



DOI 10.22363/2313-2264-2017-15-4-389-413

УДК 81'243

## ОБРАЗОВАНИЕ И МЕТОДИКА: ОТ СУЩЕГО К ДОЛЖНОМУ

Е.И. Пассов

Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина  
ул. Коммунаров, 28, Елец, Липецкая область, Россия, 399770

Данная статья посвящена проблеме, которая еще не исследовалась применительно к области иноязычного (в том числе русскоязычного) образования, а именно — проблеме конвергенции образования как феномена и методики как науки. Для решения данной проблемы в первой части статьи рассматривается образование как феномен. Предлагается новая трактовка образования и иерархия принципов ее построения. Автор выдвигает идею о том, что система образования должна строиться как изофункциональная модель процесса социализации. Во второй части утверждается, что методика по сути своей есть архитектор системы образования, для чего она из некоей прикладной науки об обучении языку должна превратиться в теорию и технологию образования. Автор излагает основные признаки новой методической науки. Главный посыл статьи заключается в доказательстве следующего утверждения: без новой методики в принципе невозможно построить эффективную систему образования. Именно поэтому необходим переход от сущего к должному.

**Ключевые слова:** образование как модель социализации, образование как средство сотворения человека, иерархия принципов образования, методика как теория и технология образования, методика как генетический код образования, конвергенция образования и методики

### Введение

В настоящее время, если называть вещи своими именами и поступать честно, приходится с прискорбием говорить о том, что как образование, так и методика не развиваются в нужном направлении, причем все, что происходит в одной и другой области, почти никак не связано друг с другом. Таково — сущее, что требует коренных изменений. Поэтому возникает проблема должного, т.е. необходимость найти ответ на вопрос, что нужно делать и как это следует делать?

Данная статья предлагает ответ на поставленный вопрос.

### Обсуждение

#### 1. Образование — не хижина, а дворец

##### 1.1. Социализация как праматерь образования

Казалось бы, об образовании написано так много, что вопрос о том, что есть образование, может показаться неактуальным. Автору, однако, представляется такое к нему отношение несерьезным. Много знать о чем-либо — еще не значит осознавать сущность феномена, его функции, предназначение и потенциальные

возможности, имеется в виду образование именно как феномен. Поэтому с него и начну. Общий смысл дальнейших рассуждений кроется в названии рассматриваемого подраздела.

Социализация как понятие неоднократно и достаточно полно описана в социологии и других науках. Квинтэссенцию этого понятия можно найти в словах, чем и воспользуюсь. Начну с философии.

«Социализация (от лат. *socialis* — общественный), процесс усвоения человеком индивидом определенной системы знаний, норм и ценностей, позволяющих ему функционировать в качестве полноправного члена общества. Социализация включает как социально-контролируемые процессы целенаправленного воздействия на личность (воспитание), так и стихийные, спонтанные процессы, влияющие на ее формирование. Несмотря на широкое употребление, термин «социализация» не имеет однозначного толкования, сближаясь в одних случаях с воспитанием, а в других — формированием личности.

...Социализация — это не просто сумма внешних влияний, регулирующих проявление имманентных индивиду биопсихологических импульсов и влечений, а процесс формирования целостной личности. Индивидуальность — не предпосылка социализации, а ее результат» (Ильичев, 1983).

Хочу обратить внимание читателя на отдельные положения словарной статьи.

Во-первых, сущностно важным представляется использование понятия «ценности» как объекта усвоения. Именно ценности, а не факты, события и т.п. важны в процессе образования для становления человека.

Во-вторых, значимо разделение на целенаправленное и спонтанное воздействие социальных процессов. Вполне понятно, что решающее значение за целенаправленными процессами, которые необходимо организовывать. Но при этом, желательно, не допускать разрушающего воздействия спонтанных процессов на овладение ценностями. При построении образовательной системы нужно руководствоваться именно этим.

В-третьих, весьма примечательно и важно для процесса образования, что философы считают конечным продуктом социализации — индивидуальность. Обращаю внимание на этот факт потому, что чаще всего используется понятие «личность», в то время как последняя — только одна из трех (индивид, субъект, личность) ипостасей индивидуальности.

Кажется само собой разумеющимся факт разнообразия социальных условий, но именно это означает зависимость, если можно так выразиться, качественного уровня становления человека от характеристик социума, так сказать, в каком социуме родился и вырос, таким человеком и станешь. При этом решающую роль играют взаимоотношения людей в обществе, точнее — культура их отношений. Что мы хотим? Как говорит народная мудрость, «какие мы сами, такие и наши сани».

Наконец, одним из важнейших факторов становления человека в процессе социализации, как справедливо полагают философы, является активная позиция самого человека. Думается, что и процесс образования не может быть успешным без активности (прежде всего, мыслительной).

Познакомимся с мнением психологов по поводу социализации.

«Социализация (англ. socialization; от лат. socialis — общественный) — процесс усвоения индивидом социального опыта, системы социальных связей и отношений. В процессе социализации человек приобретает убеждения, общественно одобряемые формы поведения, необходимые ему для нормальной жизни в обществе. Под социализацией следует понимать весь многогранный процесс усвоения опыта общественной жизни и общественных отношений.

Социализация относится к тем процессам, посредством которых люди научаются жить совместно и эффективно взаимодействовать друг с другом. Социализация предполагает активное участие самого человека в освоении культуры человеческих отношений, в формировании определенных социальных норм, ролей и функций, приобретении знаний, умений и навыков, необходимых для их успешной реализации. Социализация включает познание человеком социальной действительности, овладение навыками практической индивидуальной и групповой работы. Понятие социализации касается качеств, которые индивид приобретает в процессе социализации, и психологических механизмов (с этим трудно согласиться. — Прим. ред.), посредством которых достигаются желаемые изменения. Определяющее значение для процессов социализации имеет общественное воспитание...» (Мещеряков, 2003).

Как видно, психологи лишь детализируют (и вполне точно) общие положения философов. Но один важный момент считаю нужным выделить: в той или иной форме психологи заметили (опять же точно и справедливо), что в период социализации осуществляются процессы познания, развития, воспитания и учения.

А теперь позволю себе рассуждения о процессе социализации.

