конечная, а бесконечная цель образования.

Обучение же лишь один аспект образования, технологическая его сторона. Поэтому нельзя низводить задачи образования до обучения. Во-первых, мы учим не языку (в сознании учителя – грамматике, лексике и фонетике), не только языку и не столько языку, сколько чему-то иному. Во-вторых, «обучить» языку вообще нельзя: можно только научиться язык у, усвоить его, овладеть им.

Образование включает в себя четыре аспекта: познавательный, развивающий, воспитательный и учебный. Заменяя термин «обучение» на «образование», мы сразу ставим всё на свои места, ничего не теряя, но многое приобретаая.

Образование – это создание образа: себя, мира, своих действий в мире («целого пространства образов» – В. П. Зинченко). Образ-образец может задаваться извне, но лучше, если человек выстраивает его сам; поэтому всякое образование есть в конечном счёте самообразование: человек преобразует себя, становится индивидуальностью.

Следовательно, образование – это становление человека путём вхождения в культуру; благодаря её присвоению он становится её субъектом.

Первоначальный образ-образец, как идеал, всё время «обрабатывается» лично: его лично окрашенным знанием, приобретённым в процессе образования (познавательный аспект образования), его личностными образами освоенных действий (учебный аспект образования), его лично окрашенными свойствами, приобретёнными в общении-воспитании (воспитательный аспект образования) и лично маркированными развиваемыми способностями, психологическими функциями и т. п. (развивающий аспект образования). Именно так представляется процесс пре-**образования** человека как индивидуальности. Именно таким он и должен быть на наших уроках.

Следовательно, образование как процесс есть, с одной (учительской) стороны, передача, с другой (ученической) – присвоение культуры, направленное на преобразование человека. **Образование как продукт – это то, что приобрёл, присвоил человек в результате познания, развития, воспитания и учения.**

Следует признать, что иностранный язык как учебный предмет уникален по своим образовательным возможностям. Он **не «учебный предмет», а «образовательная дисциплина»**, обладающая огромным потенциалом, способным внести весомый вклад в развитие человека как индивидуальности. Если наша цель будет не сугубо учебной (не умение общаться или владение коммуникативной компетенцией), а образовательной (образование духовного человека, способного вести диалог культур), то необходимо позаботиться о том, чтобы раскрыть и реализовать все потенциальные образовательные возможности человека. Если мы поймём это, то поймём и главное: нельзя ставить целью «достижение минимально достаточного уровня коммуникативной компетенции», как это формулируется, например, в школьных программах. Это может быть достаточным для курсов иностранных языков, кружков, репетиторских занятий и т. п., но не для **образовательного** учреждения.

Целесообразно использовать в соответствующем контексте термин «иноязычное образование», а не «обучение иностранным языкам». Термин «иноязычное образование» можно рассматривать 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, курсы и кружки, 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 «иностранные 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 названием такой специальности я считаю **«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». При желании можно последнюю специализацию назвать «межкультурная коммуникация». Думается, что предлагаемый подход учитывает все мыслимые специализации и способен удовлетворить сторонников разных стандартов.

Даже такое, далеко не полное, толкование понятия «иноязычное образование даёт, как мне кажется, основание отнести его к уровню «концептов» методического словаря (см. признаки концепта, табл. 2, с. 22). Вероятно, то же можно сказать и ещё об одном сопряжённым с «иноязычным образованием» понятием – «иноязычная культура».

Наброшаю и его эскиз.

3.9. Иноязычная культура

Чтобы представить содержание этого понятия, начну с содержания образования. Содержание иноязычного образования значительно шире, богаче и важнее, чем это традиционно представляется.

Во-первых, образование – это всегда **познание** как «высшая форма отражения действительности»⁴⁶, выступающая в виде обыденного, художественного, научного и учебного познания на чувственном, мыслительном, эмпирическом и теоретическом уровнях. Познание (а учебное познание вбирает в себя элементы других видов) гораздо шире и глубже, значительнее, чем просто «языковые знания и навыки».

Во-вторых, образование – это всегда **развитие** как «последовательные, прогрессирующие количественные и качественные изменения психики»⁴⁷, 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 (вспомним, что сюда относится не только культура народа, собственно факты культуры, но и язык как часть культуры);

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

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

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

⁴⁶ Философский энциклопедический словарь. М., 1989.

⁴⁷ Психологический словарь. М., 1983.

вательном процессе (функционально) эти процессы (аспекты) взаимосвязаны, взаимозависимы, взаимообусловлены.

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

Обратите, пожалуйста, 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 (см. схему 9).

Схема 9



Подобное (обобщённо-схематическое) представление ИК как содержания иноязычного образования и средства достижения его цели является недостаточным. 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 проделано авторами учебных пособий, то объекты овладения в рамках указанных аспектов не останутся отданными на откуп учителю, не останутся лишь благими пожеланиями, а будут усвоены учениками. Такое **программируемое квантование содержания** – серьёзная основа его усвоения.

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

Дело в том, что перечисление «объектов овладения» во всех аспектах может создать впечатление, что содержанием являются сами эти объекты как компоненты (элементы) ИК. Собственно говоря, традиционно так и считается (вспомним: «знания, умения и навыки как

содержание обучения» или «тексты, языковые единицы» и т. п.)⁴⁸. Однако с научной 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...»⁴⁹. На основании этого можно утверждать, что понятие «иноязычная культура» выражает совокупность процессов, происходящих с текстами, единицами речи, речевыми умениями, составляющими их навыками и всем, что используется в образовательной технологии; процессов, которые характеризуют взаимодействие всех компонентов и порождают «внутреннее состояние» системы. Таким образом, понятие «содержание» чисто описательное, в данном случае образовательное, методическое, технологическое – как угодно. **ИК возникает в процессе образования и в целях образования при наличии определённых условий.** Нет условий – не будет и ИК.

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

Вот эти средства.

1. Материальные средства (вербальные, изобразительные, знаковые).
2. Операциональные средства (рецептивные, репродуктивные, продуктивные).
3. Средства-способы (качественные, количественные, организационные).
4. Средства-условия (индивидуальность ученика: индивидуальные, субъектные и личностные его свойства; индивидуальность учителя: его мастерство и этика).
5. Технологические средства (средства-приёмы; средства управления; общение как механизм образовательного процесса).

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

Пока длится образовательный процесс, ученик впитывает в себя эту духовную субстанцию, «дышит» её атмосферой; как только образовательный процесс (условно говоря, урок) закончен, эта 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, ИК как содержание иноязычного образования – явление не материальное, а идеальное, абстрактное.

Её нельзя, так сказать, «пощупать» или увидеть. Она «витают» в классе, пока идёт процесс коммуникативного 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.

⁴⁸ См. любой учебник по методике или дидактике.

⁴⁹ Философский энциклопедический словарь. М., 1989.

Лишь в этом случае система обязана предусмотреть специальные средства (упражнения) для достижения этих целей.

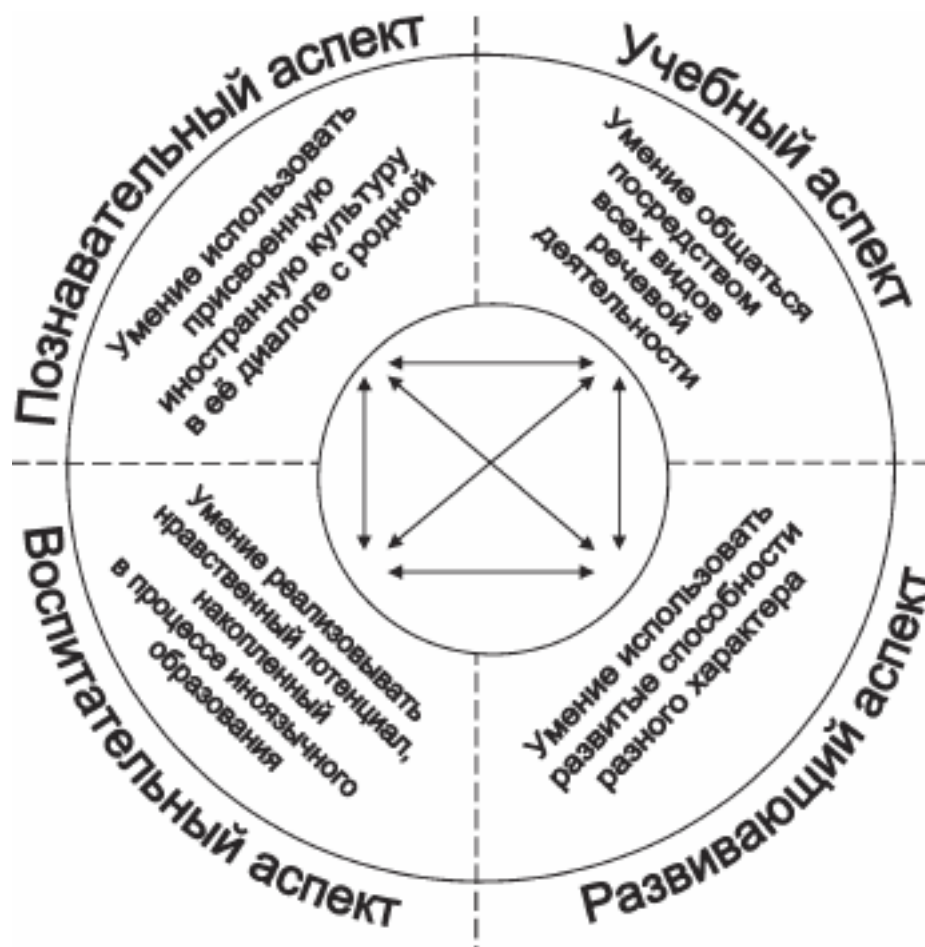
«На равных правах» не означает равное количество времени, отводимое на каждый аспект; их равноправие – лишь в плане значимости для формирования индивидуальности учащегося. **Любой из аспектов значим практически:** познавательный аспект влияет на мотивацию, развивающий облегчает овладение, воспитательный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

Теперь самое время вернуться к цели.

Поскольку иноязычное образование, а следовательно, и ИК как его содержание, имеет четыре аспекта, каждый из которых специфичен и предполагает овладение им, логично считать, что **интегративное умение владеть иноязычной культурой основано на четырёх базовых** (назовём их так) **умениях**. Представим это в схеме 10 (с. 65).

Такое умение интегрирует в себе и знания, и навыки, и способности, и психологическую готовность, и эмоционально-чувственную сферу, и интеллект, и все мыслительные механизмы, и качества человека как личности, его мировоззрение, т. е. это не некое частное умение, а умение, если можно так выразиться, общечеловеческого уровня. Именно это позволяет владению ИК **управлять деятельностью человека в подлинном диалоге культур**, а в общеобразовательном плане – служить базой для дальнейшего духовного совершенствования человека.

Схема 10



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

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

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

3.10. Диалог культур (понятие-концепт)

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, вызывает опасение?

1. Недопонимание того, что готовность человека воспринимать чужое (чуждое!) не является его врождённым свойством; наоборот: биологически человеку свойственна ксенофобия (боязнь чужого, нелюбовь к нему). Этот вирус можно уничтожить только культурной прививкой, т. е. образованием, содержанием которого является культура.

2. Недостаточность так называемой «страноведческой компетенции» (знаний о стране), поскольку знания лишь часть культуры и не составляют культуросообразного подхода.

3. Бесперспективность (тупиковость) пути овладения языком и культурой, ибо культура не дополняет язык. Я уже писал о сущности взаимоотношений языка и культуры, где эти явления составляют своеобразное **единство** («языкультуру»).

4. Односторонность так называемого сопоставительного подхода, когда определяется сходство и различие фактов культур, что, конечно, необходимо, но недостаточно.

5. Опасность низведения национальных и социальных особенностей фактов культуры до уровня фольклора, что, как писал английский историк Тойнби, «превращает их в товар», обмениваемый на рынке, где все ценности, складываясь, взаимно аннулируются и где вместо понятия «диалог культур» возникает «обмен продуктами культуры».

Что же представляет собой подлинный диалог культур (ДК)? Вот эскиз этого феномена. Идея рассматривать ДК как деятельность и даже принцип жизнедеятельности возникла как протест против примитивизированного понимания его как «обмена товарами культуры». Взглянем на эту схему.

Схема 11



Думаю, что комментарии излишни: все зависимости и причинно-следственные отношения демонстрируют стрелки. Но диалог культур и сам по себе есть деятельность. Во всяком случае, его полезно так рассматривать, ибо это приближает нас к **технологии** ДК в иноязычном образовании. ДК с деятельностных позиций изображён в таблице 4 (с. 67).

Читается эта таблица так: при столкновении с фактом другой культуры человек оказывается в определённой ситуации как системе взаимоотношений; данная ситуация детерминирована ситуативной позицией, в которой находятся собеседники; стремясь к достижению цели ДК – к взаимопониманию, человек использует указанные три способа общения и пять

средств или видов понимания (разумеется, те из них, которыми он владеет и которые адекватны ситуации, возникшей по поводу факта культуры); в результате происходит интерпретация факта культуры, которая как продукт способствует (или не способствует) взаимопониманию. Так проходит и сам диалог культур в межкультурном общении.

Таблица 4

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

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

Схема 12

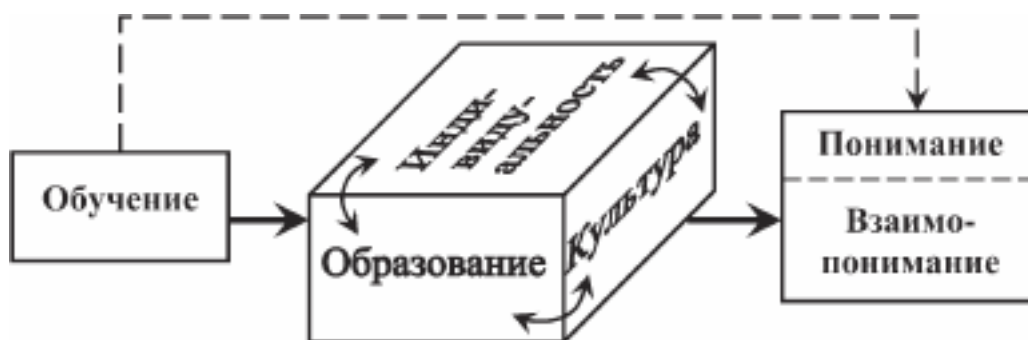


Многие полагают, что взаимопонимание является как бы естественным, само собой разумеющимся результатом «обучения иностранным языкам». Но практика не оправдывает этих надежд: существующая система не даёт ожидаемого результата и не может его дать, ибо в противном случае это было бы чудом: взаимопонимание – слишком сложный феномен, чтобы можно было ожидать его появления из ничего, из воздуха. Пока же большин-

ство «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 оправдывается поговорка: «Что посеешь, то и пожнёшь».

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

Схема 13



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 на так называемой толерантности (терпимости). Разумеется, толерантность предпочтительнее неприязни, тем более ксенофобии. 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), может и должно быть желанной целью.

В-четвёртых, это **психологический** аспект. Взаимопонимание всегда ведёт к ко-ординации, к со-трудничеству, к со-действию, 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 её, 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. культур-

ный 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 оружие, а слова! И этому надо учиться. Учиться через диалог. Если мы не хотим, чтобы наша Земля была разодрана в клочья межнациональной грызнёй.

Таким образом, мы приходим к тому, что правильное толкование данного понятия – это предпосылка построения новой системы иноязычного образования. Коммуникативной системы. В чём её суть?

3.11. Коммуникативность (понятие-способ)

Может показаться странным отнесение коммуникативности к категории «способ». Но если поставить вопрос: «Как вы работаете: коммуникативно или нет?» – то станет ясно, что такое отнесение правомерно: **«как»** всегда подразумевает тот или иной способ. Разумеется, это «как» следует понимать широко, поскольку мы имеем дело с **категорией**. Чтобы убедиться в этом, обратимся к её содержанию.

