

УЧИТЕЛЬ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КАК ПОСРЕДНИК ИНОЙ КУЛЬТУРЫ: ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИИ

Образование, как известно, феномен многомерный, что дает возможность толковать его с различных позиций. Ряд вариаций на тему «что есть образование?», как правило, открывает классическая формула «образование есть процесс и результат», которой, кстати, и ограничиваются многие учителя-практики. Более того, в учебниках педагогики для педвузов эта формула также зачастую выступает не только доминирующей, но и порой единственной. Ситуация с образованием в нынешнее время, однако, такова, что в ней скрыты пугающие человека, мыслящего линейно, возможности изменения самого явления и логично связанного с этим расширения понятия, где суть представляет собой дополнительность и синергичность.

Предположим, что мы принимаем для себя множество толкований образования: «образование есть обучение плюс воспитание», «образование как ценность», «образование как создание образа «я», «образование как развитие личности», «образование как вхождение в культуру»... Возникают вопросы: какова роль и функция учителя/преподавателя в этом калейдоскопе завораживающих и красивых фраз? Как одному учителю совместить и удержать в своей деятельности все эти позиции? Или выбрать одну и следовать ей? Где научиться (а точнее, кто научит) реализовывать этот симбиоз в жизни? Кто я (учитель/преподаватель) в этом ряду позиций? Какова моя посредническая функция в этом «собрании пестрых установок»? Вопросы могут быть продолжены. Остановимся на последнем.

Разумеется, всю объявленную интригу можно успешно раскрыть одним взмахом пера, избрав для себя главной позицию «образование как вхождение в культуру». Все остальное можно логично вместить, присоединить, вывести, добавить... Действительно, «образовываясь» в любом образовательном учреждении, ребенок/студент приобщается к культуре, которая саккамулирована в содержании образования, в стандарте, в самой системе образования, в социальной роли обучающегося, наконец. Взрослый естественным образом берет на себя весь груз ответственности создать такие условия, чтобы это вхождение было более-менее комфортным, вызывало минимум негатива и сопротивления личности воспитанию. А поскольку взрослый еще и этому учился, то акценты расставляются сами собой: «я – учитель, я знаю, как, знаю, что, а ты будь любезен все это воспринять». Конечно, в более выгодном положении находятся учителя любой из систем развивающего обучения, но нас сейчас интересует другое: существует ли механизм, позволяющий формировать у ребенка/студента потребность «входить у культуру»? Чтобы ответить на этот вопрос, еще раз обратимся к позиции «образование есть вхождение личности в культуру».

Начнем с того, что это модное в нынешнее время утверждение метафорично и не бесспорно. На первый взгляд, может ли быть иначе? Ведь

цель образования как раз и состоит в том, чтобы передать подрастающему поколению социокультурный опыт человечества. И учитель как посредник здесь вполне уместен. Сошлемся на мнение Гадамера, утверждавшего, что «...теперь "образование" теснейшим образом связано с понятием культуры и обозначает в конечном итоге специфический человеческий способ преобразования природных задатков и возможностей» [1].

Гипотетический прогноз о переходе от индустриального общества через информационное к обществу культуры есть мечта о «золотом веке» человечества. Она своеобразным образом рассыпана и увековечена в философском наследии, в искусстве, артефактах. Известно, что ни одно из современных толкований понятия «образование» имплицитно не содержит в себе «шлейф» и дух культуры, и формула «образование как вхождение личности в культуру» обрела таким образом методологический характер.

Это слишком очевидно уже потому, что культура всегда являла собой недостающее связующее звено между двумя вопросами, которые на протяжении веков волновали человечество: «что есть человек?» и «каким он должен быть?» Это звено включало в себя важный вопрос: «как стать таким?» Долгое время человечество знало только один ответ: «улучшить человеческую породу можно только через культуру». В истории бывают роковые моменты, смысл и последствия которых мы познаем через годы, а порой даже столетия. Культуру «обидели», с ней произошла метаморфоза, имеющая точную дату. Известные события, случившиеся в нашей стране в 1917 году, переместили вектор истории в сторону революционной борьбы, и ответ на вопрос «как стать лучше?» сменился четким ответом «стать новым человеком можно только через революционную борьбу». Сегодня мы с большим трудом делаем попытки возврата к культуре в жизни и в образовании, в частности. Это сделать трудно не только потому, что «прервалась связь времен», но, будучи, по образному выражению Ницше, лишь «тонкой яблочной кожурой над раскаленным хаосом» [по 2, с. 374], культура всегда находилась и продолжает оставаться в «зоне риска». Мы передаем культуре слишком много полномочий, слишком надеемся на нее. Существует же точка зрения, и мы склонны с ней согласиться, что искусство, например, само по себе еще ни одного человека не сделало лучше, чем он есть.