Вот родился человек. И сразу попал в «языковую» атмосферу, а точнее — в «пространство культуры» (П. Флоренский), пространство его Бытия, которым он окружен и которое ему предстоит усвоить и освоить в игре, учении, общении, в разных видах деятельности: взял в руки игрушку — куклу, увидел на матери передник с родным узором, услышал ласковые слова матери, погрузился в атмосферу национального праздника, услышал сказку и получил представление о морали и нормах поведения с людьми, о нравственных ценностях своего народа, прочел эпизод из истории своего народа, побывал в краеведческом музее и узнал, как жили его предки, съездил в гости к бабушке в деревню и восхитился резьбой на окнах, сходил в родной лес и узнал названия трав, порадовался за победу спортсменов и ощутил гордость за страну... Куда ни кинь взор, — родная культура, с кем ни заговоришь, — родная речь. Все это впитывается: рациональная информация переплетается с эмоциональной, и обе они осмысляются (приобретают личностный смысл), трансформируясь и интегрируясь в то, что называется загадочным словом «менталитет», и без чего нет национального самосознания, нет культурных корней, нет полноценного Человека. Если человек вырос не в пространстве культуры, в нем, как бы бегло он не говорил на родном языке, навсегда останется заметным дефицит развития, дефицит воспитания, дефицит важнейшей информации, составляющей основу жизни. Человек никогда не сможет перейти в статус субъекта родной культуры, перейти к созданию своего культурного пространства, к возвращению своего индивидуального менталитета. Иными словами, его образование не поднимется на уровень **самообразования**. Потому

что культура (и только она, в первую очередь) обладает четырьмя функциями: информационной (познавательной), развивающей, воспитательной и обучающей. Что же такое «Культура»?

Есть множество ее определений. Вероятно, самым подходящим для образовательных целей является **понимание культуры как системы духовных ценностей**, воплощенных или не воплощенных материально, которые созданы и накоплены твоим народом, обществом во всех сферах бытия — от быта до философии.

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

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

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

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

**чужую культуру надо знать, понимать и уважать,  
свою культуру к тому же нужно любить,  
жить ею, уметь объяснить.**

Всякая культура усваивается в форме четырех элементов:

- 1) **знаний** о различных сферах бытия;
- 2) **опыта** действия в определенных сферах;
- 3) **творчества** как преобразования и переноса приемов деятельности в новые, непредвиденные условия;

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

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

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

Национальная психология, душа народа, его характер выявляются и познаются в языке и через язык.

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

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

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

Отношение языка к культуре двойственно: с одной стороны, язык — часть духовной культуры; с другой стороны, язык есть порождение самой культуры и средство ее выражения.

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

Эсперанто, например, никогда не станет мировым *lingua franca*<sup>1</sup>, так как у него есть только поверхностный, вербальный слой и нет корней. Это — манкуртный<sup>2</sup>

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

<sup>2</sup> Манкурт — нарицательное имя человека, так сказать, без роду-племени, т.е. не имеющий национально-культурных корней, маргинал.

язык, без корней, а культура — это корни. У эсперанто нет пресуппозиции<sup>1</sup>, вернее, она — чужая, приделанная... В этом случае речевые партнеры, используя языковые средства, даже подсознательно не связывают их с какими-либо фактами культуры как ценностями.

Все сказанное позволяет сделать следующие выводы:

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

2) деятельность человека, его взаимодействие с миром предполагает овладение единством «язык-культура» («языкультурой») — такого слова нет в русском языке, но автор предложил его ввести в обиход методической науки);

3) потенциальные возможности взаимозависимости языка, культуры, индивидуальности и деятельности, т.е. возможности развития сущностных сил человека позволяют рассматривать процесс социализации как праматерь образования.

### *1.2. Образование как модель социализации*

Не знаю, приходила ли кому-либо в голову мысль о том, что образование можно рассматривать как **модель социализации**. Я не читал ничего подобного. Более того, мне самому эта мысль пришла в голову год назад, когда я уже завершал работу над серией «Методика как наука». Странно, не правда ли? Ведь родословная самой идеи, довольно богата по содержанию и весьма продолжительна. Тем не менее, факт остается фактом. Толчком к этой идее послужило намерение осмыслить образование как феномен, т.е. как явление жизни.

В 2013 году, подготавливая доклад, который должен был стать основой для двухдневной дискуссии на Братиславских встречах по проблеме «Сущность образования и место в нем методики», я осознал, что образование как феномен и методика как наука — сопряженные явления, представляющие собой интегративное единство, в котором ведущую роль, как это не покажется странным, играет методика как наука. Поскольку до этого момента в образовании мною были определены четыре аспекта (познавательный, развивающий, воспитательный и учебный), а в методике было предложено понятие иноязычная культура с аналогичными аспектами, логично было задуматься над тем, откуда взяты эти четыре аспекта и почему вдруг они совпадают с содержанием методического понятия. Ответ на вопрос пришел довольно скоро: из процесса социализации. Попытаюсь объяснить.

Известно, что образование как система стала создаваться с возникновением государства как социального института. Эта система была необходима для того, чтобы готовить каждое последующее поколение к жизни. Естественно, что системы образования были разными и по цели, и по содержанию, и по способам

---

<sup>1</sup> Пресуппозиция — (от лат. praesupponere — предполагать) — предположения, имеющиеся или возникающие у слушателя (читателя), связанные с услышанным (прочитанным) высказыванием, его содержанием или смыслом.

осуществления образования, что объясняется разными типами и задачами социальных формаций.

Уместно при этом заметить, что и до создания государств, и в первобытном обществе, и в рабовладельческом, и в раннем капитализме могли в той или иной степени осуществляться хотя бы обучение и воспитание.

Если не вдаваться в детали, — в процесс развития, процесс генезиса и становления образования<sup>1</sup>, — можно, очень грубо все обобщая, заметить, что образование включает в себя (подразумевает) четыре, ранее названные, «составные части». Государство (или общество, сообщество или племя) как правило стремилось к тому, чтобы соответствующим образом снабдить молодое поколение определенными знаниями, воспитать его в соответствующем духе, обучить чему-то и развить какие-то способности. Разумеется, что в разные времена и в разных обществах разными были и цели, и набор сторон образования, и уровни каждой из сторон. Но здесь для нас это не важно. Важно признать одно, что наличие указанных сторон образования имело место.

В наше время, в период мощного рывка человечества к познанию и, главное, непостижимо огромного объема знаний во всех его областях важно признать необходимыми для подлинного образования все его четыре аспекта. Какой из этих аспектов наиболее важен, вопрос абсолютно риторический, поскольку для становления человека духовного (см. далее) одинаково необходимы все аспекты, поскольку они не только взаимосвязаны, но и взаимообусловлены. Пока важно лишь акцентировать внимание на том, что именно эта интеграция аспектов образования должна использоваться как основа построения системы образования как модели социализации. Хочу подчеркнуть в предыдущей фразе слово «система». Это необходимо потому, что образование моделирует лишь четыре аспекта, присущих социализации, но принципиально отличается от последней своей системностью. Образование как система (если мы хотим получить подлинное образование) должно обладать всеми необходимыми элементами и вообще структурой, присущей системе как таковой (см. обширную литературу по теории систем).

Уместно напомнить читателю, что речь здесь идет о целесообразности построения системы образования как **модели** социализации. Отправляя читателя к обильной литературе о построении систем и, в частности, моделировании, напомним кратко самое важное.

«Отношение модели к моделируемому объекту есть, таким образом, отношение не тождества, а аналогии. При этом обычно реализуются не все уровни аналогий, а главным образом аналогии на уровне структур и на уровне функций», — писал В.А. Штоф (Штроф, 1963).