За последние два десятилетия слово «коммуникативный» стало самым частотным, но этот факт не внёс ясности в определение самого понятия. К сожалению, наблюдаются две неблагоприятные тенденции. Первая заключается в том, что коммуникативность стала модой (в худшем смысле слова): сейчас даже бывшие ярые её противники перекрасили свои знамёна. Можно сказать, что наступило время, когда коммуникативность должна бояться не своих противников, а своих сторонников. Это не парадокс, это реальность методического мира.

Вторая тенденция проявляется (как это обычно и бывает с новыми идеями) в упрощённом толковании коммуникативности. Бытуют мнения о том, что «коммуникативный – это устный», «коммуникативный – значит прямой», «коммуникативный – это бессознательный», «коммуникативный – значит речевой» и т. п., в результате чего коммуникативизация учебного процесса выливается лишь в его «оречевление», т. е. в насыщение (часто искусственное) традиционного учебного процесса речевыми упражнениями. Такая операция не более продуктивна, чем косметический ремонт дома, у которого прогнили балки и крыша, осел фундамент и отсырели стены. Что касается западных методистов, то некоторые из них ушли в детальную разработку технических «приёмов обучения», зачастую делая это очень успешно, другие же поспешили отречься от коммуникативности и пытаются насаждать в методике эклектику. Ни то ни другое никогда не приводило и не может привести к каким-либо качественным сдвигам в нашей сфере. Вот откуда возникает вопрос, который часто задают в последние годы: «А способна ли вообще идея коммуникативности служить основой учебного процесса?»

Нам кажется, что в данном случае правомернее задать другой вопрос: «А та ли это коммуникативность?» Иначе говоря, является ли расхожая трактовка понятия «коммуникативность» достаточной для того, чтобы основанная на ней система достигла поставленной цели – способствовать формированию *homo moralis*?

Поэтому важно чётко раскрыть то содержание, которое всегда вкладывали в понятие «коммуникативность» и продолжают вкладывать представители Липецкой методической школы.

Коммуникативность может рассматриваться с научных позиций в двух ракурсах: теоретическом, т. е. как категория (понятие), и практическом, эмпирическом, т. е. как технология.

В первом ракурсе мы рассматриваем коммуникативность как исходную методическую категорию, имеющую методологический статус. Эта категория определяет необходимость построения процесса иноязычного образования как модели процесса общения.

С этих позиций всякие термины типа: «сознательно-коммуникативный», «системно-коммуникативный», «деятельностно-коммуникативный», «функционально-коммуникативный», «принцип активной коммуникативности» и т. п. должны быть признаны некорректными, ибо модель не может не отражать основное свойство оригинала (общения): если обра-

зование коммуникативно, оно уже сознательно, активно, функционально, деятельностно и т. д.

Никакая **нормальная** коммуникация (тем более общение) без этих качеств не обходится.

Особое внимание хотим ещё раз обратить на новейшее изобретение методистов – термин «коммуникативно-когнитивный подход». Иногда обоснованию правомерности доведка «когнитивный» посвящаются целые монографии.

По этому поводу можно сказать лишь то, что не стоит ломиться в открытые двери: подлинно коммуникативное иноязычное образование всегда имело и имеет познавательный (по-иностранному – когнитивный) аспект. Поэтому термин «коммуникативный» не нуждается в подобных уточнениях. Конечно, если его понимать в русле психологической школы Л. С. Выготского, а не вслед за его трактовкой, основанной на бихевиоризме, который фактически исключает настоящую сознательность.

Здесь последователи западной методики (точнее, подражатели ей) попали в ловушку: переняв их коммуникативность и ощущая её ущербность, они вынуждены были прибегнуть к приставке «когнитивный». Как говорится, коготок увяз – всей птичке пропасть... (см. с. 11–12).

Иначе говоря, коммуникативность не просто декларация, а **объяснительный принцип** построения образовательного процесса.

Исходя из этого **необходимо трактовать коммуникативность во втором ракурсе как технологию образования, в процессе которой постоянно соблюдаются основные характеристики, качества, свойства общения.**

Какими же характеристиками обладает подлинная коммуникативность?

Мотивированность любого действия и любой деятельности учащегося, т. е. совершение действия из внутреннего побуждения, а не внешнего стимулирования.

Целенаправленность любого действия и любой деятельности учащегося, т. е. совершение действия во имя достижения осознанной **коммуникативной** цели.

Отношение личностной заинтересованности, предполагающее выражение личного отношения к проблемам и предметам обсуждения.

Личностный смысл во всей работе учащегося.

Речемыслительная активность, т. е. постоянная включённость в процесс решения задач общения, постоянная подключённость познавательного и коммуникативного мышления.

Связь общения с различными формами неязыковой деятельности – учебно-познавательной, общественной, трудовой, спортивной, художественной, бытовой.

Взаимодействие общающихся, т. е. координация действий, взаимопомощь, поддержка друг друга, кооперация, доверительное сотрудничество.

Контактность в трёх планах: эмоциональном при обоюдной эмпатии; смысловом, при принятии ситуации обоими собеседниками; личностном, когда ими принят предмет обсуждения.

Ситуативность, выражающаяся в том, что общение учеников с учителем и учеников между собой в процессе овладения речевым материалом всегда можно охарактеризовать как **систему взаимоотношений**, порождённых ситуативными позициями общающихся.

Функциональность, означающая, что процесс овладения речевым материалом всегда происходит при наличии речевых функций, имеющих приоритет перед формой речевых единиц.

Эвристичность как организация материала и процесса его усвоения, исключая произвольное заучивание и воспроизведение заученного.

Содержательность как объективная характеристика и **информативность** как субъективная характеристика учебных материалов.

Проблемность как способ организации и презентации учебных материалов.

Новизна как постоянная вариативность всех компонентов образовательного процесса.

Выразительность в использовании вербальных и невербальных средств общения.

Очевидно, что образовательный процесс, обладающий всеми указанными свойствами, не может быть назван «коммуникативно-ориентированным» или «коммуникативно-направленным» (как это часто предлагается), ибо ориентация (направленность) означает лишь частичное (и по объёму, и по уровню) использование характеристик общения.

Только соблюдение всех перечисленных характеристик и их оптимальное использование даёт право называть образовательный процесс коммуникативным.

3.12. Принципы коммуникативного иноязычного образования

Все качества подлинной коммуникативности в образовательном процессе появляются только тогда, когда грамотно трактуются и соблюдаются **принципы** коммуникативного иноязычного образования.

Важно заметить, что впервые принципы коммуникативности были заявлены ещё в 1969 году на I Конгрессе МАПРЯЛ в Москве, по крайней мере на 10 лет раньше, чем коммуникативность начала разрабатываться на Западе, в частности в Англии. Далее мы лишь обозначим основной смысл и содержание каждого принципа⁵⁰.

3.12.1. Принцип овладения иноязычной культурой через общение

Уже достаточно подробно и много написано об общении:

- как самостоятельном виде деятельности, имеющем свои характеристики;
- как деятельности, имеющей свои функции;
- как деятельности, имеющей своё содержание;
- как деятельности, имеющей свои организационные формы;
- как основе и механизме образовательного процесса.

Не повторяясь, поставлю вопрос так: а можно ли на основе всего этого выдвигать **принцип** овладения иноязычной культурой через общение? Да, можно. С полным правом, ибо принцип – это определённая закономерность, присущая реальной действительности, а не придуманное методистами положение. Общение и является такой закономерностью, потому что оно охватывает все аспекты образовательного процесса (содержательный, функциональный, организационный), пронизывает всю ткань этого процесса. И самое главное: только общение является каналом познания, инструментом развития, способом воспитания, средой учения. Это означает, что овладеть иноязычной культурой (вспомним, что у неё также есть четыре аспекта – познавательный, развивающий, воспитательный и учебный) можно только через общение как основу и механизм образовательного процесса.

3.12.2. Принцип комплексности

Данный принцип имеет как бы три аспекта.

1) Комплексность как взаимосвязанность овладения всеми аспектами иноязычной культуры. Она означает, что познавательный, развивающий, воспитательный и учебный аспекты реализуются не разрозненно, а в тесной связи и зависимости друг от друга. Теоретической основой этого аспекта служит формула: «Культура через язык, язык через культуру», – а основой практической её реализации – технологический квадрат⁵¹.

2) Комплексность как взаимосвязанное овладение всеми видами речевой деятельности. Этот аспект обеспечивает прочное овладение конкретным речевым материалом, который проходит и через чтение, и через аудирование, и через говорение, и через письмо. В психофизиологии давно уже доказано, что именно участие **всех** анализаторов (зрительного,

⁵⁰ Подробное их описание читатель найдёт во многих монографиях автора. См.: Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М.: Просвещение, 1991; Пассов Е. И. Мастерство и личность учителя. М.: Флинта, Наука, 2001 и др.

⁵¹ См. Пассов Е. И. Сорок лет спустя, или Сто и одна методическая идея. М., 2006.

слухового, речедвигательного и двигательного) способствует прочному овладению речевым материалом на должном уровне.

3) Комплексность как неразрывность всех сторон каждого из видов речевой деятельности. Этот аспект принципа комплексности означает нераздельное овладение грамматической (структурной), лексической (семантической) и произносительной сторонами речевой деятельности, не в отрыве их друг от друга, а в единстве, которое представлено в любой **речевой** единице, будь то слово, словосочетание или фраза.

3.12.3. Принцип речемыслительной активности и самостоятельности

Речемыслительная активность предполагает прежде всего оречевлённость упражнений, т. е. степень, меру их подобия речи. Это прежде всего касается упражнений для формирования навыков и означает использование в этих целях условно-речевых, а не языковых упражнений, а также исключение всяческих псевдоречевых упражнений в процессе развития речевого умения. Иными словами, все упражнения должны быть упражнениями не в проговаривании, а в говорении, когда у говорящего есть определённая задача и когда им осуществляется речевое воздействие на собеседника. Проблема, таким образом, сводится к организации речевого (а не явно учебного) партнёрства в учебном общении.

Не следует, однако, думать, что этот принцип касается только овладения говорением. Отнюдь: и при обучении чтению, аудированию и письму любое задание для ученика должно представлять собой речемыслительную задачу. Именно речемыслительную, а не просто речевую. В этом случае ученик не просто должен сказать (написать) что-то, не просто прочесть (послушать) какое-то высказывание, а подумать, с какой целью, почему, зачем, как это нужно сделать наилучшим образом в зависимости от ситуации общения. Главную роль в осуществлении речемышления играет установка, которой предваряется любое задание (упражнение), точнее, формулировка установки.

Не случайно в принцип речемыслительной активности включена самостоятельность. Во-первых, потому, что речемышление всегда – акт самостоятельный: нельзя подумать за кого-то, а во-вторых, уместно напомнить «лозунг», который был предложен много лет тому назад: «Иностранному языку нельзя научить, ему можно только научиться». Это значит, что путь к овладению языком лежит исключительно **через самостоятельную речемыслительную деятельность**.

Нельзя не сказать и о том, что такая деятельность обеспечивается в значительной степени также умением учителя быть речевым партнёром и видеть равноправного речевого партнёра в ученике. Если этого не будет, то учебный аспект иноязычной культуры поневоле окажется в изоляции от развивающего и воспитательного аспектов, ослабит познавательный аспект, поскольку общение (подлинное взаимодействие учителя и ученика) в определённой мере перестанет быть каналом познания, инструментом развития и средой воспитания.

3.12.4. Принцип индивидуализации процесса образования

Каждый ученик любого возраста есть индивидуальность и может выступать в процессе образования в трёх своих ипостасях:

а) как индивид, обладающий определёнными свойствами (природными задатками: память, воображение, способность к имитации, обобщению и т. п., фонематическим слухом и др.);

б) как субъект учебной деятельности, умеющий или не умеющий выполнять различные задания;

в) как личность со всеми присущими ей свойствами (наличием контекста деятельности, личного опыта, мировоззрением, чувствами и эмоциями, интересами и желаниями, статусом в коллективе).

Это означает, что индивидуализация процесса образования как бы трехслойна, включает в себя три вида: индивидуальную, субъектную и личностную индивидуализацию. Они взаимосвязаны и взаимозависимы: без развитых способностей замедляется усвоение материала и овладение им; без умения учиться тормозится процесс учения и снижается продуктивность работы; без учёта личностных свойств не работает мотивация, следовательно, теряется всё остальное. Можно без преувеличения сказать, что индивидуализация является главным (если не единственным) реальным средством создания мотивации и речемыслительной активности.

Использование личностной индивидуализации гарантирует истинную мотивацию, а также подлинную, внутреннюю (а не внешнюю, чисто формальную), активность учащегося. Внешняя активность чаще всего возникает от так называемой активизации класса, привлечения учеников к участию в беседе. При наличии внутренней активности не требуется никаких дополнительных приёмов активизации, ибо ученик решает речемыслительную задачу, которая затрагивает его как личность, и сам охотно вступает в контакт. Речь – явление настолько индивидуальное, что обучать речи вне индивидуализации не представляется возможным.

Именно личностная индивидуализация является ведущей в иноязычном образовании. Практическая реализация принципа индивидуализации оказывается возможной благодаря методической характеристике класса⁵².

3.12.5. Принцип функциональности

Коммуникативность связана с понятием функциональности. Это понятие означает, что любая речевая единица, любая языковая форма выполняет в процессе коммуникации какие-либо речевые функции. В противном случае речевое воздействие было бы невозможным. Иными словами, функциональность есть самая существенная характерная черта любой **речевой** единицы, т. е. любой языковой формы, **используемой в говорении или письме**, любого текста, который читается или слушается.

К сожалению, нередко можно наблюдать, как учащиеся, зная слова, умея образовать ту или иную грамматическую форму, оказываются не в состоянии **использовать** всё это в говорении или понимать в рецепции. Причину следует искать в стратегии учения, которая предписывает **предварительное** запоминание слов или «затренировывание» грамматической формы **в отрыве** от выполняемых ими речевых функций. В результате этого слово или форма не ассоциируются с речевой задачей (функцией) и затем при необходимости выполнения той или иной функции не припоминаются: переноса не происходит.

Вполне логично предположить, что функциональность может быть усвоена через функциональность. Вот почему следует положить в основу иноязычного образования **принцип функциональности**.

Принцип функциональности определяет прежде всего адекватный процессу коммуникации отбор материала, т. е.:

а) отбор материала из тех сфер коммуникации, к участию в которых мы готовим учащихся. Это касается прежде всего отбора тех текстов, которые предназначены для овладения чтением и аудированием;

⁵² Кузовлев В. П. Индивидуализация обучения иноязычной речевой деятельности как средство создания коммуникативной мотивации: Дис... канд. пед. наук. Липецк, 1981.

б) отбор лексики на основе не глобальной частотности, а частотности для данной речевой задачи в данной ситуации;

в) отбор лексики, необходимой не для тем типа «Кино», «Магазин» и т. п. (что возможно и правомерно главным образом для подготовки туристов), а для обсуждения проблем межчеловеческого общения;

г) отбор в плане овладения говорением в основном тех проблем, которые связаны со страной учащегося, а не изучаемого языка (что необходимо делать при овладении **рецептивными** «видами» деятельности).

Особо следует оговорить необходимость отбора фактов культуры. Речь должна идти о создании **модели** культуры народа, которая бы (модель) функционально замещала всю систему культуры и могла бы служить основой для понимания специфических национальных черт народа, а следовательно, и основой для подготовки учащихся к диалогу культур.

Принцип функциональности является основой и для создания модели речевых средств. Так же, как невозможно усвоить всю культуру народа, невозможно и овладеть всеми богатствами того или иного языка. Поэтому образование на основе коммуникативности и в целях общения предполагает усвоение не всего языка и его системы, а модели данной системы, которая сможет замещать реальную в функциональном плане.