Тогда какой смысл в утверждении, что «образование есть вхождение личности в культуру»?

Главным доводом здесь выступает сущностная характеристика культуры быть нигде и везде. Культура свободна и вневременна, она перемещается во времени и пространстве, как ей вздумается. Она может задеть в человеке глубинные основания и может оставить его равнодушным. Образно говоря, культура, несмотря на то, что она была создана человеком, равнодушна к нему. Она словно говорит ему: «Хочешь, бери, наслаждайся, твори, познавай. А не хочешь, я пройду мимо». И вот здесь возникает очень важный вопрос, связанный с образованием напрямую: что и как нужно сделать, чтобы подрастающая личность сама захотела «войти в

культуру»? По сути, взрослым следует не «вводить ребенка в культуру» и даже не создавать условия для его успешного вхождения в нее, а делать что-то, что будет способствовать выстраиванию самим ребенком/студентом собственного пути вхождения в культуру. Все это легко прописать, но в реальности мы неизбежно сталкиваемся с проблемами, решение которых бывает весьма затруднено, а порой вообще невозможно. Это связано прежде всего с тем, что культура как феномен крайне многомерна, что вызывает множество толкований и подходов: от идеалистического (культура – всегда позитивна) до низвержения, отрицания развития культуры, что нашло яркое отражение в работе [3]. В продолжение идей О. Шпенглера, но в более оптимистическом контексте В. Конев утверждает, что «...закончившееся двадцатое столетие началось и прошло под знаком кризиса – социально-экономического и духовного» [4, с. 66]. В начале XXI в. мы все более становимся свидетелями динамичного изменения предметной реальности, что требует изменения нашего отношения к ней.

Далее, есть соблазн, и это находит свое отражение в публикациях самого разного уровня, отнести все, что создано человечеством, к культуре. Тем самым также происходит идеализация культуры, и как следствие встает вопрос об «обязательности» культуры и необходимости для каждого человека освоить ее во что бы то ни было. Эта обязательность зачастую лишает человека, что особенно видно в школьном образовании, возможности выбора, собственного пути освоения культуры, «проживания» ее в ходе индивидуального развития. Поэтому в образовании важна не культура сама по себе (нельзя объять необъятное), а ее рефлексия, которая, по мнению В. Лекторского, представляет собой «... анализ предельных состояний познания, деятельности и оценки, построение определенного идеала знаний, моральной жизни, политического устройства, задающих не саму деятельность, а ее нормы, вытекающие из утвержденных идеалов и принципиальных подходов к организации жизнедеятельности» [5, с. 4]. При таком подходе культура перестает быть целью, точнее она может ею стать, если человек сам этого захочет.

Образование, предполагая вхождение личности в культуру, должно создавать условия для такой рефлексии, и именно она позволяет человеку свободно перемещаться во времени и пространстве, а не быть «рабом» эпохи, в которой он живет. Образование, в основе которого лежит рефлексия, содержательная или личностная, может иметь шанс на результат в виде ответственности человека за свои поступки. Эта позиция близка идее В. Библера о культуре как трех формах самодетерминации [6].

Образование как вхождение личности в культуру более всего должно быть ориентировано на духовное и личностное пространство человека. В жизни весь пафос высказанной идеи проходит испытание на прочность в условиях открытости информационного пространства, кризиса ценно-

стей, дезадаптации и дезиндивидуализации личности и других, далеко не благотворных реалий современного мира. Кроме того, постижение культуры требует от человека немалых интеллектуальных и эмоциональных усилий, преодоления лени. В этом смысле права М. Рихванова, которая в предисловии к книге [7] пишет: «Четыре часа нужно нашему организму, чтобы справиться с поглощенным обедом. Мозг же человека способен решать возникающие перед ним познавательные проблемы каждые 5–7 минут. Неимоверная емкость труда, да причем труда самого высокого качества! И награда от природы за этот труд также неизмеримо выше ощущения сытости. Почему же тогда наш подросток с удовольствием ждет обеда и не испытывает жажды познания перед уроком, где главным образом и должна удовлетворяться его естественная потребность?»