---

<sup>1</sup> Социализация личности в меняющемся мире: философские, психологические, педагогические проблемы: Материалы Всероссийской науч. конф. Елец, 2007. 454 с.; Мальцев А.А. Социализация личности в современном российском обществе: нормы, тенденции и механизмы: дисс. ... д-ра соц. наук. М., 2004. 417 с.; Хайрулина Ю.Р. Социализация личности: теоретико-методологические подходы: дисс. ... д-ра соц. наук. Казань, 1998. 362 с.

При создании моделей нет необходимости добиваться совпадения их на всех уровнях с изучаемыми системами, иначе такие устройства или построения собственно и не будут моделями.

Между моделью и оригиналом должно существовать известное сходство (отношение подобия): физических характеристик, функций; поведения изучаемого объекта и его математического описания; структуры и др. Именно это сходство и позволяет переносить информацию, полученную в результате исследования модели, на оригинал. Это формально общие, одинаковые черты и соотношения двух или более объектов при их различии в других отношениях и признаках отражены в понятии подобия, или аналогии, явлений действительности.

Модель представляет собой средство и способ выражения черт и соотношений объекта, принятого за оригинал. *Модель — это имитация одного или ряда свойств объекта с помощью некоторых иных предметов и явлений.* Поэтому моделью может быть всякий объект, воспроизводящий требуемые особенности оригинала.

**Моделирование всегда и неизбежно связано с некоторым упрощением моделируемого объекта.** Вместе с тем оно играет огромную эвристическую роль, являясь предпосылкой новой теории.

Добавлю к сказанному, что существует три вида модели: гомоморфная, изоморфная и изофункциональная.

Какова же предлагаемая модель социализации, призванная служить системой образования? Можно и иначе: какова система образования, если ее понимать как модель социализации?

Во-первых, что касается вида модели, то образование можно считать, с одной стороны, гомоморфной моделью, поскольку она моделирует не все содержание и структуру социализации, а только «часть» последней, а именно — четыре основных аспекта социализации. Напомню: ее процессы воспитания, развития, познания и учения. Считать образование изоморфной моделью нельзя, поскольку оно не отражает содержание и структуру социализации полностью, что представляет собой изоморфная модель. С другой стороны, образование, конечно, модель изофункциональная, ибо призвана выполнять ту же функцию, что и социализация, т.е. способствовать становлению человека как индивидуальности.

Разумеется, социализация — феномен сугубо социальный, в определенной степени регулируемый, но во многом стихийный и неуправляемый. Образование же как система не может быть таковой, оно — процесс рукотворный, артефактный. Образование как система предполагает и более конкретные цели и четкое определение содержания, и строгую структуру, и более жесткое управление. Поэтому вполне правомерно считать образование **квасисоциализацией**.

Вместе с тем хочу обратить внимание на то, что предлагаемая модель в значительной степени весьма необычна. Вряд ли можно сказать, что при ее создании использовано физическое моделирование, поскольку моделируется и создается нечто иное, нежели, скажем, модель самолета. Социализация как моделируемый оригинал есть некая социальная онтологическая данность. Не является предлагаемая модель и чисто идеальной, мысленной. В теории моделирования, насколько я знаю, модели подобно предлагаемому виду не описаны. Это, конечно, не означает, что подобное невозможно. В связи с этим возникает мысль о том, что образование как система есть продукт проектной деятельности в социальной сфе-



ре. Замечу, что такой вид проектной деятельности наряду с такой же деятельностью в педагогике, предложен М.С. Каганом (Каган, 1996).

Говоря о педагогической сфере, М.С. Каган имеет в виду, так сказать, проектирование человека, что и составляет задачу педагогики.

Если вспомнить о том, что образование — это одновременно и социальное явление, и проектирование человека (в нашем случае — человека духовного, т.е. нравственного, интеллектуального и умелого), то систему образования можно считать и продуктом социально-педагогической проектной деятельности. Оставляю решение данной дилеммы в качестве предмета возможной дискуссии. Сейчас это для меня не важно. Важно только то, что образование необходимо **выстраивать по аналогии с процессом социализации**, учитывая все особенности и функции образования как феномена. О функциях будет сказано далее.

Завершить хочу представлением формулы образования, построенной на основании символического, знакового моделирования. Обозначим воспитание через «В», развитие — через «Р», познание — через «П», учение — через «У», общение — через «О» и человека — через «Ч». Получим такую формулу:

$$\int (В \cdot Р \cdot П \cdot У) \cdot О \rightarrow Ч. \quad (1)$$

Читается она следующим образом: образование представляет собой интеграцию процессов воспитания, развития, познания и учения, функционирующих на основе механизмов общения, и направленную на становление человека. Более подробное рассмотрение этой формулы нам еще предстоит.

И, наконец, последнее. Сказанное не следует трактовать таким образом, будто сначала происходит процесс социализации, а затем — процесс образования. В действительности все гораздо сложнее. Оба процесса, и социализация, и образование, протекают одновременно и проникая друг в друга на протяжении всей жизни человека. Как указывалось ранее, элементы образования имели место и в процессе социализации, но с началом процесса образования социализация человека не прекращается, а лишь совершенствуется и завершается (в идеальном случае) с моментом завершения жизни человека.

Иными словами: можно сказать, что имеет место конвергенция обоих процессов, с той только разницей, что меняется пропорция социализации и образования.

Нельзя не заметить, что в этой конвергенции участвует и третий феномен, а именно — просвещение. Даже очень эффективное и успешное образование не приведет к должному результату (напомню: к становлению человека духовного), если на ту же цель не направлено просвещение. Достаточно упомянуть о пагубном влиянии современных СМИ, особенно телевидения, на процесс становления человека. Вполне понятно, что данная проблема требует серьезного исследования и принятия решений.

### 1.3. От обучения к вершине образования

Очень надеюсь, что читатель принял идею о создании образования как модели и почувствовал, что сказанного о модели достаточно только на уровне идеи,

воплощение ее требует кроме определенной идеи осознания содержательной наполненности этой модели, перечня характеристик будущей системы, ее потенциальных возможностей в плане реализации воспитательного, развивающего, познавательного и учебного аспектов, принципов образования и др.

Для всего этого следует совершить очень трудный психологически, но необходимый переход из традиционно обжитого и для многих приверженцев дидактики уютного пространства под названием «обучение» в другое пространство, название которого — «образование» часто используется, но принципиальное отличие его от «обучения» по сути не осознается. Более того, по некоторым работам видно, что нередко оба понятия используются как синонимы. От этого заблуждения зависит абсолютно все: равно как в философии все зависит от идеалистического или материалистического мировоззрения, или в психологии все зависит от приверженности к бихевиористской или деятельностной концепции.

Не случайно говорится о **восхождении** к образованию. Это деяние вполне сравнимо с взятием горной вершины.

Необходимо понять и принять мысль о том, что это принципиально разные понятия, разные пространства.