Учёт системы речевых средств определяет соотнесённость материала **внутри** иноязычной системы. Говоря иначе, этот принцип определяет последовательность подачи речевого материала. Вполне понятно, что коммуникативность как методическое понятие вступает в противоречие с той системностью, которая полностью или значительно подчинена дидактическим, а тем более лингвистическим целям. Например, использование одного настоящего времени в течение целого учебного года не коммуникативно, ибо далеко от нужд общения.

Приближение к нуждам коммуникации возможно только при учёте системы речевых средств и соответствующей организации материала не вокруг разговорных тем и грамматических явлений, а вокруг ситуаций и речевых задач, создаваемых на основе проблем.

Функциональность предполагает также адекватность сообщаемых знаний задачам усвоения системы речевых средств. Как известно, часто рекомендуется сообщение всех возможных сведений об усваиваемом явлении без учёта того, нужны ли они все и даны ли они в нужный момент. Подобная стратегия, необходимая для усвоения системы **языка**, «не работает», когда объектом усвоения является система речевых средств. В последнем случае должны быть сообщены только те сведения, которые минимально необходимы для практического овладения тем или иным явлением, сообщены в тот момент, когда требуется предупредить ошибку, и в той форме, которую обычно называют «правилом-инструкцией». Вполне понятно, что при подготовке лингвиста подход будет иной.

Функциональность предписывает опору не на стратегию «Запомни, потом используй», а на стратегию «Используя, запоминай»; опору на функциональные типы монологических высказываний и диалогов; овладение каждым видом речевой деятельности на основе упражнений в этом же виде деятельности при учёте тех функций, которые выполняет данный вид речевой деятельности в общении.

3.12.6. Принцип ситуативности

Коммуникативность предполагает **ситуативность** учебной деятельности. Сейчас уже все признают необходимость ситуативности. Однако это почти всегда касается только развития речевого умения, что, конечно, является недостаточным.

Дело в том, что ситуативная отнесённость есть одно из природных свойств речевого навыка, без которого он не способен к переносу. Если ситуативный характер навыко-

вого действия не зафиксирован мозгом, переноса не состоится. Именно поэтому множество заученных слов и заавтоматизированных грамматических форм остаются лежать в закромах памяти учащихся, когда они вынуждены вступать в общение.

Ситуативность необходима также и как способ речевой стимуляции, и как условие развития речевого умения, в частности таких его качеств, как целенаправленность, продуктивность и др.

Ситуативность способна воссоздать коммуникативную реальность, тем самым возбуждая интерес подлинностью говорения, что весьма немаловажно. Заметим, однако, что коммуникативность требует переосмысления понятия «ситуация» и, следовательно, связанного с ним понятия «ситуативность».

3.12.7. Принцип новизны

Процесс общения характеризуется, как известно, постоянной сменой предмета разговора, обстоятельств, условий, задач и т. д. Чтобы быть адекватным той или иной ситуации, говорящий не может не учитывать новизны всех компонентов общения. Не подлежит сомнению тот факт, что подготовить учащегося к эвристичности общения, развить у него способность к адекватному реагированию можно только благодаря смене всех этих компонентов. Вот почему представляется необходимым принцип новизны. Что обеспечивает этот принцип?

Прежде всего это гибкость речевых навыков, без чего их перенос немыслим. Множеством психологических экспериментов доказано, что варьирование ситуаций и материала имеет решающее значение для формирования гибкости навыка. Это же доказывается и с физиологической точки зрения: «динамичность» динамического стереотипа есть не что иное, как результат многообразия временных связей, которые в свою очередь образуются в зависимости от многообразия условий формирования навыка.

Новизна обеспечивает необходимое развитие речевого умения, в частности его динамичности (методически неподготовленной речи), способности перефразировать (качество продуктивности), механизма комбинирования, инициативности высказывания, темпа речи и особенно стратегии и тактики говорящего. Продуктом принципа новизны является и интерес к обучению, значимость которого трудно переоценить. Появлению интереса, его устойчивости способствует как раз новизна материала как по форме, так и по содержанию.

Новизна содержания предполагает использование только информативного (для данного конкретного возраста обучаемых) материала; любые фразы, не представляющие коммуникативной ценности, не могут быть оправданы никакими благими соображениями, ибо новизна – это всегда информативность; любые тексты, не представляющие интереса для данного возраста, исключаются. Исключается также чтение или слушание одного и того же текста без разных заданий или пересказ просто ради пересказа.

С новизной формы связано соблюдение в единствах «мышление-память», «деятельность-память» ведущей роли первых компонентов. Поскольку всякое мышление, всякая деятельность продуктивны, ориентиром должна служить **продуктивность**, а не репродуктивность. В этом смысле принцип новизны ставит весьма жёсткие требования, связанные с исключением многократных повторений одного и того же в тех же формах и при тех же условиях, с исключением произвольного заучивания материала и его воспроизведения ради контроля и т. п., ибо новизна обеспечивается решением какой-либо **речемыслительной задачи**. Принцип новизны, наконец, предопределяет и нешаблонную организацию учебного процесса, и разнообразие приёмов работы (Л. В. Кибирева).

В заключение заметим, что соблюдение принципов коммуникативного иноязычного образования обеспечивает создание в классе (аудитории) **условий**, адекватных тем, что

имеют место в условиях реального общения, т. е. моделирует их. Именно это и гарантирует достижение цели – развитие индивидуальности в диалоге культур и развитие у неё умения вести такой диалог в жизни.

Читатель, конечно, заметил, что в последнем абзаце выделено слово «условия». Не противоречит ли это тому, что говорилось выше об отношении «коммуникативности» к категории «способ»? Думаю, нет, потому что известно о «плавучести, текучести» понятий, категорий, универсалий и концептов. В части II я упоминал об этом: любое понятие может со временем развития науки перейти в статус категории, категория – в статус универсалии и т. п. Чётких границ между ними установить невозможно. Пока. Хотя, скорее всего, это будет всегда, ибо такова онтология этих феноменов. Видимо, всё зависит от угла зрения, концепции, т. е. это проблема гносеологическая, где работает закон конвенциональности.

Наконец, ещё один эскиз, на сей раз – **универсалия**.

3.13. Уровень как универсалия методики

Вот как определяет универсалию «Новый философский словарь»: «В современной философской культуре У. используются в значении основ понимания мира и места человека в нём. Они формируются в процессе социализации, служат мыслительным инструментом, задавая систему координат. Конституируют мировоззрение, играют фундаментальную роль в познавательных процессах. Набор культурных У. достаточно стабилен (мир, изменение, причина, целое и т. п.; человек, счастье, государство, честь, познание, истина, деятельность и т. п.)».

Ухватимся за слово «познание» и спросим себя: разве «уровень» находится не в том же смысловом ряду? Откуда тогда в педагогике «уровень обученности (воспитанности)», в психологии – «уровни сформированности самоконтроля» или «уровни притязания личности», в физиологии «уровни построения движений» (Н. А. Бернштейн), в экономике – «уровень жизни» или «уровень качества» и т. п.?

А что в методике? Не имея возможности содержательно представить здесь все мыслимые уровни⁵³, перечислю только их названия:

- уровни адекватности упражнений,
- уровни понимания,
- уровни умения писать,
- уровни продуктивности речевого высказывания,
- уровни речевой способности,
- уровни развития речевого умения,
- уровни системности упражнений,
- уровни механизма порождения речи,
- уровни учебно-речевых единиц,
- уровни профессионализма учителя,
- уровни высшего педагогического образования,
- уровни иноязычной культуры,
- уровни управления учебной деятельностью.

В качестве примера – **уровни развития речевого умения.**

Определение стадий развития речевого умения – дело сложное. Во-первых, эта сфера мало исследована, во-вторых, умение – феномен чрезвычайно многогранный. Поэтому представляется плодотворным выделить несколько критериев оценки (параметров), которые являются не только наиболее существенными для умения, но и наиболее показательными («удобными») при определении стадий.

А) Иерархичность умения, выраженная в продукте (определяется по величине автоматической пробежки между паузами хезитации).

Б) Уровень комбинационности как проявление качеств динамичности и продуктивности (определяется по «единице комбинирования»: слово, синтагма, фраза). Следует заметить, что здесь наблюдается, на первый взгляд, парадоксальный факт: с каждой последующей стадией «единица комбинирования» не увеличивается, а уменьшается. Это объясняется тем, что чем ниже стадия, тем больше заученности и «автоматизированности», подготовленности. С ростом речевого опыта ученик начинает понимать, что более мелкая единица даёт возможность большей маневренности в речевой деятельности. Таким образом, комбинирование синтагм есть высший уровень комбинационности.

⁵³ См.: Пассов Е. И. 40 лет спустя, или Сто и одна методическая идея. М.: Глосса-пресс, 2006.

В) Объем комбинационности как проявление тех же качеств умения (определяется по широте охвата материала: часть проблемы, проблема, несколько проблем).

Г) Подготовленность речевого высказывания как одно из проявлений качества динамичности (определяется по соотношению подготовленности или неподготовленности формы и содержания).

Д) Самостоятельность речевого умения, т. е. независимость высказывания от опор (вербальных и иллюстративных).

Критерии А и Б в силу их значимости для умения можно считать ведущими. Каждый из критериев умения одновременно находится на разных стадиях своего развития. Всё это даёт право и возможность представить уровни развития умения в виде определённой шкалы (см. таблицу 5, с. 82–83).

Прокомментирую стадии развития умения и их варианты.

Переходная стадия умения. Доля репродукции в высказываниях преобладает, высказывания подготовлены и по форме, и по содержанию, самостоятельность говорящего невелика, комбинирование материала невысоко по уровню и совершается в довольно узких рамках части проблемы. Это ещё не собственно умение, но уже и не строго направляемые высказывания, нацеленные на формирование навыка, это подготовка к умению, переход к нему. Особо следует обратить внимание на величину пробежки: она равна синтагме, что может показаться странным, так как формирование навыков, например грамматического, кончалось на комбинировании, т. е. на сочетании фраз. Не следует, однако, забывать, что при развитии умения меняется характер говорения: прежде всего увеличивается степень свободы говорящего, а также усложняются речемыслительные задачи. Это, как показала практика, сильно влияет на сформированный навык. Здесь и именно здесь проверяется и (что важнее) совершенствуется устойчивость навыка. Кривая навыка на этой ступени падает (и это вполне естественно), чтобы дальше снова подняться ещё выше.

Основная стадия умения. Здесь происходит качественный скачок: резко снижается доля репродукции, опоры минимальные и главным образом смысловые, значительно расширен охват используемого материала, говорящий не нуждается в полной подготовке своего высказывания. Главным, однако, является то, что величина пробежек и без вынужденной паузы может достигать целой фразы. На этой стадии появляется уже то, что можно назвать собственно умением.

Таблица 5. ШКАЛА УРОВНЕЙ РАЗВИТИЯ РЕЧЕВОГО УМЕНИЯ

	Величина пробежки	Уровень комбинационности	Объём комбинационности	Уровень подготовленности	Уровень самостоятельности	Номер варианта
Переходная стадия	Синтагма A_1	Фраза + фраза B_1	Часть проблемы V_1	$\Phi^+ + C^+$ Γ_1	ВО + ИО D_1	1
			Проблема V_2	$\Phi^+ + C^+$ Γ_1	ВО + ИО D_1	2
			Часть проблемы V_1	$\Phi^+ + C^+$ Γ_1	ИО D_2	3
			Часть проблемы V_1	C^+ Γ_2	ИО D_2	4
			Часть проблемы V_1	$\Phi^- + C^-$ Γ_3	ИО D_2	5
			Часть проблемы V_1	$\Phi^- + C^-$ Γ_3	ИО D_3	6
Основная стадия	Фраза A_2	Фраза + синтагма B_2	Проблема V_2	C^+ Γ_2	ИО D_2	7
			Несколько проблем V_3	C^+ Γ_2	ИО D_2	8
			Проблема V_2	C^+ Γ_2	O^- D_3	9
			Проблема V_2	$\Phi^- + C^-$ Γ_3	O^- D_3	10
			Несколько проблем V_3	$\Phi^- + C^-$ Γ_3	O^- D_3	11

	Величина пробежки	Уровень комбинационности	Объём комбинационности	Уровень подготовленности	Уровень самостоятельности	Номер варианта
Завершающая стадия	Больше фразы А ₃	Синтагма + синтагма Б ₃	Проблема В ₂	С ⁺ Г ₂	ИО Д ₂	12
			Проблема В ₂	Ф ⁻ + С ⁻ Г ₃	ИО Д ₂	13
			Проблема В ₂	Ф ⁻ + С ⁻ Г ₃	О ⁻ Д ₃	14
	А ₃	Б ₃	Проблема В ₃	Ф ⁻ + С ⁻ Г ₃	О ⁻ Д ₃	15

Условные обозначения:

Ф ⁺ — форма подготовлена	ВО — вербальные опоры
Ф ⁻ — форма не подготовлена	ИО — иллюстративные опоры
С ⁺ — содержание подготовлено	О ⁻ — опор нет
С ⁻ — содержание не подготовлено	

Завершающая стадия умения. Характеризуется оптимальными уровнями указанных характеристик. Эта стадия есть также новая качественная ступень в процессе развития умения.

Если учесть многоаспектность, то станет ясной вся сложность однозначного определения. Предложим сначала определение речевого умения в разных планах.

В физиологическом плане: речевое умение есть экстренное замыкание связей, осуществляемое на основе системы речевых динамических стереотипов в целях решения коммуникативных задач.

В кибернетическом плане: речевое умение есть сложная иерархическая система, состоящая из элементов (навыков) разной степени сложности и организованности и целенаправленно используемая для решения коммуникативных задач.

В деятельностном плане: речевое умение есть сознательная деятельность, основанная на системе подсознательно функционирующих действий и направленная на решение коммуникативных задач.

В психологическом плане: речевое умение есть новое качественное образование, обеспечивающее способность осуществлять речевую деятельность в процессе решения коммуникативных задач.

Думается, что если дать какое-то общее **методически** направленное определение умения, то оно будет следующим: речевое умение есть способность **управлять** речевой деятельностью при решении коммуникативных задач в новых ситуациях общения.

В данном определении через ключевое слово «управлять» в сжатом виде передаются все характеристики умения. В этом и заключается методическая плодотворность данного определения, ибо оно нацеливает учителя на развитие всех необходимых качеств умения.

В заключение — одно соображение, касающееся **терминсистемы**. Рассмотрение философских основ иноязычного образования привело меня к выводу о том, что, видимо, есть ещё один разряд понятий (в широком смысле слова), которые определяют всё его содер-

жание и в которые в концентрированном («в снятом», как говорил Гегель) виде «вмещаются» все рассмотренные выше разряды. Это следующие пять пар понятий:

- ценности и культура,
- духовность и нравственность,
- творчество и развитие,
- свобода и ответственность,
- общение и самоопределение.

Эти десять понятий следует, как мне кажется, считать **тезаурусом** образования, если под тезаурусом понимать то, что это слово означает в переводе с греческого, – «**золотой запас**». Обсуждение его – дело отдельного, большого и серьезного разговора.

*Весь наш мир был бы окутан мраком,
если бы не освещал его светильник,
имя которому — слово.
Древнеиндийский афоризм*

*Люди с разными принципами
не могут найти общего языка.
Конфуций*

*Слова, столь невинные и беспомощные в словаре,
становятся мощным орудием добра и зла в руках
человека, который умеет их сочетать.*

Н. Готорн

Часть IV

Опыт просветительства

В течение четырёх лет автор данной книги вёл рубрику «Наш толковый словарь» в журнале «Коммуникативная методика». Это была своеобразная скорая помощь, предлагаемая вниманию учителей. В данном разделе собраны некоторые из опубликованных там статей, а также дополнительные материалы.

У С. Я. Маршака есть стихотворение о словаре, которое начинается так:

Усердней с каждым днём гляжу в словарь.
В его столбцах мерцают искры чувства.
В подвалы слов не раз сойдёт искусство,
Держа в руке свой потайной фонарь.