Не будем отвечать на поставленный автором вопрос, лишь сошлемся на А. С. Пушкина, говорившего о соотечественниках, что «мы ленивы и не любопытны». Интересно другое – каким новым смыслом наполняется функция учителя как посредника между учеником и культурой, когда последняя перестает быть целью как таковой, а становится средством для развития личности и раскрывает рефлексивные возможности?

Здесь есть серьезные ограничения в виде предмета, который ведет педагог. Общеизвестен факт, что «позволено» учителю литературы, вряд ли подойдет учителю математики. Речь идет не только о внешних поведенческих тактиках, но более о внутреннем состоянии учителя того или иного предмета. Иными словами, «предмет обязывает». Можно ли в данном контексте изменить сущностную характеристику учителя как посредника между учеником и культурой?

Покажем это на примере учителя иностранного языка.

Предмет «иностраный язык» в современном понимании и современной практике имеет дело не только с языком (к чему обязывает название предмета), но и с иной культурой. При этом он весьма уязвим с точки зрения «вхождения в культуру» уже в силу того, учитель и ученик по-разному позиционируют себя в иной культуре. Учитель давно иную культуру, точнее сказать, некоторую ее часть, изучил и, приложив усилия, полюбил. Для ребенка иная культура красиво упакована, но далека. Среднестатистический российский ребенок прекрасно понимает, что у него едва ли есть перспектива встретиться с иной культурой вживую. И даже если такой шанс ему выпадет в будущем, он столкнется с неизбежностью забывания языка, ведь иностранный язык – это сфера, которая подобно спорту или танцам, требует постоянного подкрепления, чтобы оставаться в форме. С этой проблемой сталкиваются все, кто специально, много и систематически не занимается иностранным языком в течение всей жизни.

Кроме того, иная культура содержит в себе необходимость оценки, сравнения, где нагромождение эмпирики мешает ребенку абстрагировать-

ся, посмотреть на ситуацию со стороны. Ребенок, имея слабый жизненный опыт, зачастую не в состоянии разобраться в особенностях своей и иной культуры, особенно в контексте специфики их полярного проявления. Кроме того, известно, что существующий конфликт культур особенно ярко выражен в детстве. В таком сосредоточении проблем учитель иностранного языка и ученик живут вроде в контексте культуры, но их траектории не пересекаются.

Одной из попыток решения данной проблемы может быть изменение позиции учителя как посредника между иной культурой и ребенком. Заметим, что ситуация может быть перенесена и в высшую школу, где есть своя специфика: студент – не школьник, у него больший жизненный опыт, но отчуждение от иной культуры зачастую носит не менее выраженный характер, чем в школе.

Чтобы осмыслить сущность изменения функции учителя иностранного языка как посредника между иной культурой и учеником, мы должны совершенно четко представить себе, что культура всегда присваивается человеком только в субъективных образах и представлениях. У него складывается своя, только его картина мира, которая причудливым образом меняется со временем и меняет человека. Мир чужой культуры может стать близким, а может остаться далеким и чужим, если не заработает механизм понимания. Это всегда интерпретация или, иными словами, «разумение по-своему». Потребность интерпретировать мир возникает тогда, когда мы на основе имеющихся представлений и знаний формируем новое знание и пытаемся его объяснить, прежде всего для себя. Только так происходит интериоризация знаний, когда мы присваиваем внешние впечатления, «проживаем» их, «вчувствуемся» в них. В итоге новые знания становятся частью нас самих. Все это происходит с помощью языка, поскольку мысль и язык постоянно переходят друг в друга. С помощью языка мы пытаемся достичь понимания, объяснить то или иное явление прежде для себя, а потом для других. В результате человек осваивает мир, проживает собственное бытие осмысленно, приобретает внутреннюю свободу. В этом контексте проблема понимания чужой культуры усугубляется недостаточным уровнем владения иностранным языком. Но эта особенность имеет глубокий развивающий смысл: человек стремится понять и объяснить новое для него явление, а дефицит языковых средств часто становится для его стимулом к переходу в «зону ближайшего развития», т. е. чужой культуры, при этом он получает мощный толчок к развитию и овладению языком.