У этих двух явлений различны и цели, и содержание. Цель *обучения* — формирование утилитарных навыков и умений (включая знания) в практических (читай: прагматических) целях; содержанием обучения служат... те же знания, умения, навыки. Получается, что обучение как бы замкнуто само на себе. А где ученик, которого мы (согласно декларациям) хотим возвести в ранг субъекта деятельности? Пока он лишь — средство осуществления процесса обучения. Пока он лишь подвергается обучению... Замечу, что введение термина «компетенции» ничего по сути не меняет. Более того, лишь усугубляет положение дел.

В *образовании* все иначе. Цель образования — сам человек (ученик), точнее, развитие его духовных сил, способностей, возвышение потребностей, воспитание его нравственности; содержанием же служит культура, которая, как известно, содержит в себе четыре компонента «знать», «уметь», «творить», «хотеть», — т.е. не только (и не столько!) знания и умения, но и способность творить и желание действовать. Ведущими в этой квадриге служат «творить» и «хотеть», что принципиально отличает содержание образования от содержания обучения.

Образование обладает огромным потенциалом, поскольку в нем органично сочетаются четыре аспекта: воспитательный (воспитание нравственных качеств личности), развивающий (развитие всевозможных способностей и речемыслительных механизмов), познавательный (познание культур) и учебный (овладение определенными навыками и умениями).

Если уж в рыночном мире образование стало услугой, то такое «образование» — медвежья услуга. Такое можно делать только в трех случаях: по незнанию, по выгоде, по умыслу, — и я не знаю, что имеет место в данном случае.

Высказываются мнения о том, что в содержание образования должны входить достижения цивилизации. Как это соотносится с культурой как содержанием образования? Размышляя об образовании, о судьбах цивилизации и культуры в XXI веке, большинство ученых отдают предпочтение культуре. Именно факты культуры становятся основополагающими для человека.

Напомню, что природа очень разумно устроила процесс социализации как культуросообразный процесс, ведь культура — это ценности, и определяют все именно они, а не «знания и умения» или компетенции. А ведь в традиционном обучении все внимание направляется именно на них, поскольку цель — «практическое владение». Таким образом, все поставлено с ног на голову, ибо как раз ценности (а не навыки и умения) определяют главное для человека — его направленность, его развитие.

Дело в том, что на наше мышление по мере расцвета цивилизации все большее влияние стало оказывать технократическое мышление. Это влияние распространилось и на образование: сначала наука, а затем и образование перестали быть неотъемлемой частью культуры. В. 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 нем нет места нравственности, совести, нет человеческого переживания, достоинства. Все подчинено делу. Технократическому мышлению подвластно все, в чем проявляется не столько его антигуманность или антигуманитарность, сколько его бескультурье.

Противопоставить ему можно только гуманистическое образование, ибо оно по сути нравственное образование (следовательно, и воспитание). «Не природные явления, а социум и человеческая культура станут центром сосредоточения интеллекта в XXI веке» (Розов, 1992).

Известно, что ценности могут усваиваться двумя путями: во-первых, через лозунги и пропаганду — тогда они превращаются в псевдоценности и, во-вторых, через культуру как ее составляющие — тогда они становятся ориентиром для самоопределения индивидуальности. Поэтому необходимо целью образования считать человека духовного.

Человек духовный не тот, кто что-то знает и умеет, т.е. компетентный, а тот, кто обладает устойчивыми ориентирами, управляющими его деятельностью в любой сфере: культурой созидательного творческого труда, культурой разумного потребления, культурой гуманистического общения, культурой познания, культурой мировоззрения, культурой 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 становления индивидуальности в качестве субъекта культуры.

Восхождение от обучения к образованию ведет не только к смене цели, но к переориентации образования со знаниецентрического на культуросообразное, которое сделает человека не только образованным, но и культурным, научит не мыслям, а мыслить, нацелит не на овладение готовыми знаниями и их применение, а на творчество.

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, овла-

дение культурой влияет на становление индивидуальности, следовательно, в конечном счете 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, а уж нравственный уровень влияет на уровень цивилизации.

Цивилизация никак не может претендовать на роль заместителя культуры. Но сложность состоит в том, что оба эти жильца — «цивилизация и культура» обречены на совместное проживание в одном доме, имя которому человеческое общество, наше земное бытие. Каковы же взаимоотношения этих жильцов-соседей, от чего зависит климат в доме?

Это — своего рода сообщающиеся сосуды. Что появилось раньше? Цивилизация, которая пришла на смену варварству? А разве у дикарей не было зачатков культуры? Что же тогда наскальная живопись, ритуальные танцы, игры? Но оставим этот спор антропологам и историкам культуры, философам, культурологам. Такая апория — что было раньше: яйцо или курица (почти по Зенону) неразрешима, бесплодна.

Взаимоотношение «цивилизации и культуры» — бесконечное взаимовлияние и спиралеобразное развитие, где ведущим должна быть культура. Культурные феномены генерирует сама культура, чем и движет цивилизацию. А культуру может «двигать» только человек духовный, который становится таковым только благодаря подлинному образованию. Это интересно подано в монографии В.Г. Кинелева и В.П. Миронова.

Представим себе весы Истории, на одной из чаш которых лежат достижения цивилизации, на другой — достижения культуры. Ход Истории зависит от того, какая чаша перевесит. Сейчас перевесила чаша цивилизации. Отсюда и кризисы, и катастрофы, прежде всего в духовной сфере. По словам Б.С. Гершунского речь идет о духовном спасении цивилизации. Но и физическом тоже. Ибо в условиях духовной деградации само выживание рода человеческого становится проблематичным».

Думаю, если и говорить о функциях образования, то на первое место следует выдвинуть спасительную функцию, если хотите, профилактическую, охранную, — как угодно. Только образование в истинном смысле этого слова, где ведущими аспектами являются воспитательный и развивающий, способно охранить человека от грязной информационной среды, сделать прививку против инфекции безнравственности, против вируса ксенофобии, против проказы прагматизма.

А именно эту мину замедленного действия, мину прагматизма подкладывает под образование так называемая его модернизация. И мы поддались прагматизму, этому антиподу духовности. И забыли о воспитании. Забыли о необходимости формировать мировоззрение наших детей. Мы возвели в абсолют обучение. Оно практично, дает видимый результат, который можно «пощупать», то бишь измерить (с помощью тестирования, например). А образование, в частности воспитание и развитие прямо не измеришь. Все это сказывается потом.

Главная опасность, исходящая от прагматизма, состоит в том, что он формирует совершенно пагубное мировоззрение, где нравственные понятия «можно» и «нельзя» заменены физическими — «возможно» и «невозможно». Что возмож-

но, то и можно. Нетрудно понять, чем это грозит любой стране, если эти идеи полностью «овладеют массами». С сожалением надо признать, что признаки этого явления становятся уже сейчас все более явными.

А угроза велика, что красочно описал А.М. Панарин в своей монографии «Совращение гедонизмом».

Мировоззрение, как известно, — ядро и индивидуального, и общественного сознания. И если цивилизация это не только и не столько машины и удобства (вспомним весы Истории!), но и сам человек с его мировоззрением, то каков будет уровень цивилизации (какая чаша перевесит), если мировоззрение каждого члена общества будет покоиться на аморальной основе?