Да, счастлива та наука, у которой есть толковый (во всех смыслах этого слова) словарь. Как нужен такой словарь учителю! Чтобы он имел возможность «усердней с каждым днём» спускаться в «подвалы слов», освещая их фонарём своего желания, постигая глубины их смысла, расширяя собственное понимание сущности методических понятий и терминов, практически овладевая ими в классе.

Конечно, наша книга такой словарь не заменит. Но помочь учителю может. Как?

1. Даст возможность овладеть терминологией коммуникативного иноязычного образования.

2. Научит читать методическую литературу более осмысленно и критически. К сожалению, часто один и тот же термин имеет разные значения, а разные – почти одно и то же.

3. Поможет избавиться от профессионального жаргона, коим так пестрит наша речь. Чего стоят, например, такие привычные перлы: «составить ситуацию» или «вводить лексику».

**Короче говоря, мы за экологию профессиональной речи учителя!
Давайте бороться вместе!**

Проба определения:

«Коммуникативная методика» (журнал)⁵⁴ – загадочный, охраняющий коммуникативную методику

⁵⁴ Представленные в этой части книги статьи были опубликованы в журнале «Коммуникативная методика», редактором которого является автор.



**Самый
Функциональный,
Информационный,
Научный,
Коммуникативный
Способ самосовершенствования**

Учебная речь



1. «Работа над грамматикой», «отработка грамматического явления», «тренировка грамматических явлений», «знания по грамматике»...

Знакомо, не правда ли? Я бы сказал, до боли знакомо. До боли, потому что, с одной стороны, искажается наш «великий и могучий», а с другой – получается несуразность с методической точки зрения.

Хорошо, конечно, иметь «знание грамматики», даже «кое-какие знания в области грамматики», «обладать обширными знаниями»; плохо, когда «не хватает знаний грамматики»... Но что такое «знания по (!) грамматике»? Очевидно, **поверхностные знания**?

А что значит «**тренировать** грамматические умения» (а также явления, структуры и т. д.)? Тренировать можно только человека, т. е. живое существо. Оно и само может тренироваться (т. е. тренировать себя). Умения же можно **развивать, совершенствовать** и т. п.

«А что плохого в выражении “работать над грамматикой”? – возразят мне. – Ведь работают же над какой-либо проблемой». Безусловно. Но что это значит с **методической** точки зрения – «работать»? А ничего не значит! Просто работать, что-то делать, быть занятым... С точки зрения методики подобное недопустимо, ибо не столько важен процесс, сколько **точное указание действия и цели**, которые, в свою очередь, связаны с речевым материалом, способами, условиями. Термины для всего этого и существуют в методике. За каждым из них стоит определённая технология. Например, если мы говорим: «Формирование речевого грамматического навыка», – то знаем, что предстоит не «вообще работа», а выполнение действий имитации, подстановки, трансформации, репродукции и т. д.; знаем, как организовать эти действия так, чтобы учащийся совершал их в речи, знаем, что «навык» обладает определёнными качествами, которые позволяют проверить (увидеть), сформирован ли он.

А «**отработка**» – терминологически вообще нонсенс, ибо означает «возмещение трудом полученной платы или пропущенного рабочего времени» («Толковый словарь русского языка» под ред. Д. Н. Ушакова). «Отработать», правда, можно в спорте какое-либо движение. Но это вовсе не то же самое, что подразумевается под «отработкой грамматического явления»: двигательный навык (в спорте) и навык речевой – совсем не одно и то же. Поэтому со словом «отработать» можно, очевидно, допустить только следующее: «отработать технику чтения» и «отработать произнесение (не произношение!) звука...». Но лучше этого избегать.

2. «**Учебная речь**». Не важно, кто придумал этот «термин». Сейчас важно, почему он прижился. И как его изжить, ибо вред от него огромен. Когда этот «шедевр творчества» воз-

ник, были «докоммуникативные времена». Тогда это было допустимо: принципы позволяли. Даже великий Пальмер допускал в свой класс это беспризорное дитя. Но теперь-то оно нам зачем? На мой взгляд, это лень и попытка оправдать свою лень. Что я имею в виду?

Все мы знаем, как трудно организовать учебный процесс так, чтобы ученик говорил осмысленные фразы, как он это делает в общении на родном языке, чтобы его высказывание на более высоком уровне, скажем, на уровне сверхфразового единства, было целенаправленным и логичным. Для этого надо подобрать материал, подумать, какое упражнение выбрать, как его провести, не потеряв ни ситуативность, ни функциональность, и т. п., т. е. совершить целый ряд интеллектуальных, мыслительных, познавательных усилий. А зачем? Не проще ли допустить, что, помимо нормальной речи, существует некая «учебная речь», которая лишена качеств нормальной речи, а если называть вещи своими именами – **ненормальная** речь. Судите сами.

Скажем, нужно усвоить употребление глагольной связки. Зачем думать, если «под рукой» стол, стул, окно и т. п. Вот и изрекаются речения типа:

«Das ist ein Tisch».	«This is a table».	«C'est une table».
«Das ist ein Stuhl».	«This is a chair».	«C'est une chaise».
«Das ist ein Fenster».	«This is a window».	«C'est une fenêtre».

Какой нормальный человек станет так «говорить»? Попробуйте потом убедить ученика, что иностранный язык – это интересно, что на нём можно говорить так же нормально, как и на родном.

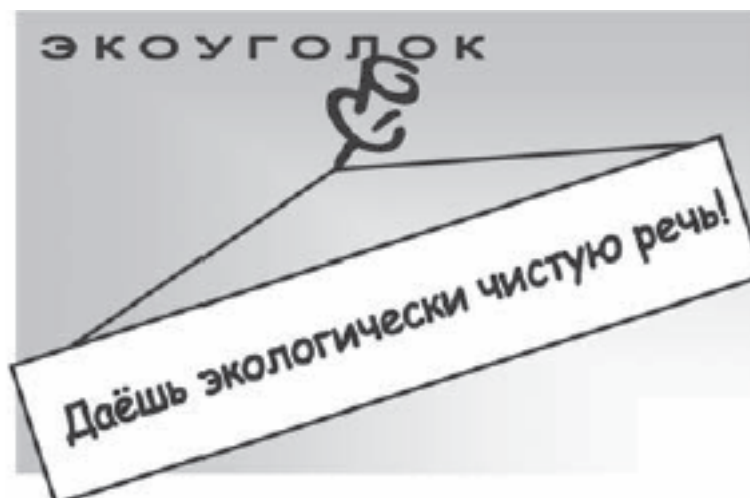
Можно, конечно, тешить себя иллюзиями, что такая «речь» – **временное** явление, необходимое для освоения формальной стороны (структурной, произносительной), лишь переходный период к подлинным высказываниям, ну, нечто вроде переходного возраста у подростков. Но вряд ли следует забывать, что значительная часть подростков, «отличившихся» в переходном возрасте, не способна потом вести нормальную жизнь. «Учебная речь», в принципе, – явление того же ряда. Разумеется, находятся ученики, которые преодолевают её как детскую болезнь, так сказать, выздоравливают, несмотря на старания врача... Но, как правило, «учебная речь» – одна из причин скуки, потери интереса к ИЯ, нарушения дисциплины и т. п. прелестей.

Осторожно: методически опасно!

Установлено, что большинство учащихся к 7–8 классу теряет интерес к овладению ИЯ.

Если вы хотите, чтобы это продолжалось, используйте на своих уроках «учебную речь».

Неурочная речь



Это такая речь, которая загрязняет экологию наших уроков (ведь в этом номере мы говорим об уроке).

Вообще-то, первоначальное значение слова «неурочный» – «тот, который не ко времени» (сравните: «неурочный час»), в переносном значении – «неуместный» («не у места»). Поскольку «рок» в старом русском языке означал «год», т. е. «время» (в этом значении слово «рок» сохранилось во многих славянских языках), то мы можем «неурочный» написать так: «не-у-роч-ный», т. е. тот, который «не у рока» (не ко времени).

«Неурочный» – от другого корня, «рука» («не у руки», т. е. неудобный). Но если вспомнить, что «рок» – это и «судьба» (**время** жизни), вспомнить «**руку** судьбы» и т. п., то увидим, что не зря Даль включил в словарь слово «неурочный», но у него нет слова «неурочный».

Эти лингвистические размышления, однако, для любопытных и любознательных. А вывод – для всех.

Неурочный, ая, ое — не полагающийся, не установленный по условию, договору.

*«Толковый словарь русского языка»
под ред. Д.Н. Ушакова*

Интересно, что словарь Даля даёт слово **неурóчный** (арх.): «Что не к рукам, несподручный, неловкий, неудобный».

Неурочная речь —
та, которой не следует уделять на уроке ни времени, ни места, ибо она засоряет наше общение, нарушает личностные взаимоотношения, влияет на успехи, а то и на судьбу ученика.

Новое значение:
НЕурочный,
т. е. НЕ для урока.

И вообще, от неё становится неловко. Судите сами.

1. Конечно, благодарить ученика можно и даже следует. Если есть за что.

На уроке учительница после любого ответа каждого ученика говорила: «Thank you! Sit down» (Danke! Setz dich; Merci! Asseyez vous). По окончании урока, когда она объявила отметки, один из учеников возмутился:

— А за что мне «3»?	— Я тебя не хвалила, — растерянно проговорила учительница.
— Как за что? Ты делал ошибки.	— Вы всё время говорили мне «спасибо»...
— Вы же меня весь урок хвалили.	

А «спасибо», оказывается, было пустое, формальное. Не зря говорят, что не отметка важна, а оценка...

2. Такой же пустой и формальной выглядит реакция учителя, выражающая якобы одобрение любого ответа ученика:

— Ты читал эту книгу?	— Ты знаешь этого писателя?
— Нет, не читал.	— Нет, не знаю.
— Хорошо. А ты, Серёжа?	— Хорошо, а ты?.. и т. д.

Этот формализм, на первый взгляд безобидный, оборачивается через некоторое время жуткой уверенностью ученика в том, что учителя **на самом деле** абсолютно не волнует его мнение, да и он сам. А потом мы недоумеваем: откуда что берётся? Почему ученик стал таким неуправляемым?..

3. И ещё один пример неурочной речи: дежурное «Слушайте внимательно!». Неужели мы всерьёз считаем, что этот призыв обеспечивает внимание учеников? Внимание обеспечивается другими средствами, например хорошей экспозицией, интересными текстами (высказываниями учителя), необычным заданием или способом работы и др. Призывы «Слушайте внимательно!» сродни призывам типа «Голосуйте сердцем!» и т. п. Особенно обесцениваются они, когда провозглашаются перед любым высказыванием учителя, по несколько раз за урок. Представьте себе, что ваш собеседник постоянно дёргает вас за рукав и повторяет: «Нет, ты послушай! Послушай!» Такого в реальном общении не бывает? Правильно. Значит, не должно быть и на коммуникативном уроке.

4. Скажите, в каком случае вы с большей охотой выполните задание: когда вас попросят, объяснят вам, зачем оно, или когда вы услышите:

- А сейчас **вы должны** прочесть...
- **Вы должны** объяснить...
- **Вы должны** разыграть диалог...

Что за странный вопрос? Конечно, в первом случае.

Так почему же так часто звучат эти неурочные слова: «Вы должны»?

Уважаемые коллеги! Ученик ничего нам не должен. Это мы должны (профессионально!) многое. Например, помнить, что наше общение на уроке – это не общение учителя и ученика, а общение двух личностей, двух речевых партнёров, **абсолютно равноправных**, хотя один из них умнее и опытнее, что не даёт ему никаких дополнительных прав, кроме обязанностей.

5. Ничем не лучше и такие, например, неурочные слова:

– Так, кто будет (хочет) **отвечать**?

При этом учитель, как сокол с высоты, поглядывает на класс. **Отвечать**, конечно же, мало кто хочет. Кто у нас вообще хочет (привык) отвечать?..

– Все поняли? – звучит другой вопрос.

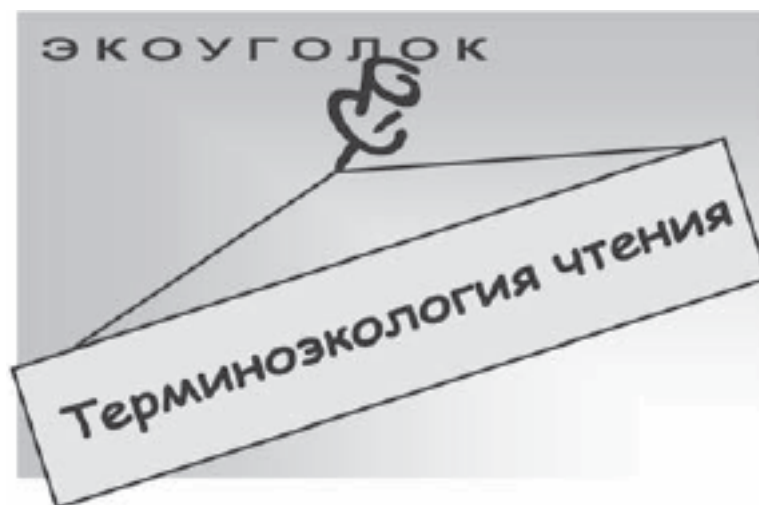
А кто признается публично (!), что он не понял?

Всё это так называемые «выражения классного обихода», увы, привычные. Как хочется, чтобы наши выражения действительно были **классными!** И урочными!

*Учитель — тем более учитель,
чем скорее он об этом забудет.*

В.А. Сухомлинский

Камертон урока



Хорошо известно, что настоящие музыканты-профессионалы, прежде чем играть на инструменте, проверяют, настроен ли он. А то какая же получится музыка? Для этого и существует камертон. А есть ли такой камертон для урока? Конечно, есть. Но... Заглянем сначала в экоуголок.

Традиционно урок начинается с... чего? По-разному, скажете вы. И это верно. Однако наша уважаемая дидактика, наша якобы «мать обучения», всегда рекомендовала так называемый **оргмомент**. И учителя привыкли к этому настолько, что не вникают в суть слова.

Вдумаемся в это несуразное словосочетание – «**Организационный момент**». Выделенное слово означает (оно же определение!), что главная задача – организовать учащихся, настроить их на работу. Не знаю, главное ли это для других предметов, но для овладения ИЯ явно не главное. Конечно, настроенность на работу – важное условие успешности урока. Но она достигается не каким-то моментом, а всем стилем работы учителя и отношением к нему учащихся.

«Организационный момент». Спрашивается, почему только «момент»? Разве организаторская деятельность учителя одномоментна? Организация пронизывает весь урок, все виды работы, все упражнения.

Именно абсурдность этого термина привела к тому, что начало урока часто заштамповано всякими «рапортами дежурного» или «дежурными вопросами» учителя. Официозное начало урока в принципе противоречит тому, что требуется, ибо оно по всем параметрам не соответствует **личностному** взаимодействию, присущему подлинному общению. Тот же пресловутый рапорт дежурного уместен в армии, в военных училищах, но не между учителем и учеником. Наш камертон должен быть иным. Поэтому не случайно рекомендуется такой вид работы, как **речевая зарядка, речевая подготовка**.

Что это такое?

Содержанием речевой зарядки может служить любое событие из жизни учителя, учеников, класса, школы, города, страны, любой факт или предмет, заслуживающий обсуждения, могущий вызвать чувства и мысли собеседников.

Содержание речевой зарядки, как правило, **связано с содержанием текстов и упражнений** урока, однако эта связь не обязательно должна быть прямолинейной: если на уроке обсуждаются, к примеру, спортивные проблемы, в речевой зарядке можно поговорить об утренней гимнастике и о её роли в жизни человека, о важности режима питания для занятий

спортом, о том, как газеты освещают спортивную тематику и т. п. Важно, чтобы осуществлялся **логичный переход** от речевой зарядки к следующему виду работы.