Таким образом, позиция учителя иностранного языка как посредника между иной культурой и учеником в контексте рефлексии культуры может быть обозначена, на наш взгляд, как образование через интерпретацию явлений культуры. Интерпретация в данном контексте выступает как метасредство не постижения культуры как таковой, а раскрытия способностей

ученика. В таком подходе нет ничего от эгоизма и высокомерия тех, кто интерпретирует. Напротив, высказывая свое понимание, ученик делает это для другого. Так возникает диалог. В принципе, ничего нового. И в то же время любое порождение дискурса это всегда порождение нового смысла. И это всегда впервые. Здесь много оснований для открытий «для себя». Приведем пример.

На занятиях по страноведению и лингвострановедению США студенты-будущие учителя иностранного языка в практических заданиях представляют свое понимание известных музыкальных произведений песен, мюзиклов и пр. Много споров вызвал текст песни «Blowing in the Wind» Боба Дилана. Текст известной песни протеста был истолкован студентами как «нетипичный» для картины мира американцев и их системы ценностей. Вопросы, заданные в тексте этой песни, риторические и все остаются без ответа, например, сколько должен человек пройти дорог, прежде чем мы назовем его человеком? сколько морей нужно переплыть голубю, чтобы добраться до дома? сколько смертей должно свершиться, прежде чем мы поймем, что слишком много людей умерли? Подобные вопросы, по мнению студентов, более присущи русскому миропониманию, восходящему к идее космизма. Да и образ ветра, который единственный знает ответы на все эти экзистенциальные вопросы, многомерен и сбивает с толку, поскольку в представлении наших соотечественников американцы «не должны» петь о таких непрагматичных, эфемерных явлениях. Произошла «сшибка» стереотипного представления об американцах и нового знания о них.

Необычную интерпретацию мюзикла «Фантом оперы» сделали студенты. Вопреки привычному толкованию сюжета как истории страстной любви изуродованного героя к Кристине, они объяснили замысел произведения как историю одаренной девушки Кристины, которая не понимала и не знала, что ей делать с уникальным певческим даром. Это история выбора между служением искусству со всеми вытекающими последствиями в виде жертв и спокойной размеренной жизнью, что в итоге избрала героиня, и сразу стала неинтересна.

Интерпретации, подобные приведенным, всегда интересны, потому что они авторские. Может преподаватель знать заранее, как студенты проинтерпретируют то или иное явление культуры? Конечно, нет. И тогда участники образовательного процесса оказываются в равных условиях: они вместе открывают для себя иную культуру. При этом учитель/преподаватель оказывается в ситуации «незнайки» наравне с учащимися/студентами. В этом есть определенная свобода и мотивация для саморазвития.

В завершение отметим, что образование как вхождение человека в культуру на сегодняшний день является одним из стратегических направ-

лений образовательной политики мирового образовательного пространства. Провозглашенный еще в XVII в. Коменским принцип культуросообразности за последующие столетия не потерял своей актуальности и обогатился новыми идеями и обрел черты всеобщности. Тезис «образование как вхождение личности в культуру» наполнен глубоким гуманистическим смыслом, своеобразным «забеганием вперед» и даже при некоторой идеалистичности и пафосности идеи является своего рода надеждой на будущее, поскольку дает шанс на существенные изменения в образовании.

Список литературы

1. Гадамер Х.-г. Истина и метод. Основы философской герменевтики [Электронный ресурс]. – URL: http://www.philosophy.ru/library/gadamer/gadamer_istina_metod.pdf (дата обращения: 10.01.2012).
2. Душенко К. В. Большая книга афоризмов / К.В. Душенко. – М., 2005.
3. Шпенглер О. Закат Европы / О. Шпенглер. – М., 1993.
4. Конев В.А. Мир культуры и мир бытия (о парадигме философского сознания) / В.А. Конев // Высшее образование в России. – 2001. – № 6. – С. 66–74.
5. Философия в современной культуре: новые перспективы: Материалы «круглого стола»// Вопросы философии. – 2004. – № 4–46.
6. Библер В.С. От наукоучения к логике культуры / В.С. Библер. – М., 1993.
7. Вершинин Б.И. Мозг и обучение / Б.И. Вершинин. – Томск, 1996.