Таким образом, думаю, именно мировоззрение человека духовного следует считать тем «камнем, который отвергли строители и который следует поставить во главу угла». Ибо мировоззрение играет главную регулятивную роль в жизнедеятельности человека. Мировоззрение не всегда видно, как и подводную часть айсберга, но именно оно обеспечивает устойчивость в океане жизни. Мировоззрение не только содержание, но и способ осознания действительности, принципы жизни, идеалы человека. Все это и влияет на нормы поведения, на отношение человека к людям, к себе, к труду. Это тот магический кристалл, сквозь который человек воспринимает, ощущает и осмысляет окружающий мир, себя в мире и мир в себе.

Думается, что именно это имел в виду Д.И. Писарев, когда говорил: «Мне кажется, что общее образование есть скрепление и осмысление той естественной связи, которая существует между отдельной личностью и человечеством».

Видимо, можно выстроить такую цепочку взаимообусловленности интересующих нас понятий (явлений): образование как процесс овладения культурой (системой ценностей) → индивидуальность (личность как продукт) → человек духовный (его основа — гуманистическое мировоззрение) → общество (демократическое по устройству и нравственное по своим устремлениям во имя человека).

Таким образом, можно с полным правом сказать, что если обучение имеет определенную цену, то образование обладает ценностью. Ценность образования — бесценна, поскольку оно и только оно:

— является стратегической сферой жизни общества, обеспечивая духовную защиту человека, вырабатывая в нем иммунитет против бездуховности во всех ее проявлениях;

— способствует становлению человека как индивидуальности, становлению духовной индивидуальности в трех ее ипостасях: нравственность, интеллектуальность, умелость;

— предполагает обязательное наличие четырех аспектов образования, — воспитание, развитие, познание, учение, являясь таким образом четырехмерным;

— должно быть национально ориентированным, когда овладение чужой культурой предполагает повышение статуса учащегося как субъекта родной культуры;

— создает такое образовательное пространство, которое должно быть человечески уютным, культурно содержательным и мотивационно увлекательным. Механизмом (условием) создания такой атмосферы служит общение;

— готовит человека к самостоятельной жизни, поскольку в процессе образования используются жизненные проблемы и ситуации, моделирующие реальность;

— развивает все задатки, способности, психофизиологические механизмы человека как индивида, субъекта деятельности и личности;

— снабжает человека инструментарием, благодаря которому он может продолжать свое развитие как индивидуальности посредством самообразования;

— призвано научить человека быть творцом, созидателем на благо общества, а через общество и на свое благо. Именно в творчестве заключается смысл человеческой жизни.

Данные постулаты следует рассматривать не только как **возможности** образования, но и как **регулятивы** в построении системы образования и как **функции** последнего. Все эти функции позволяют сделать следующий вывод: образование как феномен, как система, как процесс и как продукт есть главное средство **сотворения** человека. И для этого оно должно быть построено как дворец.

## 2. Методическая наука как архитектор образования

### 2.1. Общие сведения

Практика жизнедеятельности страны доказывает, что осуществление какой-либо сложной и важной деятельности оказывается успешным лишь в том случае, когда в ее основе лежит серьезное **научное** обоснование. Какая же наука способна взять на себя ответственность, чтобы стать основой создания новой системы образования? Ответ на этот вопрос дан уже в заголовке. Да, это — методика, что очень многим может показаться сомнительным. И это сомнение абсолютно оправдано, если иметь в виду методику того уровня, на каком она представлена в частных методиках, так называемых методиках обучения тому или иному предмету.

Конечно, найдутся те, кто называет себя дидактом и будет отстаивать право дидактики и ее способность служить основой образования. Я не стану здесь возражать им. Скажу только, что, на мой взгляд, дидактика как наука находится в кризисе.

Сказанное ни в малейшей степени не относится к Яну Амосу Коменскому и к его великому свершению — созданию труда «Дидактика magna» («Великая дидактика»). Эта, действительно, великая книга на протяжении почти полутысячи лет служила просвещению человечества. Но время как всегда сделало свое дело, разрушая все сущее. Мир неузнаваемо изменился и традиционную дидактику нельзя признать адекватной нашему и будущему времени. Поэтому, отдавая дань дидактике, нужно думать о том, какая наука способна взвалить на свои плечи груз ответственности за создание образования.

Мне представляется, что такой наукой может стать методика, но не методика **обучения** (преподавания), а методика как **теория и технология образования**. Вариант такой методики как некий образец, но образец не в смысле образцовости, а в смысле примера возможной реализации этой идеи в принципе опубликован в книге «Методика как наука будущего» (Пассов, 2015).

Но в целом состояние методики как науки вызывает большие опасения.

Прежде всего они касаются отсутствия осознания того, что непонимание сущности методики как науки есть **первопричина** и многих псевдорешений теоретических проблем, и многих неудач в решении вопросов практических. В частности, это проявляется в попытках обосновать существование некоей лингводидактики, якобы способной создать для «служанки-методики» теоретические основы ее деятельности, опуская методику на уровень эмпирии, т.е. фактически лишая ее статуса подлинной науки.

В связи с этим попытаюсь очень кратко доказать, что методика как подлинная, самостоятельная и очень сложная наука существует и описана в десятитомной серии книг «Методика как наука». Вполне понятно, что в данной статье невозможно представить весь арсенал аргументации. Поэтому выделю лишь главные аргументы.

## 2.2. Архитектоника методики как науки

В первой части статьи уже говорилось о том, что у **новой** методики — **новый** объект, каким является «образование», а не «обучение». Это исходное ее отличие. Сейчас же важно понять, что исходное ее отличие влечет за собой должную архитектуру (рис. 1).

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

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

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

2. Также легко заметить, — это наличие у методики и **двух** (точнее, двуединых) **уровней: теоретического и эмпирического** (см. гносеологический аспект). Стрелки (см. рис. 1) указывают на их взаимосвязь и взаимозависимость, о чем однозначно свидетельствует философия. Наличие обоих уровней в этой (как и в любой другой) науке еще раз доказывает, что пора прекратить всяческие досужие вымыслы о методике как о **прикладной** науке. Если она и «приложима», то только к объекту своего исследования, т.е. к процессу образования, а если «неприложима», то она вообще не наука и все ее умозрительные построения бесплодны, бездетны и никому не нужны.