Возможны такие варианты:

- а) беседа между учителем и классом;
- б) рассказ учителя;
- в) высказывание учащегося данного класса;
- г) высказывание приглашённого учителя или ученика из другого класса и т. п.

Беседа учителя может проводиться со всем классом, с группой учащихся, с одним из учеников. Тот или иной режим избирается в зависимости от содержания речевой зарядки, от того, каких учащихся непосредственно касается избранное для обсуждения событие.

Высказывание учащегося готовится заранее в виде **индивидуального домашнего задания**, основанного на интересах ученика как личности. Оно может быть также экспромтным, если учитель уверен в возможностях ученика (речевых и коммуникационных) обратиться к классу с определённым высказыванием.

Речевая зарядка характеризуется **абсолютной естественностью поведения учителя**, что в сочетании с искренностью способствует установлению речевого контакта с учащимися, введению их в атмосферу общения.

Конечно же, термин «речевая зарядка» вряд ли стоит изгонять из лексикона: всё-таки она не организационная, а **речевая**, т. е. по сути родственна общению, к тому же она не «момент», а зарядка, т. е. деятельность, призванная настроить учащихся на общение. То же можно сказать и о «речевой подготовке» (хотя очень напоминает «артподготовку», но это так, к слову).

Но я бы предпочёл всем этим терминам другой. Это **экспозиция**.

Читайте, выбирайте, решайте!

«Красивые слова»



Ох и любим же мы красивые слова! Не мешало бы по этому поводу вспомнить кое-что из классики, например: «О друг мой, Аркадий Николаич! – воскликнул Базаров. – Об одном прошу тебя: не говори красиво» (И. С. Тургенев). А как это – красиво?

Ну конечно, не по-нашему, не по-русски, а по-иностранному Так «красивше». О чём речь? А вот о чём...

Есть прекрасный и очень точный термин – «высказывание». Оно может быть сделано в устной форме (говорение) и в письменной (письмо), воспринято на слух (аудирование) и зрительно (чтение).

Оно может быть разных уровней.

На уровне словоформы: «Что сейчас по ТВ?» – «Фильм».

На уровне словосочетания: «И как?» – «Интересный фильм!»

На уровне фразы: «Я такого интересного фильма ещё не видел».

На уровне сверхфразового единства: «Я очень люблю фильмы такого рода. Стараюсь их не пропускать. Но такого интересного фильма я ещё не видел: просто потрясён!..»

На уровне целого текста...

«Высказывание» имеет все параметры, присущие речевой единице: функциональность, ситуативность, содержательность, структурную оформленность, интонационную выразительность и т. д., – и может успешно служить **методическим** понятием.

И вдруг... Явился иностранный красавец, которого зовут «дискурс», и покори́л всех лингвистов, а потом и многих методистов. Чем? Только своим необычным именем. Новым содержанием он похвастаться не может. Я просил некоторых известных лингвистов назвать хотя бы одну характеристику, которая была бы присуща «дискурсу», но отсутствовала у «высказывания». «Ну, знаете ли...» – задумчиво произносили они, но точного ответа не дал никто. Его и не могло быть! Ибо это лишь иностранная копия. А зачем нам копия, если есть оригинал?



А вот еще один новичок – **«инофон»**. Не встречали такого? А это, оказывается, «носитель ИЯ и соответствующей языковой картины мира, культуры». Ну, в общем, *native speaker* (англ.), *Muttersprachter* (нем.). Я не знаю, кто родитель этого лингвистического уродца. Но непонятно, почему **инофон**, а, скажем, не «иноязы», «инолекс» (лексика), «инограм» (грамматика), «инокульт» (культура) или более подходящий **«иноглот»**: ведь есть подобная модель – *полиглот*. Можно ещё «инослов» (по типу «часослов»)… Ну нет в русском языке краткого слова, но есть соответствующее понятие, выражаемое двумя словами («носитель языка») или тремя – «носитель иностранного языка». И ведь обходились этим и прекрасно понимали друг друга. Конечно, говоря «носитель иностранного языка», мы подразумеваем, что под «языком» имеется в виду и «культура». Но поскольку язык правомерно рассматривать как часть культуры, может быть, стоит использовать словосочетание «носитель иностранной культуры»? Во всяком случае, оно звучит по-русски и точно передаёт содержание понятия. Давайте обсудим!



Осторожно: жаргон!

1. «Вопросно-ответная работа».

Я уже писал об использовании слова «работа» в методическом лексиконе. Напомню, что с методической точки зрения оно абсолютно ничего не значит, ибо указывает лишь на процесс делания чего-то, но не на конкретные действия ученика.

Уточнение «вопросно-ответная», по сути, ничего не уточняет; можно с тем же успехом сказать «диалогическая работа», «речевая работа», «парно-речевая работа» и т. п. Чувствуете, как это неуклюже по-русски? Кроме того, ответной может быть, скажем, реакция, реплика; вопросно-ответными могут быть упражнения как один из видов, а работа может быть ответственной.

2. «Следует задать несколько вопросов **на** проверку понимания текста».

«Учебный словарь сочетаемости слов русского языка» (М., 1978) даёт сотни сочетаний со словом «вопрос», но чего-либо подобного «вопросу **на**...» там нет. И быть не может, ибо это не по-русски. Как следует сказать? Выбирайте:

– Задайте несколько вопросов, чтобы проверить уровень понимания текста (чтобы проверить, поняли ли ученики текст; для проверки...).

– Хотите проверить задайте несколько вопросов.

3. «Упражнение **на** усвоение звука... (этих слов и т. п.)», «Упражнение **на** осознание данной структуры» и т. п. Откуда это **на**? В русском языке такого нет. Вот грамотные формы: упражняться можно только **в** чём-либо, например **в** английском (немецком) языке, **в** науках; упражнять можно только **что-либо**, например свою память, пальцы для игры на рояле, мускулы; можно упражняться и **на** чём-либо (на рояле, на трапеции), т. е. на конкретном инструменте, снаряде.

Больше вариантов нет. Когда же говорят «упражнения **на**...», подразумевают некую **цель**. Следовательно, грамотно было бы сказать:

– Упражнения **для** усвоения...

– Упражнения, предназначенные **для**...

– Упражнения, ведущие к осознанию...

– Упражнения, целью которых является... и т. п.

ПОМНИТЕ:

Жаргон удобен, как старый халат или домашние тапочки, но удобства хороши дома, а в науке нужна точность.

Говорю вам от души: не все средства хороши!



Эта весёленькая рифмовочка, вообще-то, годится на все случаи жизни: средства-то используются везде и всегда. В том числе и средства учения. Важно только понимать, что это такое. Вот как определяет значение этого слова «Толковый словарь русского языка» под ред. Д. Н. Ушакова.

- Средство.** 1. Приём, способ действий для достижения чего-н. (Цель оправдывает средства).
2. Предмет, приспособление, необходимое для осуществления какой-н. деятельности. (Средства производства, передвижения, защиты и т. д.).

Но я имею в виду не вообще словосочетание «средства учения», а использование слова «средство» применительно к учебнику, учебному пособию. Так уж повелось, что в любой книге по дидактике можно найти главу «Средства обучения», а там рассматривается учебник. Именно **учебник считается основным, главным средством обучения**. Все настолько привыкли к этой мысли, что даже не задумываются, что она... как бы это помягче выразиться... некорректна. Так бывает со старой одежкой: носишь, носишь и не обращаешь внимания на то, что она... того... ну... маленько устарела, обшарпалась, а то и молью трасена, но – привычна, удобна. И менять неохота.

Ну а методисты, естественно, идут след в след за дидактами. А как же: ведь их учили, что методика – это частная дидактика. Как бы мать методики. А мать надо слушаться: что мать говорит, то и делай.

Вот вышла недавно очередная «Методика обучения иностранным языкам» (она, правда, называется не совсем так, но это не важно, как и то, кто автор: **все** методисты – послушные дети и верные ученики Её Величества Дидактики), так в ней к средствам относят не только учебники, но и программы, и разнообразное школьное оборудование, выполняющее дидактические (!) функции.

Представьте, что вы покупаете лекарство: коробочка, в ней таблетки и инструкция к применению. Что является **средством**, которое вас лечит: инструкция, упаковка или сами таблетки? Думаю, что таблетки, какой бы красивой ни была упаковка и какой бы толковой ни была инструкция. Именно таблетки содержат то, что поможет вам избавиться от недуга.

Эта аналогия, как и любая, возможно, «хромает», как говорил Ф. Энгельс, но она неплохо поясняет, почему **не** учебник является средством, избавляющим ученика от незнания и неумения, а то, что в нём содержится.

Что же в нём содержится? **Упражнения.**

Именно *упражнение* является средством, **деятельностным** средством, потому что всякой деятельности можно научить только посредством деятельности.

Что же в таком случае учебник? А это «упаковка» плюс «инструкция».

Учебник есть одна из **форм организации** и презентации учебного материала.

И не единственная к тому же форма. А видеокурс не учебник? А компьютерная программа не учебник? Когда мы включаем в содержание понятия «средство» всякие **технические** средства, то мы забываем, что «средство» есть **категория** методики, **понятие**, то есть нечто абстрактное.

Высказанная выше мысль о том, что учебник не средство, а лишь форма организации упражнений как деятельностных средств, несколько неожиданная и потому кажется одиозной. Но она легко доказуема одним логическим аргументом.

Скажите, можно ли достигнуть какой-либо цели, скажем, научить общаться на ИЯ, без использования каких-либо средств? Разумеется, нет. А можно ли научить общаться на ИЯ без учебника (в его традиционном понимании)? Конечно, да. Значит, учебник не средство, ибо без средства никакой цели не достигнешь.

Конечно же, учебник как форма организации и презентации учебного материала очень важен. От его качества зависит многое (см. мою статью «Учебник как феномен в сфере иноязычного образования» в ИЯШ, 2004, № 4). Но сущность его, как и всей деятельности на его основе, составляют упражнения. Я помню, как в дни моей молодости Ревекка Лазаревна Златогорская, умнейший методист и блестящий учитель, говорила мне: «Помните: для хорошего учителя учебник – только повод».

Всё у нас зависит от того, какие упражнения и как мы выполняем. Это основа нашей технологии, нашего мастерства, наших успехов.

Горячая семёрка



Сегодня, коллеги, мы обойдёмся без критики нашего учительского жаргона, а сразу начнём с терминов, которые могут быть не очень точно поняты или восприняты вами при чтении методических работ.

Вот какая набралась «горячая семёрка».

1. **Интенция** – направленность сознания человека в определённое функциональное русло. Возникает благодаря ориентировке в ситуации общения в виде намерения что-то сделать, сказать, но не на уровне осознанности, а на уровне чувства. Можно сказать, что интенция есть чувственный аспект речевой задачи. Иногда она используется в качестве основы для функционального отбора и организации речевого материала, поэтому фактически становится синонимом речевой задачи или речевой функции, что некорректно. Речевую задачу решает *человек*, ощутив интенцию, а речевую функцию (ту или иную) осуществляет речевая единица (любого уровня), грамматическая форма. Например, грамматическая форма будущего времени имеет несколько функций: обещание, заверение, угроза и др.

2. Типы владения ИЯ (по Б. В. Беляеву).

а) **«Интуитивно-чувственный тип** овладевает языком преимущественно практическим путём, не испытывая особой нужды в приобретении теоретических знаний. Быстро овладевает языком, как только начинает пользоваться им. Не нуждается ни в анализе текста, ни в его переводе на РЯ. При пользовании языком сосредотачивается почти исключительно на смысловом содержании речи. Пользоваться ИЯ любит. Часто вставляет в свою речь на РЯ слова и выражения ИЯ... Переводит с одинаковым трудом с одного языка на другой».

б) **«Рационально-логический тип** при усвоении языка нуждается в теоретических языковых знаниях. Овладевает языком медленно и с большим трудом, после многих лет его изучения. Пользуясь ИЯ, сосредотачивается и на его языковых особенностях. Владеет языком преимущественно рецептивно. Смысловую сторону новых слов уясняет себе с помощью перевода, а в целях их запоминания анализирует их и многократно повторяет. Переводит довольно легко, обычно пользуясь словарём...»

Интересен комментарий к описанию указанных типов самого Б. В. Беляева. Он пишет: «Если верно, что человек владеет языком так, как его обучали этому, то типы владения языком надо будет считать следствием того, какой метод использовался при обучении».

Вот и подумайте: какой тип кажется вам предпочтительнее, так и обучайте. Но это шутка. В действительности всё не так просто.

3. **Интроверт** – человек, сознание которого преимущественно обращено к самому себе, собственному внутреннему миру. Он поглощён собственными проблемами и переживаниями, поэтому мало внимания уделяет тому, что происходит вокруг. В процессе общения интроверты склонны к слушанию, а не говорению, поэтому внешне малоактивны.

4. **Экстраверт** – противоположность интроверта: разговорчивый, коммуникабельный, активный в общении человек.

5. **Синтагматические модели** – незавершённые речевые образцы, используемые как основа, опора для построения однотипных высказываний в целях формирования грамматических навыков или овладения лексическими единицами. Синтагматические модели предполагают операцию подстановки в них лексических единиц, благодаря чему неполная модель становится завершённой фразой. Используется в лексико-грамматических таблицах или как изолированная опора. Например:

*пойти в кино
сходить к другу
почитать газеты*

Я собираюсь завтра...

*поехать за город
купить куртку
и т. д.*

6. **Совершенствование** (лексических навыков) – этап овладения речевым материалом, который следует непосредственно за этапом формирования (лексических навыков). Цель совершенствования – упрочение речевых навыков. Поскольку на этапе **формирования** лексических навыков ученик уже запомнил форму слова и его значение, **задачи этапа совершенствования** заключаются в том, чтобы добиться:

а) более автоматизированного быстрого вызова нужных слов в речи при решении какой-либо речевой задачи;

б) как можно более разнообразного комбинирования запомненных слов с другими словами;

в) как можно более частого использования усваиваемых слов в аналогичных ситуациях.

7. **Иноязычные способности** – индивидуально-психологические особенности ученика, которые являются субъективными условиями успешного овладения ИЯ как системой и его использования как средства общения. Способности формируются и развиваются в деятельности, иноязычные способности – в иноязычной деятельности. Они проявляются в быстроте и прочности овладения иностранным языком как системой и как средством общения. Иноязычные способности не сводятся к знаниям ИЯ, отдельным навыкам и умениям, однако способствуют овладению ими. Иноязычные способности многочисленны и многообразны. Задача учителя заключается в выявлении уровня той или иной способности (фонематический слух, объём зрительной памяти и др.) и в специальном, целенаправленном, постоянном их развитии, особенно на ранней ступени.

Снова о том, как не надо и как следует говорить (I)



1. Никак не пойму, почему вопреки научным данным и здравому смыслу так упорно используются словосочетания «активная лексика», «пассивная лексика», «активная грамматика», «пассивная грамматика», «активное/пассивное владение», «активные/пассивные виды деятельности» и т. п. Ни лексика, ни грамматика сами по себе не могут быть ни активными, ни пассивными. Тем более не может быть пассивной какая-либо деятельность, просто потому, что она **деятельность**. Обычно пассивными видами деятельности называют чтение и аудирование. Доказано, однако, что аудирование, например, требует в 1,21 раза большей активности, чем говорение, из-за чего человек больше устаёт. Неменьшего приложения сил требует и чтение. Различие говорения и письма, с одной стороны, и чтения и аудирования, с другой, заключается не в степени активности, а в характере деятельности: либо продуктивной (человек сам «творит речь»), либо рецептивной (воспринимает речь). А активным либо пассивным сам человек (учитель, ученик) может быть при выполнении любого вида деятельности. Казалось бы, это так очевидно...

2. Есть прекрасное слово «текст», которое мы постоянно используем: «Прочтите текст!», «Найдите в тексте...», «Содержание текста...», «Перескажите текст...» и т. п. «А что здесь плохого?» – спросите вы. В самом слове – абсолютно ничего. «Текст» – совершенно законный термин... в нашем профессиональном общении, скажем, когда мы обсуждаем комплекс послетекстовых упражнений или специфику текстов для обучения чтению или аудированию, функцию этих текстов и т. п.