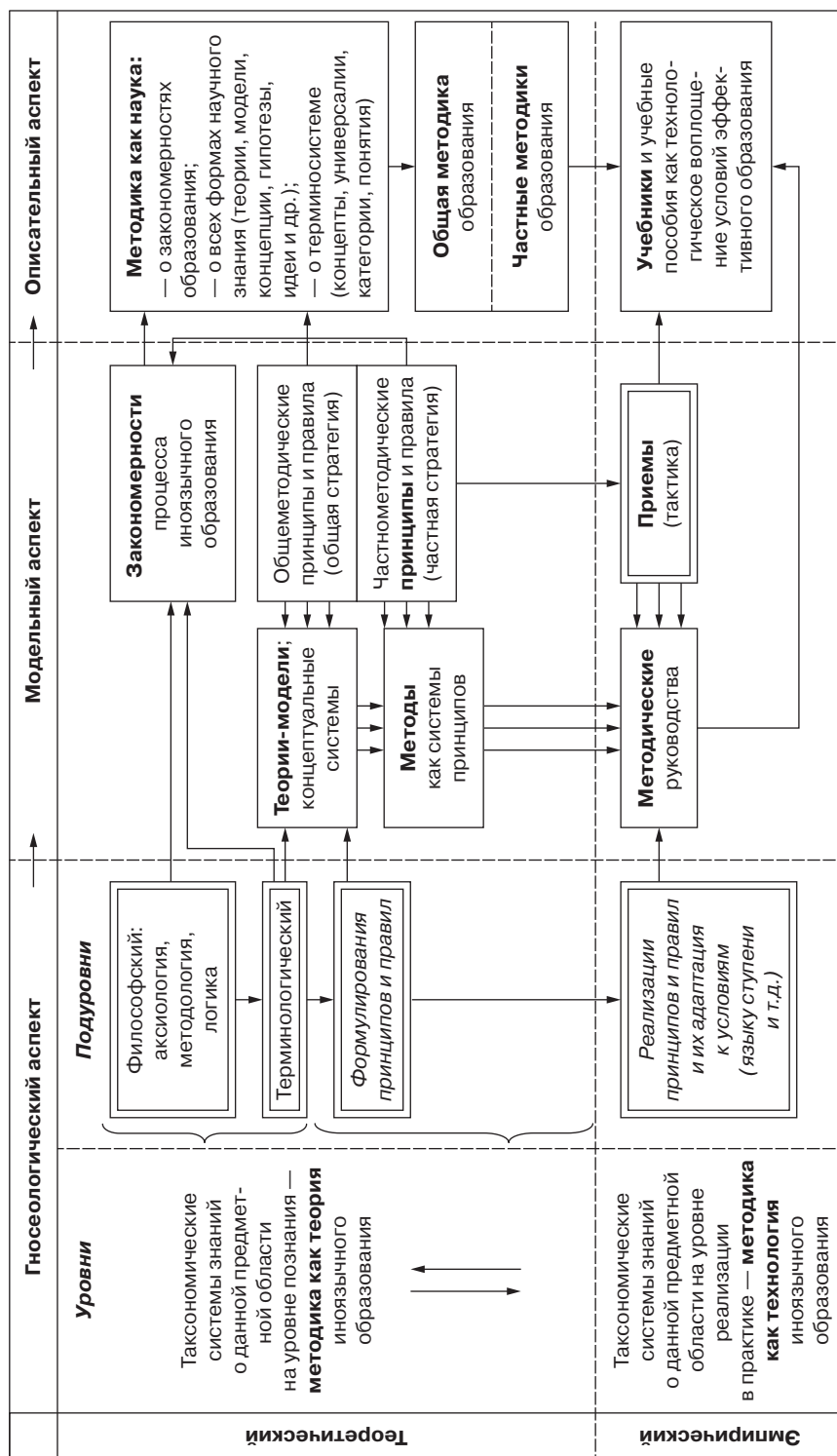


Рис. 1. Структурная схема архитектоники методологии как науки



3. Взаимосвязь и взаимозависимость указанных уровней существует и в других аспектах: модельном и описательном. В этом плане прошу читателя обратить внимание на обратную стрелку, ведущую от «приемов» к «закономерностям». Это означает не только то, что приемы иерархически зависят от принципов, а принципы от закономерностей, но и то, что закономерности не вечны, они могут уточняться или даже быть заменены в зависимости от результатов их использования в виде приемов на уровне эмпирии. Это чрезвычайно важно помнить, потому что именно благодаря этой **гносеологической спирали** наука на каждом своем новом витке поднимается на новый уровень: новые данные эмпирии (приема) совершенствуют (уточняют) закономерность, на основе уточненной закономерности появляется обновленный принцип, на базе которого наука получает новый прием. Таково бесконечное продвижение познания.

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

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

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

На структурной схеме (рис. 2) видно, что каждая из сопредельных наук, как бы вклинивается в методику частью (частями) своего объекта, которая («часть»), преломляясь сквозь призму философии (аксиологии, методологии, логики науки), становится предметом исследования методики.

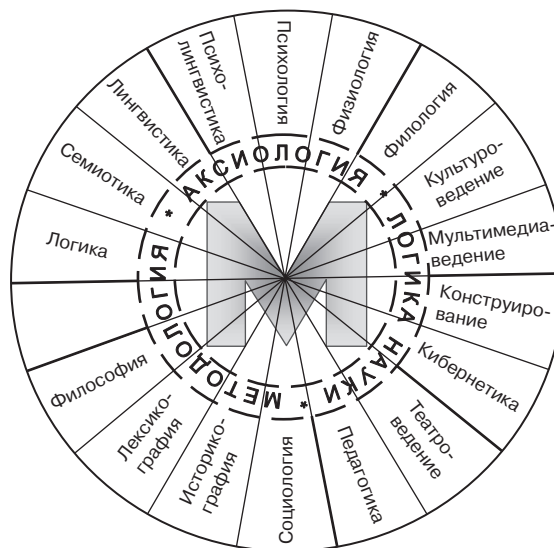


Рис. 2. Структурная схема взаимоотношения областей методики с определенными науками (на примере иноязычного образования)

**Предметом методики как науки являются закономерности процесса образования.** Никакая другая наука не имеет указанного предмета. Следовательно, мы вправе говорить о методике как о **самостоятельной** науке. Но какая она? К какому разряду принадлежит? Гуманитарная? Безусловно. Но если у нее есть, скажем, физиологический аспект, то о чистоте гуманитарности говорить не приходится. Не устарела ли вообще традиционная классификация наук? Методология подсказывает, что методика образования — также наука нового типа, класса интегративных наук. И в этом кроется неимоверная сложность и величие — я подчеркиваю, я не стыжусь этого слова — да, величие нашей науки, потому что XXI век, как говорят все философы образования, станет веком именно таким, когда мы обратим серьезное внимание на гуманитарные технологии.

### 2.3. Методика как генетический код образования

На первый взгляд, странное название, не правда ли? При чем здесь генетика? В действительности же такое утверждение не только объяснимо, но и продуктивно. Попытаюсь объяснить.

Вспомним о том, что социализация есть праматерь методики, а образование есть модель социализации.

Согласно гипотезе образование должно моделировать (как изофункциональная модель) четыре процесса, совершающиеся в социализации: воспитание, развитие, познание, учение. Именно эти четыре процесса должны быть смоделированы в системе образования как модели.