Но когда мы общаемся с учениками на уроке, этот термин неуместен, нежелателен, нецелесообразен. Он разрушает нормальное, **личностное** общение (каким оно должно быть!) между учителем и учеником, переводя его в статус официального, **ролевого**. В личностном общении мы никогда о статье в газете не говорим: «Как тебе понравился этот текст?» Есть так много хороших, красивых, живых слов: *рассказ, отрывок, интервью, высказывание, диалог, сообщение, описание, очерк, заметка, письмо* и мн. др.

Давайте же и на уроке говорить нормально!

А вот как надо понимать и говорить.

1. **Деавтоматизация** – потеря навыков своих качеств автоматизированности и устойчивости. Происходит из-за длительного неиспользования навыка в речевой деятельности или из-за недостаточного уровня его сформированности.

2. Правило-инструкция – какое-либо указание о том, как следует выполнять то или иное учебное действие. Правило-инструкция обычно сообщается в какой-то момент процесса овладения речевым материалом. Отличается краткостью, чёткостью и функциональностью. Формулируется по типу логической импликации: «Если... то...». Например: «Если вы хотите рассказать о том, что делали летом, используйте...» или «Если вы встретили глагол в форме... то это означает...».

3. Предваряющий вопрос – вопрос, который задаётся, перед тем как ученики читают текст, и служит целенаправленности процесса чтения. Обычно предваряющий вопрос направлен на выявление смысла читаемого, поэтому не должен относиться к какому-либо частному, второстепенному объекту, а также к содержанию начальных строк чтения.

4. Фонетика

1) «Раздел языкознания, изучающий способы образования звуков речи и их акустические свойства, т. е. физиологию и акустику речи...», «...изучающий звуковые возможности речевого аппарата и разнообразные способы их использования в разных языках»⁵⁵;

2) «Акустические и артикуляционные свойства звуков данного языка (например, фонетика английского языка)»⁵⁶.

Фонетику не следует путать с произношением.

5. Произношение – «характер, особенности артикуляции звуков речи...»⁵⁷. Фонетические особенности артикуляции, определяющие уровень адекватности индивидуального произношения аутентичному. А поэтому следите за собой:

– «У него хорошее произношение», но не «У него плохая фонетика»;

– «ставить произношение», но не «ставить фонетику»;

– «совершенствовать своё произношение», «работать над своим произношением», но не «работать над фонетикой» и т. п.

*Словарь — это вселенная
в алфавитном порядке.
Ф. Вольтер*

⁵⁵ Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. М.: Советская энциклопедия, 1966.

⁵⁶ Там же.

⁵⁷ Там же.

Снова о том, как не надо и как следует говорить (II)



«Введение лексики», «Ввести 10 слов» и т. п. Эти речения настолько знакомы и привычны каждому учителю, что мы и не задумываемся, насколько они противоречат и русскому языку, и здравому методическому смыслу. Посудите сами. Когда согласно нормам РЯ говорят «ввести сыворотку в вену», «ввести человека в дом (в общество и т. п.)», «ввести кого-то в заблуждение», «ввести в курс дела (в проблему)», то это понятно. А вот куда «вводят» лексику? Может, потому она и не вводится? Ведь голова – орган мыслящий, она сама выбирает, что ей запоминать, а что нет. А как же сказать грамотно? Выбирайте:

- «объяснить значение слов»,
- «семантизировать лексические единицы»,
- «презентация новых слов».

Помните у Козьмы Пруткова:

«Если на клетке слона прочтёшь надпись «Буйвол», не верь глазам своим»?

В методике тоже свой «зоопарк».

Будьте внимательны!

Эти пояснения помогут вам правильно нас понять.

1. **Экспозиция** – высказывание учителя, которое начинает урок или какой-либо вид работы. Э. может быть краткой (1–2 фразы) либо развёрнутой (5–7 фраз). Характер Э. разговорный. Функции: мотивировать учащихся к беседе, ввести в проблему, настроить на общение, вызвать необходимые ассоциации с предметом обсуждения, активизировать использование усвоенных лексических единиц.

Пример: «Обычно причин для ссор бывает много. Герой этого рассказа тоже поссорился с другом. По какой причине? Объясните!»

2. **Речевая задача** – задача, которую учащийся может решить только с помощью речевого действия, т. е. подтвердить, отказаться, выразить сожаление, сомнение, объяснить, рекомендовать и т. п. Задача: «Поставьте предложения в прошедшее время» и т. п. не является речевой. РЗ. – всегда задача речемыслительная, где мышление направлено на общение, а не на языковую форму.

Пример: «Здравствуйте! Я слышал, что вчера наши ученики хорошо выступили на концерте. Это правда? Ваш класс участвовал? Я помню, когда учился, любил участвовать»

в самостоятельности. Что делал? Стихи читал, концерт вёл, пел. А вы что умеете?..» (А далее – логичный переход к теме урока.)

3. **Установка** – задание, предпосылаемое упражнению и указывающее ученику на речевую задачу, способы её решения, использование средств обучения и организацию деятельности.

4. **Технология** – система приёмов обучения, практическое воплощение принципов обучения, реализация теории. Т. – главный инструмент учителя, которым надо владеть в совершенстве.

5. **Адекватный** – соответствующий цели. Адекватность – главная методическая категория, главная характеристика всех упражнений как средств обучения. Эффективность любой работы на уроке зависит от уровня адекватности используемых средств поставленной цели. Для определения уровня адекватности необходимо чётко формулировать цель, определять её особенности и знать потенциальные возможности средств (упражнений), что приходит только с практикой при хорошем владении теорией методики.

*Наше слово в пространстве не тает,
А становится в нём чем угодно,
Ибо то, что бесплотнo витать,
В мире этом отнюдь не бесплодно.*
И. Губерман

*Всякое слово без дела
ничтожно и пусто.*
Демосфен

Выпалываем особо стойкий сорняк...



Выполняем обещанное: наши комментарии к выражению «Составьте ситуацию».

Вряд ли проходит хоть один урок, где бы не звучало это словосочетание. Увы! Тому, кто хочет изъясняться грамотно, придётся от него отвыкать. Ведь возникло оно из недоразумения: говоря «Составьте **ситуацию**», учитель ожидает услышать «высказывание» или «диалог». Так что с точки зрения цели было бы точнее сказать «составьте высказывание» или «составьте диалог». Но этого делать нельзя, поскольку полностью противоречит тому, что происходит в реальном общении: в нём высказывания и диалоги **не составляют**, а **порождаются**, когда говорящий имеет не формальную, а речевую цель, речемыслительную задачу, решаемую с целью воздействия на собеседника.

Что делать? Правильно формулировать установки к речевым упражнениям. Ситуацию же на уроке можно **воссоздать**, что является обязанностью учителя и что он может осуществлять, используя соответствующие средства.

ПОМНИТЕ:

Как назовёте своё действие, таким оно и будет.

А теперь прокомментируем значения нескольких употребительных терминов.

1. **Динамический стереотип** – система условно-рефлекторных связей, образующаяся в коре больших полушарий как результат многократного повторения с постоянными интервалами одних и тех же действий. Д. С. – основа навыка, поэтому знание особенностей его формирования – залог успешной работы учителя в процессе формирования лексических, грамматических и произносительных навыков учащихся.

2. **Анализатор** – (у человека) нервный аппарат восприятия, анализа и синтеза раздражителей, действующих на него. Применительно к речевой деятельности различают четыре А. (или модальности): слуховой А. (обеспечивает аудирование), зрительный А. (обеспечивает чтение), речедвигательный А. (обеспечивает говорение), рукодвигательный А. (обеспечивает письмо). Все А. взаимосвязаны, что свидетельствует о необходимости комплексного овладения всеми четырьмя видами речевой деятельности.

3. **Проговаривание** – произнесение каких-либо единиц языка (слов, словосочетаний, предложений) без речевой цели. Проговаривание имеет место во всех языковых упражнениях («Вставьте...», «Поставьте следующие предложения в Perfekt», «Прочтите вслух...»)

и т. п.). Проговаривание противопоставлено говорению, когда человек использует речевые единицы с речевой целью (подтверждает, опровергает, выражает сомнение и т. п.).

4. **Аппроксимировать** – упрощать. Существует мнение, что при овладении иноязычным произношением можно довольствоваться приблизительным (недостаточно аутентичным) произношением учащихся. Этот путь действительно облегчает жизнь учителю и ученикам, если принять аргумент сторонников такого подхода: «Иностранец их и так поймёт». Это верно. Но...

...Если человек сам произносит плохо, он никогда не будет понимать настоящее произношение.

«Читательные» термины



С терминами в методике вообще настоящий бедлам, что же касается терминологии, связанной с чтением, то она в этом бедламе занимает едва ли не первое место. Судите сами: чтение называют аналитическим и синтетическим, подготовленным и неподготовленным, со словарём и без словаря, беспереводным и переводным, коммуникативным, обзорным, детализирующим, изучающим, поисковым, просмотровым, ознакомительным, с полным пониманием и даже критическим, зрелым и т. п.

Насколько экологически чисты все эти (и другие) термины? Для начала определим, что такое чтение.

Чтение есть один из видов речевой деятельности человека.

Из этого прежде всего следует, что нельзя смешивать (отождествлять) **деятельность**, которую осуществляет человек, и самого **человека**. Что за деятельность – чтение? Чем она характеризуется? Что лежит в её основе?

В основе всякой деятельности лежит **умение**. Не зря мы говорим: «Он умеет читать», «Он не умеет читать», «Он плохо умеет читать», «Наша цель – развить умение читать».

Развитое умение читать человек может использовать с разными целями.

Этих целей не так много: узнать что-то новое, узнать, есть ли что-то интересное, найти дополнительный материал, изучить что-либо, получить эстетическое удовольствие, удовлетворить престижные мотивы, сделать обзор и др.

Из этого следует, что нельзя отождествлять саму деятельность чтения с той целью, ради которой она осуществляется. Цель ставит человек; характер деятельности, конечно, зависит от цели. Но называть саму деятельность чтения, процесс её осуществления по цели – некорректно. Так, например, что такое «критическое чтение»? Критическим по отношению к прочитанному может быть **отношение чтеца**, но не деятельность чтения. То же относится и к «обзорному» или «подготовленному» чтению.

А что такое «аналитическое чтение»? Абсолютно бессмысленный термин – горячий лёд! Содержание этого термина противоречит природе чтения как деятельности: чтение, безусловно, процесс синтетический по своей природе, в котором, конечно, имеют место и элементы анализа (одно без другого невозможно). Но анализ этот **при нормальном уровне**

умения читать направлен не на структурную сторону речевых единиц, которая воспринимается подсознательно, а на содержание и смысл читаемого.

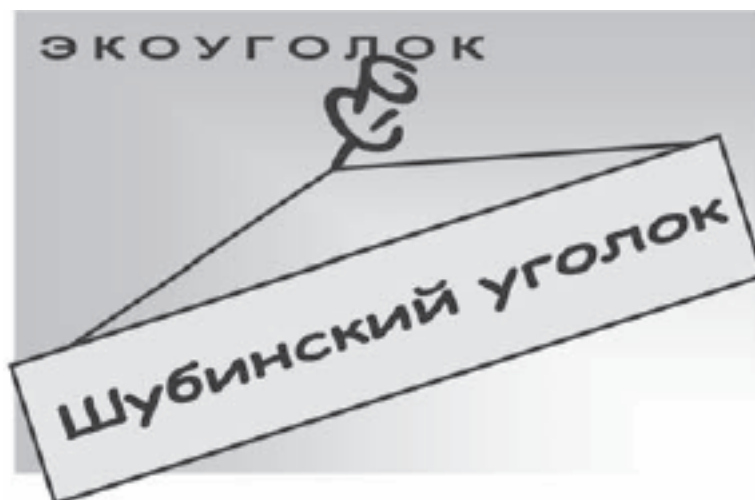
Хочу обратить особое внимание на один из самых популярных ныне терминов – изучающее, поисковое, просмотровое и ознакомительное чтение. Интересно, кого изучает **изучающее** чтение? С точки зрения русского языка изучающим (причастие активного залога) может быть только **человек**, а не чтение; чтение в данном случае – средство изучения. И поиск информации, и просмотр текстов, и желание ознакомиться с их содержанием – суть **цели** чтения, для достижения которых чтение используется как средство. Если же следовать логике автора этих «терминов», то в случае необходимости получить справку используется некое «справочное чтение», а в случае желания развлечься – «развлекающее чтение» и т. п. Очевидно, что такая логика ущербна.

Но она ещё и вредна. Номинация (название объектов в науке) тоже вещь ответственная. Вот, скажем, формулируются две цели: 1) научить понимать несложные тексты без словаря и 2) научить понимать более сложные тексты (если нужно, то со словарём). Издавна существуют термины «синтетическое чтение» (для цели № 1) и «аналитическое чтение» для цели № 2.

А на самом деле есть только одно «чтение» – это **умение читать**. Оно либо есть, либо его нет. И есть **процесс развития** (становления) умения читать. И пока идёт процесс развития умения читать, ученик не будет уметь читать ни несложные, ни сложные тексты. А когда умение появится, то читец сам выберет то, что и зачем ему читать, с какой целью. Таким образом, и термин «коммуникативное чтение» излишен, ибо чтение, основанное на умении читать, всегда коммуникативно: чтение – один из видов коммуникативной деятельности, одно из средств коммуникации.

Итак, наша цель – «развитие умения читать», «развитие умения использовать чтение во всех присущих ему функциях», «формировать все навыки, на которых основано умение читать», «развивать механизмы чтения».

Всё новое – поначалу странное



Жил-был один Методист с большой буквы – Эммануил Петрович Шубин. И придумал он один термин, очень любопытный – «знак-полуфабрикат». Этот несколько гастрономический термин может показаться кому-то странным, но он очень точно отражает суть явления и важен для обучения. Хорошо бы учителю взять его на вооружение. Вот как его толкует Эммануил Петрович:

«**Знак-полуфабрикат** – это нечто среднее между готовым знаком и грамматической структурой, точнее говоря, это частично заполненная структура, содержащая в себе как готовые компоненты, так и «пустые места», которые могут быть заполнены знаками определённых разрядов и типов. Таким образом, знак-полуфабрикат, подобно грамматической структуре, имеет определённый диапазон продуктивности.

В русском, английском, французском, немецком языках существуют десятки тысяч подобных синтагматических знаков-полуфабрикатов типа: «to take a hand in smth.», «eine Schuld auf jemanden laden», «tirer un profit de qch» и т. д.

В качестве примера беспредложного полуфабриката-предложения можно привести английское образование «Would you mind my...?», где вместо точек подставляется герундий (имя действия), за которым может следовать дополнение или обстоятельство.

Нередко знак-полуфабрикат включает в качестве готового компонента одну синтагматическую форму основы (слово) и предлог; ср. образования: *состоять из чего-либо; смеяться над кем-либо, чем-либо* и т. п. Аналогичные примеры тысячами и десятками тысяч встречаются в других языках.

Из сказанного с очевидностью явствует, что владение достаточным набором знаков-полуфабрикатов (точнее, навыками их подсознательного использования для знакообразования) является жизненно важным компонентом техники продуцирования».

Так рассуждал Э. П. Шубин. Хотите принимайте, хотите нет, но, думаю, вы не станете отрицать, что смысл в этом термине есть.

А теперь о другом.

Несовместимость

Не подумайте ничего плохого: это я о терминах. Хотя и их несовместимость ничего хорошего не приносит. Я имею в виду несовместимость русских терминов с иностранными.

Сейчас ведь многие наши методисты предпочитают щегольнуть иностранным словечком, хотя есть своё, к тому же более точное. Почему? Говорят: иначе, мол, они нас не поймут. Какая трогательная, я бы сказал, забота об иностранцах! Что-то я не замечал подобной заботы с их стороны...

Конечно, есть в иностранной методике некоторые термины, которые можно (и нужно!) перенять, поскольку они либо выражают новые понятия, либо более удачны. И мы будем в своё время о них говорить. Но зачем, спрашивается, использовать то, что неточно или неверно отражает то или иное явление? Тем более плохо, когда подобные несовместимые русско-иностранное соответствия (скорее, несоответствия) предлагаются в словаре.

Вот представьте себе, что учитель ИЯ читает статью по методике и встречается термины *accuracy activities* и *fluency activities*, обращается к словарю, то бишь, к «Англо-русскому терминологическому справочнику по методике...» (Санкт-Петербург, 2001) и на с. 122 узнаёт, что первое означает «упражнения на формирование навыков», а второе – «упражнения на формирование умений».

Указанные термины перевести таким образом формально можно. Но по сути такой перевод искажает природу навыков и природу умений, отражая совсем не главное в этих явлениях. Тем более если их рассматривать с истинно коммуникативных позиций.

Термин *accuracy activities* показывает, что это такие упражнения, целью которых является *accuracy*, т. е. «правильность», «безошибочность» действия. Это, конечно, важный результат навыкового действия, но разве главный? Главное в навыке – это его гибкость, способность к переносу, его ситуативность, его оречевлённость (маркированность речевой задачей). То же самое относится и к термину *fluency activities*: разве главным результатом речевых упражнений является *fluency* – «беглость» высказывания? Конечно, нет. Беглость – вообще не показатель уровня умения: человек может говорить раздумчиво и не спеша, но содержательно, логично, целенаправленно и т. д.

При таких «соответствиях» взаимопонимания не произойдёт, потому что различие коренится в разных концепциях учения, а не в терминах. Так не лучше ли предложить свои термины, которые бы отражали суть дела и природу вещей, разъяснив, в чём эта суть и природа заключаются? Скажем, будем использовать термины *habit formation* и *skill development*, вложив в них то толкование, которое присуще им в нашей коммуникативности. Пусть поднатужатся наши зарубежные коллеги и постараются понять нас. Во вред это им не пойдёт, поверьте.

Ментально поучаствуйте в построении значения и восприятии-активации!



Вряд ли вы, уважаемые читатели, сможете последовать этому призыву, поскольку, скорее всего, просто не поняли, что же конкретно нужно делать.

А всё почему? Да потому, что мода такая пошла – придумывать свои термины, главное, чтобы не сразу понятно было, тогда и выглядит по-научному, солиднее. Я знал даже одного методиста (не буду называть его имени, ибо он уже в лучшем из миров), который, прочитав статью своего аспиранта, отправлял её на переделку с мотивировкой: «Сделайте более научно, а то всё понятно».

Так вот: заголовок, который вы прочли, конечно, сконструирован мною, но из подлинных словосочетаний, которые я без труда обнаружил в одной монографии. Неважно, в какой. Суть не в авторе, а в явлении. Цитирую.

1. «**Ментальное** участие обучаемого в учебном процессе».

А какое ещё участие может быть? Имеется в виду, что ученик всё время должен проявлять речемыслительную активность? Значит, надо так и писать. Но тогда это будет привычно, а «ментальное участие» – это, как выражаются нынче молодые, круто... Я бы сказал, более того – закручено... Кстати, в другом месте книги читаю: «**Внутренние** ментальные процессы». А бывают внешние?

2. «**Построение значения**» – так назван один из этапов работы, результатом которого должен стать план прочитанного текста. Во-первых, как можно «строить» значение? Семиотики здорово бы повеселились, прочитав такое. А во-вторых, почему нельзя было использовать известный методический термин «составление (написание) плана»? Правда, это сразу понятно, значит, ненаучно...

3. «**Восприятие-активация**» – тоже этап работы. Но думаю, что не каждый учитель даже с большим опытом догадается: это, оказывается, такая работа, в процессе которой ученик, просматривая текст, выбирает тот речевой материал, который он хочет использовать потом в своём высказывании. По сути возразить нечего, но зачем такой терминологический гибрид?

А неологизм «активация»? Словари РЯ дают только форму «активизация», которая означает «вызвать в ком/чём-н. активность» и «сделать активным» (например, работу). Во втором значении и используется данный термин методистами. Но это в методике, т. е. у всех. А давай-ка я буду оригинален, думает автор. Да, русский язык выдерживает и не такое.

Правда, в медицине есть «активированный уголь», а в сельском хозяйстве, если я не ошибаюсь, «активация почвы». Но нам-то это зачем?

Во всяком случае, все эти казусы (дай-ка и я выражусь нестандартно) очень когнитивны. Не правда ли, не очень понятно, что я имею в виду? Но зато модно. Для больших ревнителей РЯ переведу: познавательны...

Есть у автора и другие терминологические прелести, не столь оригинальные, поскольку, к сожалению, достаточно распространены.

а) «**Автоматизация навыков**»: навык не надо автоматизировать, ибо автоматизированность действия, производимого на уровне навыка, есть одна из его существенных черт. Навык можно формировать, можно совершенствовать.

б) «**Наименее известная ученику информация**». Информация, если она информация, а не сведения, всегда неизвестна конкретному ученику. Информация, согласно теории информации, – это то **новое**, что содержится в сообщении. Она не может быть ни более, ни менее известной. Только её количество, измеряемое в битах, может быть больше или меньше. Автор же имеет в виду содержание, сведения, данные, факты и т. п., а пользуется термином «информация».

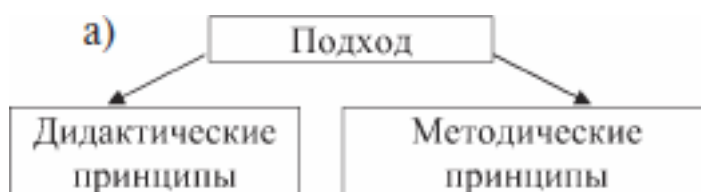
в) «**Изучение ИЯ в школе**». В школе можно лишь «обучаться иностранному языку»; **изучают** язык лингвисты. Это совсем разные процессы, деятельности с разными целями и содержанием.

Кое-кому кажется, что всякие там терминологические неточности – мелочи, недостойные серьёзного обсуждения. Но не пора ли понять то, что понимали умные люди ещё 2000 лет тому назад. Они говорили: прежде чем вести диалог, договоритесь о понятиях. Ведь за каждым понятием стоит некое представление о действительности. И неточные понятия могут привести в тупик.

Вот вам ещё один пример из той же книги. Автор рассматривает свой подход к обучению и пишет: «Наш **подход**... это система реализующих его **дидактических** и **методических** принципов обучения».

Ну и что из этого, скажете вы? А вот что.

Если это так то с точки зрения системности дидактические и методические принципы суть две подсистемы подхода как системы. Возможны при этом два варианта (а и б).



Здесь дидактические и методические принципы оказываются рядоположенными (одного порядка). Методисты видимо с этим согласятся. Но дидакты – ни за что: они всегда были «выше всех».



С этим вариантом согласятся дидакты а также некоторые методисты считающие методику частной дидактикой и не видящие необходимости в формировании собственных принципов. Я напротив считаю такую позицию пагубной для развития методики как науки, ибо отрицается её статус как **самостоятельной** науки.

Но при обоих вариантах остаётся бесхозным термин «подход». Если он не дидактический и не методический, то чей? Если либо тот, либо другой, тогда нелогично, что он стоит выше их обоих в иерархии. Не может же «подход» быть одновременно и системой, и входить в одну из подсистем этой системы! Абсурд, однако...

Вот к чему приводит неразбериха в понятиях! Есть над чем подумать.

*То, что вы прочтёте далее, не было напечатано в нашем журнале. Это было напечатано в другом, более известном журнале. Но поскольку в предыдущей публикации я вёл речь о наукообразности как проявлении терминотворчества, позволю себе перепечатку той части статьи, где автор пытается разобраться в трёх терминах – **лингводидактика, дидактика и методика**. В результате не только сам, как говорят по-русски, заблудился в трёх соснах, но и читателя запутал. Во всяком случае, я не понял, чего хочет автор. Я понял только одно: предлагаемая трактовка этих терминов нарушает, разрушает и насилует онтологию номинируемых объектов и никак не может быть отнесена к методике как науке и вообще к сфере иноязычного образования. Судите сами.*

Лингводидактика

– Не является теорией овладения и владения языком в условиях обучения, поскольку эта проблемная область представлена другой научной дисциплиной – учебной психолингвистикой.

– Не включает в себя психолингвистику как свою составную часть, а только пользуется ею как вспомогательной (базовой) дисциплиной.

– Находится на ином уровне научной классификации, чем дидактика ИЯ (ДИЯ); последняя является вариантной отраслью лингводидактики.

– Не является метатеорией (т. е. теорией теории), поскольку объекты метатеории только семантические, в то время как объекты лингводидактики и семантические, и онтические⁵⁸; кроме того, метатеория не занимается прескрипцией, оптимизацией, между тем как лингводидактика занимается прескрипцией, оптимизацией в первую очередь.

Методика

Это наука о методах (в данном случае методах обучения). Она не может в отношении обучения ИЯ считаться комплексной, а является только аспектной научной дисциплиной. **Комплексной наукой является ДИЯ**, которая занимается не только методами, но и целями, и учебным материалом⁵⁹.

⁵⁸ Онтический – относящийся к порядку сущего (существующего тем или иным образом).

⁵⁹ Термин «методика» (обучения физике и т. п.) в Чехии был отклонён двадцать лет назад.

Дидактика

ДИЯ как законченное множество научных положений является педагогической дисциплиной. Это определение вытекает из общепринятой характеристики дидактики как педагогической дисциплины, частью которой ДИЯ наряду с лингводидактикой и является.

В то же время эта характеристика не снимается прикладным статусом ДИЯ по отношению к некоторым научным дисциплинам (о них речь пойдёт ниже).

ДИЯ (ДИЯ без атрибутов мыслится обычно как ДИЯ в широком смысле) представляет собой систему со сложной структурой. В неё входят:

- метадидактика ИЯ (МДИЯ);
- ДИЯ в узком смысле.

МДИЯ изучает систему понятий-терминов, которые характеризуют: предмет, структуру и методологию ДИЯ.

Предметом ДИЯ является управление усвоением ИЯ (обучение ИЯ).

В структуре ДИЯ различаем (помимо метадидактики ИЯ) ДИЯ в узком смысле, куда входят:

- *общая ДИЯ*,
- *специальная ДИЯ* (например, английского языка в русской начальной школе);
- *частные ДИЯ* (например, ДИЯ для русских высших учебных заведений нефилологического профиля).

К методологии ДИЯ относятся прежде всего вопросы: а) вспомогательных (базовых) дисциплин ДИЯ и б) методов исследования ДИЯ.

а) Существуют три уровня (яруса, ступени) вспомогательных (базовых) дисциплин ДИЯ:

- философия;
- лингвистика, психология и общая дидактика;
- дисциплины, опосредованные дисциплинами второго уровня: социолингвистика, неврофизиология, теория управления и др.

б) ДИЯ пользуется различными методами научного исследования:

- классификационным анализом и синтезом,
- эмпирическими и теоретическими процедурами,
- логическим и историческим приёмами исследования и др.

В заключение можно сказать, что ДИЯ характеризуется тройной дихотомией⁶⁰: дескрипцией⁶¹ – прескрипцией, метатеорией – теорией, оппозицией общего и специального (частного). Эту тройную дихотомию следует иметь в виду, думая о том, в чём... и т. д.

Вы что-нибудь поняли?

⁶⁰ Дихотомия – дихотомическое деление объёма понятия на два класса, исчерпывающих весь объём делимого понятия.

⁶¹ Дескрипция – языковая конструкция, заменяющая собственное или нарицательное имя предмета.

Чем дальше в лес...



Готовясь к написанию данного материала, я взял наугад один номер методического журнала и одну книгу. Просматривая тексты в течение двух часов, я натолкнулся на почти полсотни (!) терминов и формулировок, которые... ну, скажем так: вызвали недоумение. Собственно говоря, чего недоумевать? Как писал И. Губерман:

*Слова – лишь символы и знаки
Того ручья с бездонным дном,
Который в нас течёт во мраке
И о совсем журчит ином.*

Да, в каждом из нас течёт свой ручей, и журчит он о своём. И это прекрасно. Если отвлечься от такой «мелочи», как взаимопонимание... Когда наш ручей «в нас течёт во мраке», взаимопонимания не получится. Те, кто занимается одним Делом (как в нашем случае – теоретически – методисты, преподаватели вуза, учителя иностранного языка школ, управленцы), должны понимать друг друга. Иначе – Лебедь, Рак и Щука, «а воз и ныне там». Но как прикажете понимать, если каждый считает своим долгом:

- обязательно придумать новый термин (при наличии общепринятого);
- вернуть зарубежный термин (при наличии своего);
- выразиться настолько витиевато, чтобы звучало «научно» (научнообразно);
- использовать родное слово, не думая о его истинном значении;
- стилистически разнообразить текст, заменяя один «синоним» другим, в результате чего однозначность термина (обязательное условие в науке!) теряется;
- использовать профессиональный жаргон.

Я уже не говорю о тех казусах, причиной которых является обычное невежество. «Против глупости бессильны даже Боги», – писал Шиллер. Такие казусы – тема отдельного разговора. А сегодня – несколько «перлов», выуженных почти наугад, причиной появления которых является, скорее всего, **недооценка роли терминов** для профессионального общения. Авторство не должно нас интересовать, ибо борьба идёт с явлением, а не с конкретными людьми.

Вот, к примеру, читаю: «Когнитивная компетенция ученика». Начинаю соображать: когнитивная – значит познавательная, компетенция – знания, т. е. «познавательные знания

ученика»... Ага! Это же «умение ученика учиться», умение его как субъекта учебной деятельности (помните лозунг: «Учись учиться!?!»). В коммуникативной методике это продукт субъектной индивидуализации (о ней, кстати, автор даже не вспоминает). Чем «когнитивная компетенция» точнее, нежели «умение учиться»? Разве только тем, что звучит «не по нашему»...

А вот «системическое знание». Не поняли? В скобках указано: синтаксическое, семантическое, морфологическое. Очевидно, знание системы языка, его аспектов? А *системическое*, потому что это буквальный перевод с английского языка термина *systemic knowledge*...

Теперь прошу сосредоточиться, прочесть и сказать, что означает «трансформировать информацию в речевой акт». Я до сих пор не понял...

«Толковый словарь русского языка» под ред. Д. Н. Ушакова поясняет: «Распознать – определить, узнать по каким-либо признакам, данным (распознать болезнь); разгадать, выведать (распознать намерения)». А что такое «смысловое распознавание текста»? «Распознавание смысла» – ещё куда ни шло, хотя грамотно было бы «выявление смысла», «определение смысла» и др. Но «смысловое распознавание» – это как?

Было бы весьма желательно договориться о том, что мы формируем, а что – развиваем. А иначе... такие вот плоды: «развитие умения понять», «развитие навыков понимания», «развитие стремления расширить знания», «формирование умений понимания», «формирование навыков пользования лексикой», «совершенствование навыков понимания и употребления лексики по теме».

Прочтите предыдущий абзац ещё раз. Пожалуйста! Обратите внимание на абсолютный разнобой в терминах, за которыми стоят одинаковые денотаты (объекты, которые мы называем), и на одинаковые названия совершенно разных денотатов. Как же можно работать с этим и понимать друг друга?

А на закуску несколько жаргонизмов: «языковая организация», «на репродуктивном этапе» (имеется в виду этап, на котором ученики осуществляют репродуктивные действия), «устноречевое порождение» (?!) (очевидно, «порождение устного высказывания»), «запрашивать информацию». С термином «информация» вообще катастрофа. Думаю, целесообразно посвятить ему отдельную беседу. А пока скажу, что запрашивать можно сведения, данные и т. п., а будут ли они «информацией» – зависит от многих причин.