Перенесение сугубо социальных процессов из онтологического явления (социализация) в артефактное явление (образование) может показаться некорректным, но оно оправдывается тем, что и образование строится как модель социализации.

Поэтому считаю и важным, и правомерным сформулировать следующее определение:

**методика как теория и технология образования есть наука, которая создает генетический код образования, охраняет и развивает его.**

Что это за код? Поневоле вынужден обратиться к формуле (1), которую можно рассматривать как ДНК методики.

Думаю, что указанное определение методики с позиции формальной логики с полным правом можно считать определением. Это, однако, не отменяет возможности и полезности формулировки **характеристики** методики как науки. Прежде чем представить предлагаемую характеристику, считаю небесполезными некоторые размышления по данному поводу.

К какой группе наук ее отнести? Ни в одну из современных классификаций методика, в том виде как она представлена в данной статье, не вписывается.

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

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

«Трансдисциплинарная» или «мультипарадигмальная» — обладают тем же недостатком, хотя более глубоки, поскольку подчеркивают нечто большее, чем сумму составных частей целого.

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

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

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

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

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

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

Третье направление проектирования — создание **моделей человека**: таково **педагогическое проектирование**. Оно выражается в создаваемых родителями и учителями **идеальных образах своих детей и учеников**. Поскольку же человек способен формировать и сам себя — начиная с выбора ролей в детских играх и включая разнообразные способы самовоспитания взрослых, — поскольку **самопроектирование** становится всеобщим проявлением данной разновидности проектной деятельности. Вместе с тем она предстает в культуре и в теоретической форме — в

педагогической науке, в этических учениях, а подчас и в философии: здесь создаются **обобщенные проекты идеального человека**, выражающие представление о том, каким хочет его видеть тот или иной **тип культуры**» (Каган, 1996).

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

Не менее заманчив атрибут «синергетическая наука». Совсем не потому, что синергетика — последний писк научной моды. Дело в сути этого пригожинского открытия, способного исследовать механику жидких сред, т.е. неравновесных систем. Не такой ли системой является и образовательный процесс? Читаем в «Новейшем философском словаре»: *«Становление синергетической парадигмы в современном естествознании по всем критериям может быть как становление новой картины мира»* (Новейший философский словарь, 2001).

Но «вопрос о перспективах аппликации идей самоорганизации на социально-гуманитарную сферу остается до настоящего времени открытым. «На концептуально-методологическом уровне активно ведутся дискуссии о правомерности, корректности и даже самой возможности использования синергетического подхода к феноменам социо-гуманитарного порядка» (там же).

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

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

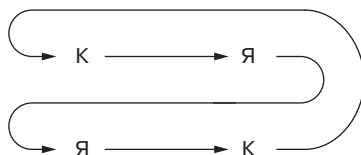
А может быть, точнее отнести ее к другому разряду наук, объекты которых «возникают в результате деятельности людей»? Ведь процесс образования организуется людьми. Оставлю пока этот вопрос без ответа. Потому что размышления об отнесении методики к какому-либо разряду наук, требует как минимум наличие такого разряда. А его нет. И сразу на память приходит шутливая фраза академика Мигдала: «Я знаю только два рода наук — естественные и противоестественные».

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

А теперь предложу свою характеристику методической науки.

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

Если теперь вернуться к методике как генетическому коду образования, то в функциональном аспекте генетический код можно представить в виде такой схемы (К — культура, Я — язык):



В философии есть утверждение, что для понимания процесса функционирования какой-либо системы, необходимо найти некую **клеточку**, которая даст ключ к пониманию (А.И. Ракитов).

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

Не выполняет ли приведенная схема те же функции в методике как науке? Думается, да.

#### *2.4. Иерархия методических принципов образования*

Прежде всего нужно исходить из того, что принцип — понятие гносеологическое. В природе принципов нет. Природа функционирует на основе определенных, ею же порожденных закономерностей. Познавая эти закономерности, наука **на их основе** формулирует определенные принципы, которые и служат потом руководством к деятельности. Поэтому принцип можно определить следующим образом:

**принцип есть закономерность возведенная в ранг принципа.**

Только в этом случае принципы окажутся эффективными. Если же формулируются некоторые положения, основанные на личном опыте или на основе личных предпочтений и т.п. (что на практике не редкость — см., например, принципы Р. Ладо), то не следует ожидать желаемой эффективности образовательного продукта.

Замечу, что нужна именно система принципов, потому что, как уже говорилось в начале статьи, искомые принципы должны стать основой системы образования. Если воспользоваться приведенной схемой (см. рис. 1), то нетрудно заметить, что высший уровень — аксиологический, поскольку определяющим для целей и содержания образования служат исповедуемые ценности; кроме того, имеются теоретический и эмпирический уровень образования; но для непосредственного перехода от аксиологии к теории и технологии необходима методология. Таким образом, выстраивается четырехуровневая иерархия методических принципов:

- 1) аксиологический уровень;
- 2) методологический уровень;
- 3) теоретический уровень;
- 4) эмпирический уровень.

Предполагается, что согласно теории систем, каждый вышележащий уровень определяет нижележащие и «растворяется» в них (по Гегелю, присутствует «в снятом виде»). Представлю перечень принципов всех уровней.

Первый уровень — особый. Это, если хотите, — философия образования, а точнее — его аксиология. Поэтому в основе формулирования этих принципов лежат пять пар понятий, составляющих аксиологию образования. Вот эти пары: нравственное здоровье и физическое здоровье; интеллект и умелость; творчество и развитие; самоопределение и общение; свобода и ответственность.

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

Перед вами, уважаемый читатель, попытка логически и, по возможности, афористично обосновать родственные (смысловые, функциональные и др.) связи этих понятий.

#### *1. Аксиологический уровень образования.*

1. Принцип единства и взаимозависимости нравственного и физического здоровья как ценности.

Известно, что в здоровом теле — здоровый дух. Но думаю, что не менее важна и обратная зависимость: здоровье духовное укрепляет здоровье физическое.

2. Принцип единства и взаимозависимости интеллекта и умелости.

Чем выше интеллект человека, то есть его знания и развитые способности, тем успешнее его умелость; с другой стороны, чем больше человек умеет что-то делать, тем больше это способствует повышению интеллекта.

3. Принцип единства и взаимозависимости творчества и развития как ценности.

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

4. Принцип единства и взаимозависимости самоопределения и общения как ценности.

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

5. Принцип единства и взаимозависимости свободы и ответственности как ценности.

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

#### *2. Методологический уровень образования.*

1. Принцип диалогического антропоцентризма.

2. Принцип моделирования диалога культур.

3. Принцип адекватности средств целям образования.

4. Принцип управления системой образования.

5. Принцип реализации потенциала четырех аспектов образования в их интеграции.

#### *3. Принципы теории образования.*

1. Принцип индивидуализации (учет и развитие трех ипостасей человека — индивидуальной, субъектной и личностной).

2. Принцип речемыслительной активности.

3. Принцип функциональности.
4. Принцип ситуативности.
5. Принцип новизны.
6. Принцип комплексности.
7. Принцип опоры на произвольное запоминание.