Вообще-то, жаргонизмы кажутся не такими опасными, ибо мы хотя бы понимаем, о чём речь. Привыкли же мы к таким уродцам, как «тренировать звуки», «отработать Perfect» или «составить ситуацию»...

Может быть, я не прав, но мне кажется, что в последние годы положение с терминологией всё хуже. Чем дальше в лес... Впрочем, посмотрим. Всё тот же И. Губерман писал:

*Язык искусства – не залог
Общенья скорого и личного,
А лишь попытка. Диалог
Немого и косноязычного.*

Замените слово «искусства» на слово «науки». Разве поэт не прав?

Дышите глубже – начинаем погружение



Погружение – термин, который появился не так давно, хотя само явление достаточно старо. **П.** заключается в том, что ребенка «погружают» в аутентичную языковую среду, т. е. в среду людей, не знающих его родного языка. «Купаясь» в этой среде, человек как бы поневоле овладевает иностранным языком.

Остаётся ожидать момента «созревания». Путь действительно прост: не нужна никакая методика (ни теория, ни технология). Необходимо лишь отправить ребёнка, скажем, в Англию и заплатить зарубежной школе \$ 20 000 в год. И всё! Неужели у вас нет этой жалкой суммы? Тогда наверняка найдётся родственник или друг за границей. В этом случае всё обойдётся наполовину дешевле. И 10 000 нет? Тогда просто не знаю, что посоветовать... Может быть, нанять иностранную студентку в качестве гувернантки? Если языком дитя не овладеет, то уж на свежем воздухе побывает... Чем плохо?

А теперь серьёзно: другие термины, которые желательно знать.

1. Младшая ступень – ступень учения в классах 1–4 (возраст учащегося 7–10 лет). Ведущей является учебная деятельность, к которой учащиеся переходят от игры. Младший школьный возраст обладает большими потенциальными возможностями духовного развития, ученик учится выполнять умственные действия (группировать материал, составлять схемы, проследивать связи своих действий с результатами и т. д.). Формируется произвольное внимание, способность к самоорганизации, развивается не только наглядно-образное мышление, но и простые приёмы абстрактного мышления. Повышается значение отношений учеников друг к другу, они становятся более уравновешенными, эмоционально впечатлительными и отзывчивыми. Большую роль играет опыт коллективной жизни. Значительное место продолжают занимать игры, особенно с правилами.

2. Ранняя ступень – ступень учения детей в возрасте 4–6 лет, обычно в детском саду. В этом возрасте дети – специалисты по овладению речью. Быстрота и прочность запоминания речевого материала обеспечивается долговременной памятью и импринтингом, а также открытостью ребёнка ко всему новому и хорошей способностью к имитации (в особенно-

сти звуков, ритма, интонации). Можно сказать, что этот период развития ребенка есть **сензитивный** период, т. е. особенно чувствительный к речи.

3. Непроизвольное запоминание: в противоположность **произвольному**, т. е. запоминанию, которое побуждается каким-либо определённым мотивом, поставленной целью, заданием запомнить, **непроизвольное** запоминание происходит без цели запомнить, без волевых усилий, без специальных приёмов запоминания, когда учащийся выполняет какое-либо задание, при котором запоминаемый материал служит **условием** выполнения действия, а не целью.

4. Полиаспектный подход – подход, при котором все четыре аспекта иноязычного образования: познание, развитие, воспитание и учение – имеют место на уроке, используются комплексно, во взаимосвязи друг с другом, взаимно стимулируя развитие процессов познания, развития, воспитания и учения.

Не следует смешивать его с **комплексным** (полиmodalным) подходом, когда один и тот же речевой материал «пропускается» через все четыре вида речевой деятельности (четыре модальности) – говорение, аудирование, чтение, письмо.

Оба эти подхода должны использоваться на младшей ступени учения; на ранней ступени полностью уместен полиаспектный и частично комплексный подход.

5. Языковая способность – чисто человеческое приобретение, отличающее его от животных. Языковая способность не является врождённой, каковыми считаются задатки. «Усвоение языка детьми – это не ознакомление со словами, не простая закладка их в памяти и не подражательное, лепечущее повторение их, а рост языковой способности с годами и упражнением» (В. Гумбольдт). Психолингвисты считают, что языковая способность есть совокупность психофизиологических условий, обеспечивающих становление речевого умения. Языковую способность можно и следует целенаправленно развивать.

«Напрасные слова...»

Распушенность в употреблении слов
ведёт к своевольству в поступках.
Э. Боэсси, фр. публицист и поэт

Дурное употребление слов бывает
причиной стольких же заблуждений,
как и невежество.
П. Буаст, фр. лексикограф

Помните прекрасный романс Д. Тухманова на слова Л. Рубальской под таким названием? А продолжение помните: «Напрасные слова – виньетка ложной сути...»? (Объяснение этого выражения можно найти в кн. Л. Рубальской «Напрасные слова», М.: Эксмо, 2003. С. 11–12.)

И действительно: если произнесены (написаны) *напрасные* слова, они всегда будут «виньеткой ложной сути». В самом деле: слова должны точно называть то, что они называют. Иначе – ложная суть, обрамлённая словесной виньеткой... Обратите внимание на то, как недвусмысленно и зло высказываются о «распушенности в употреблении слов» или о «дурном употреблении слов» и Э. Боэсси, и П. Буаст.

А вот что сказал наш великий соотечественник И. П. Павлов:

«Если ты хочешь употребить слово, то каждую минуту за своими словами разумей действительность».

Перечитал я тут недавно несколько работ, посвящённых овладению лексической стороной речи и... опять огорчился.

Вот несколько выражений со словом «работа»: «работа над лексическими навыками», «работа над лексикой», «работа над лексическими единицами», «работа по усвоению лексических единиц», «работа по целостному овладению словом», «работа над отдельным словом». Сначала посмотрел на них с точки зрения русского языка, в частности правомерности предлогов **над** и **по**. Словари РЯ указывают: работать **над** кем/чем. Трудясь, изучать или создавать, совершенствовать кого/что-н. Напр.: работать над книгой (писать её), над рукописью (романа); над картиной (писать её), над собой (совершенствовать себя в чём-то). Что касается предлога «по», то словарь даёт лишь один пример: «работать по сборке машин».

Думаю, вы согласитесь, что «работа над лексикой» не означает ни изучения её (ученик должен овладеть словами, научиться **использовать** их в речи), ни тем более создания лексики (это уже сделал народ). Между тем, в словаре указано и употребление другого предлога – **с**: «работать с книгой», «работать с газетой», т. е. «пользоваться чем-либо как материалом для занятий, для обучения». Может быть, грамотнее было бы писать и говорить: «работать со словарём» (с лексическими единицами)? Ведь слова в процессе их усвоения, в процессе овладения ими выступают как раз в качестве используемого материала. Но это будет оправданным в том случае, если осуществляется действительно некая «работа со словами», скажем, группировка их по какому-либо критерию. В данном случае, используя слова, мы «разумеем действительность» (см. выше совет И. П. Павлова).

Но зачем использовать абсолютно «бытовое» слово «работа» в качестве термина? Целесообразно ли? Ведь за ним ничего конкретного не стоит. Оно не технологично, т. е. не указывает учителю на конкретное действие, оно для этого слишком общо. И самое главное заключается в том, что оно не предлагает какой-либо цели. Как в армейском анекдоте – копать от забора до заката...

А какую действительность разумел человек, когда писал: *обучение лексическим навыкам*? Другое дело, когда мы говорим: «формирование лексических навыков говорения (чтения, аудирования, письма)», «семантизация лексических единиц», «овладение лексическими единицами в целях...» и т. п.

Как можно «обучать навыкам»? Ведь навык – явление психофизиологическое: можно создавать условия для его формирования, формировать его, совершенствовать. Сравните: «обучить языкам», «обучить ремеслу» (к.-л. делу), «обучить ездить на велосипеде» и – «обучить лексическим навыкам»... Чувствуете разницу?

Право же, мы настолько привыкли к жаргону, что не задумываемся о русском языке. Вот примеры.

Объяснение слов. Что за этим стоит? Какие действия учителя? Объяснить можно **этимологию** слова, его **структуру, состав** и т. п.

Ознакомление с лексическими единицами. В каком смысле – ознакомление? До какого уровня? Ознакомиться, скажем, с окрестностями – это понятно. А что надо делать с лексическими единицами?

А восприятие слова в зрительном контексте? Да не бывает ни **зрительного**, ни **печатного**, ни **устного** контекста! (не думайте, что я придумал их: все примеры подлинные). Ибо контекст – «законченный в смысловом отношении отрывок письменной или устной речи, необходимый для определения смысла отдельного входящего в него слова или фразы». И семантизировать слово в контексте весьма эффективно. В зависимости от цели контекст может быть предъявлен визуально или аудитивно, т. е. разным способом, но сам контекст от этого не становится зрительным или устным.

Кто-то скажет: подумаешь, какие тонкости, не до того... Не могу согласиться, так как всё начинается с мелочи.

Я уверен, что если бы кто-то вовремя объяснил, что нельзя употреблять такие выражения, как *вводить слова, тренировать лексические единицы, отрабатывать словосочетания, фонетически отрабатывать введённые слова*, то эти смысловые уроды не засоряли бы до сих пор наш профессиональный язык.

Но – увы!..

«Как ни берегись, а всё поле сорится, мести надо»



Как всегда, заглянул в любимого и безбрежного В. И. Даля.

Слова «экология» народ тогда не ведал, но за чистоту своей жизни, против всякого *сора* веками боролся. Смотрю статью «Сор», весьма, кстати, обширную. Вот кое-что оттуда:

СОРЪ – дрянь, дрязг, пыль, обрезки негодные, брошенные остатки... всё, что *выметают* из жилья как негодное...

...У бурлаков – всякая *помеха* для тяги бичевой; от этого: ссаривать бичеву, *очищать*; Соровая яма или сорница, соровая корзина...

Сорные растения, кои глушат хлебные поля, огороды, *выпалываются* как негодный сор.

Сорить – грязнить, дрянить, засорять.

Соровщик, мусорщик, выгребщик – тот, кто убирает сор.

Вот и поговорка (см. заголовок) тоже из Даля.

Надеюсь, вы помните лозунг нашей рубрики? Правильно:

Для того и стараемся, чтобы *выпалывать* как негодный сор всякий жаргон и неурочные выражения, *выметать* их из речи учителя, *очищать* её от всяких *помех*. **А мести надо!** Прав В. И. Даль: как ни берегись, а поле наше образовательное всё сорится и сорится...

Вот писал я в КМ № 3 за 2002 год, что негоже использовать такие речения как «работа над грамматикой», «отработка грамматического явления», «тренировка...», «знания по грамматике». Вроде и объяснил толком, почему негоже. Да привычка, видно, сильнее доводов: перелистал я снова кое-какие методические материалы, а наши знакомцы тут как тут. Подставляйте соровую корзину:

<ul style="list-style-type: none"> • «тренировка грамматического материала» 	Тренировать можно только живое существо.
<ul style="list-style-type: none"> • «отработка грамматических навыков» • «закрепление грамматических навыков» 	Отработать можно полученную плату или в спорте какое-либо движение. А закрепление необходимо желудку. Да и за кем (чем) закреплять навык?

• « <i>выход в речь грамматического материала</i> »	Сам взял и вышел?
• « <i>повторение структур и моделей</i> »	А как можно структуры и модели повторять?
• « <i>школьное обучение грамматике</i> »	А есть ещё и гимназическое или вузовское?
• « <i>введение грамматики</i> »	Куда её вводить? Как сыворотку в вену?
• « <i>ознакомление с грамматической структурой</i> » • « <i>объяснение грамматического материала</i> »	Чем отличается одно от другого?
• « <i>усвоение грамматики</i> » • « <i>знание грамматики</i> » • « <i>овладение грамматическим материалом</i> »	Это синонимы или разные термины?

Подумайте над моими «издевательскими» вопросами. И, пожалуйста, прежде чем возмущаться, загляните в толковый словарь РЯ.

И ещё одна задачка, связанная с грамматической стороной речи:

?

грамматический материал
грамматические конструкции
грамматические явления
грамматические структуры
грамматические модели
}
— Это синонимы? Если нет, то в чём различие между ними?

Я понимаю, что после прочтения этих моих заметок кипит ваш разум возмущённый, ведь привычка – вторая натура... А может быть, вы согласны со мной? Пишите! Как писал один американский кинопродюсер: «Если Вы не возражаете мне, то как мне узнать, что я прав?»

Сизифов труд?



Вот уже два года я пытаюсь разбирать авгиевы конюшни методической терминологии. Я не претендую на тринадцатый подвиг Геракла. Хотя бы всё это не оказалось Сизифовым трудом. А похоже на то...

Может быть, в самом деле, как сейчас выражаются, «без разницы», кто как говорит, какие термины использует: как-то ведь понимаем друг друга. Никто (почти!) не вздрагивает, когда слышит: «**Тренировать** звуки, слова», – хотя тренировать можно только какое-либо живое существо; когда слышат: «**Составьте** ситуацию», – все понимают, что надо делать, хотя **составить** ситуацию нельзя; не возмущаемся мы, когда слышим: «**Я отработала** с учениками Perfekt», – хотя **отработать** можно в спорте какое-либо движение или «возместить трудом полученную плату» и т. п.

В двенадцати (!) номерах журнала я старался поязвительнее высмеять всяческие «неурочные слова», «вопросно-ответную работу» и «упражнения на совершенствование», искусственность так называемой «учебной речи». С каким трепетом я ожидал весточки от учителей, где бы кто-то написал: «Знаете, а вот говорят ещё так. Правильно ли это?»

Не дождался. Может быть, кто-то обиделся за учителей, будто их высмеивают? Неужели вы подумали, что моей целью было высмеять, потешаться и т. п.? Просто я руководствовался очень метким замечанием человека, который знал цену юмору и понимал его природу. Этот человек – Мольер. Он писал: «То, что стало смешным, не может быть опасным».

А кроме того, в рубрике «Наш толковый словарь» было объяснено много терминов, так сказать, в серьёзном, положительном ключе. Краткое толкование получили термины, помогающие раскрыть содержание основных принципов коммуникативного иноязычного образования: речемыслительная задача, интенция, установка (принцип речемыслительной активности); динамический стереотип, деавтоматизация, предваряющий вопрос, адекватность (принцип функциональности); погружение, проговаривание – говорение, фонетика – произношение (принцип ситуативности); иноязычные способности, индивидуальность, интроверт – экстраверт (принцип индивидуализации); экспозиция, текст, высказывание (принцип новизны). Не обойдены вниманием и исходные понятия: «иноязычное образование», «иноязычная культура», «диалог культур» и др.

Может быть, не стоит проявлять такую заботу о терминологии? В чём состоит значение словаря и кому он нужен? Я полагаю, что всем:

– студенту, овладевающему профессией «учитель», ибо терминология науки – её зеркало. Какой увидит будущий учитель науку методике в зеркале терминологии, зависит от точности или кривизны этого зеркала;

– учителю-практику, ибо точная терминология – это точный инструмент для работы. А чем точнее инструмент, тем точнее технология, тем качественнее продукт;

– учителю-исследователю, методисту, ибо терминология – инструмент познания, от него зависит точность, глубина и корректность обоснованных выводов.

Так почему же нет откликов? Французский писатель Андре Жид писал: «Всё давно уже сказано, но так как никто не слушает, приходится постоянно возвращаться назад и повторять всё сначала».

А так не хочется... Если вам тоже не хочется, чтобы я повторялся, откликнетесь. Давайте подметать словесный сор вместе! Так будет больше толку и скорее справимся.



P. S. А вообще-то, словарь – такой жанр литературы, который не только читают, но и перечитывают. Причём много раз. Но это я так, на всякий случай напомнил.

*Один только Бог может составить
совершенный словарь.*

Б. Буаст