Данные принципы родились в методике иноязычного образования. Названия некоторых из этих принципов не должны вводить в заблуждение читателя, поскольку мое их толкование расходится с традиционным.

#### *4. Принципы эмпирического уровня.*

Эти принципы соотносятся с технологией как уровнем методической науки.

Собственно говоря, положения этого уровня скорее всего можно назвать не принципами, а правилами, поскольку они касаются более узкой сферы их функционирования, к стати как и закономерности, которые могут охватывать более широкую или менее широкую область реальной действительности, в нашем случае, — действительности образования как процесса. В связи с этим замечу, что в педагогике также проводится граница между принципом и правилом. «Звание» принципа присваивается только той закономерности, которая охватывает все три стороны образовательного процесса. Во всяком случае, здесь есть над чем поразмышлять.

### **Заключение**

Завершая данную статью, хочу вернуться к ее названию. В нем имплицитно содержалось желание выяснить, в каком отношении друг к другу находятся образование как феномен и методика как наука. Это означает, что была поставлена проблема конвергенции образования как феномена и методики как науки. Если говорить о сущем, то выясняется, что данная проблема до сих пор не поднималась. В этом автор видит причину как плохого состояния образования, так и недостаточного уровня методики. Именно в связи с этим главный посыл данной статьи заключается в том, чтобы читатель увидел конвергентность обоих феноменов, их сущностные связи и взаимозависимость. Главное в их конвергентности заключается в том, что, выражаясь метафорично, методика — тот ключ, с помощью которого можно открыть замок системы образования и войти в его замок. Попросту говоря, без методики как теории и технологии иноязычного образования построить эффективную систему образования представляется нереальным.

### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

- Ильичев Л.Ф., Федосеев П.Н., Ковалев С.М., Папов В.Г.* Философский энциклопедический словарь. М.: Сов. энциклопедия, 1983. 840 с.
- Каган М.С.* Философия культуры. СПб.: ТОО ТК «Петраполис», 1996. 416 с.
- Мещераков Б., Зинченко В.* Большой психологический словарь. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. 672 с.
- Новейший философский словарь: 2-е изд., переработ. и дополн. Минск: Интерпрессервис; Книжный Дом, 2001. 280 с.

Пассов Е.И. Методика как наука будущего. Краткая версия новой концепции. СПб.: Златоуст, 2015. 172 с.

Розов Н.С. Философия образования: предмет, концепция, основные темы и направления изучения // Философия образования XXI века. М., 1992. С. 50—72.

Штофф В.А. Роль моделей в познании. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1963. С. 52.

© Пассов Е.И., 2017

### **История статьи:**

Дата поступления в редакцию: 15.08.2017

Дата принятия к печати: 30.08.2017

### **Для цитирования:**

Пассов Е.И. Образование и методика: от сущего к должному // *Вестник Российского университета дружбы народов Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания.* 2017. Т. 15. № 4. С. 389—413. DOI 10.22363/2313-2264-2017-15-4-389-413

### **Сведения об авторе:**

Пассов Ефим Израилевич, Заслуженный деятель науки РФ, основатель научной школы «Методическая школа Пассова», доктор педагогических наук, профессор, специалист в области методики иноязычного образования. Руководитель Российского центра иноязычного образования, профессор Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина, почетный профессор Нижегородского государственного лингвистического университета, почетный профессор Минского государственного лингвистического университета, профессор кафедры гуманитарного образования Института развития образования Липецкой области. *Контактная информация:* eipassov@rambler.ru

## **EDUCATION AND METHODOLOGY: FROM ESSENCE TO DUE**

**E.I. Passov**

Yelets state University of I.A. Bunin  
*Communards, 28, Yelets, Lipetsk oblast, Russia, 399770*

This article is devoted to the problem, which has not yet been investigated in relation to the field of foreign language (including Russian) of education, namely, the problem of convergence of education as a phenomenon and methodology as a science. To solve this problem in the first part of the article deals with education as a phenomenon. Proposes a new interpretation of the education hierarchy and the principles of its construction. The author puts forward the idea that the education system needs to be designed as isofunctional model of the socialization process. In the second part it is argued that the technique is essentially the arch-Tector of the education system for what it is from a certain application of the science of language training needs to developing the theory and technology of education. The author presents the main characteristics of the new methodology. The main message of the article is to prove the following statements: No new me-codici basically impossible to build an effective education system. It is therefore necessary to the transition from essence to due.

**Key words:** education as the model of socialisation, education as a means of creation of man, the hierarchy of principles of education, methodology as a theory and technology of education, methods like the genetic code of education, the convergence of education and methodology



## REFERENCES

- Ilichev, L.F., Fedoseev, P.N., Kovalev, S.M., & Papov, V.G. (1983). *Philosophical Encyclopedic Dictionary*. Moscow: Sov. Entsiklopediya Publ. (In Russ).
- Kagan, M.S. (1996). *Filosofiya kultury* [Philosophical culture]. Saint Petersburg: TOO TK «Petropolis» Publ. (In Russ).
- Mescheryakov, B., & Zinchenko, V. (2003). *Great psychological dictionary*. Saint Petersburg: Praym-EVROZNAK Publ. (In Russ).
- Passov, E.I. (2015). *Metodika kak nauka buduschego. Kratkaya versiya novoi koncepcii* [Methodology as a science of the future. A short version of the new concept]. Saint Petersburg: Zlatoust Publ. (In Russ).
- Rozov, N.S. (1992). *Filosofiya obrazovaniya: predmet, koncepciya, osnovnye temy i napravleniya izucheniya. Filosofiya obrazovaniya XXI veka* [Philosophy of education: subject, concept, main themes and directions of study. Philosophy of Education of the XXI century]. Moscow. (In Russ).
- Shtoff, V.A. (1963). *Rol modeley v poznanii* [The role of models in cognition]. Leningrad: Izd-vo Leningr. un-ta Publ. (In Russ).
- The newest philosophical dictionary*. (2001). Mn.: Interpresservis; Knizhnyi Dom Publ. (In Russ).

### Article history:

Received: 15.08.2017

Accepted: 30.08.2017

### For citation:

**Passov E.I. (2017). Education and methodology: from the present to the due. *RUDN Journal of Russian and Foreign Languages Research and Teaching*, 15 (4), 389—413. DOI 10.22363/2313-2264-2017-15-4-389-413**

### Bio Note:

*Passov Yefim Izrailevich*, Honored Worker of Science of the Russian Federation, founder of the scientific school “Passovsky Methodical School”, Doctor of Pedagogical Sciences, Professors, specialist in the field of methods of foreign language education. Head of the Russian Center for Foreign Language Education, Professor Yelets State University. Honorary Professor of the Nizhny Novgorod State Linguistic University, Honorary Professor of the Minsk State Linguistic University, Professor of the Department of Humanitarian Education of the Institute for the Development of Education of the Lipetsk Region. *Contact information*: eipassov@rambler.ru