Е.В. Семенова

**УЧИТЕЛЬ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КАК ПОСРЕДНИК ИНОЙ КУЛЬТУРЫ: ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИИ**

Образование, как известно, феномен многомерный, что дает воз- можность толковать его с различных позиций. Ряд вариаций на тему «что

есть образование?», как правило, открывает классическая формула «обра- зование есть процесс и результат», которой, кстати, и ограничиваются многие учителя-практики. Более того, в учебниках педагогики для педву- зов 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, воз- можности изменения самого явления и логично связанного с этим расши- рения понятия, где суть представляет собой дополнительность и синерге- тичность.

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»… Возника- ют вопросы: какова роль и функция учителя/преподавателя в этом калей-

доскопе завораживающих и красивых фраз? Как одному учителю совмес- тить 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? Ка- кова 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, присое- динить, 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. Взрос-

лый естественным образом берет на себя весь груз ответственности соз- дать 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 вос- принять». Конечно, в более выгодном положении находятся учителя лю- бой 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 ме- тафорично и не бесспорно. На первый взгляд, может ли быть иначе? Ведь цель образования как раз и состоит в том, чтобы передать подрастающе-

му поколению социокультурный опыт человечества. И учитель как по- средник здесь вполне уместен. Cошлемся на мнение Гадамера, утверждав-

шего, 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 фи- лософском 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 со- бой 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 но- вым человеком можно только через революционную борьбу». Сегодня мы с большим трудом делаем попытки возврата к культуре в жизни и в обра- зовании, в частности. Это сделать трудно не только потому, что «прерва- лась связь времен», но, будучи, по образному выражению Ницше, лишь

«тонкой яблочной кожурой над раскаленным хаосом» [по 2, с. 374], куль- тура всегда находилась и продолжает оставаться в «зоне риска». Мы пере-

даем культуре слишком много полномочий, слишком надеемся на нее. Существует же точка зрения, и мы склонны с ней согласиться, что искус- ство, 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 пе- ремещается во времени и пространстве, как ей вздумается. Она может за- деть в человеке глубинные основания и может оставить его равнодушным. Образно говоря, культура, несмотря на то, что она была создана челове- ком, равнодушна к нему. Она словно говорит ему: «Хочешь, бери, наслаж- дайся, твори, познавай. А не хочешь, я пройду мимо». И вот здесь возника-

ет 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 преж- де всего с тем, что культура как феномен крайне многомерна, что вызыва- ет множество толкований и подходов: от идеалистического (культура – всегда позитивна) до низвержения, отрицания развития культуры, что на- шло яркое отражение в работе [3]. В продолжение идей О. Шпенглера, но в более оптимистическом контексте В. Конев утверждает, что «…закон- чившееся двадцатое столетие началось и прошло под знаком кризиса – со- циально-экономического и духовного» [4, c. 66]. В начале XXI в. мы все более становимся свидетелями динамичного изменения предметной ре- альности, 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 культу- ре. Тем самым также происходит идеализация культуры, и как следствие встает вопрос об «обязательности» культуры и необходимости для каждо- го человека освоить ее во что бы то ни было. Эта обязательность зачастую лишает человека, что особенно видно в школьном образовании, возможно- сти выбора, собственного пути освоения культуры, «проживания» ее в хо- де индивидуального развития. Поэтому в образовании важна не культура сама по себе (нельзя объять необъятное), а ее рефлексия, которая, по мне- нию В. Лекторского, представляет собой «… анализ предельных состояний познания, деятельности и оценки, построение определенного идеала зна- ний, моральной жизни, политического устройства, задающих не саму дея-

тельность, а ее нормы, вытекающие из утвержденных идеалов и принципи- альных 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 рефлек- сия, содержательная или личностная, может иметь шанс на результат в ви- де 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 дезоиндивидуализации личности и других, далеко не благотворных реалий современного мира. Кроме того, постижение куль- туры 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 ре- шать возникающие перед ним познавательные проблемы каждые 5–7 ми- нут. Неимоверная емкость труда, да причем труда самого высокого качест- ва! 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 по- следняя перестает быть целью как таковой, а становится средством для развития личности и раскрывает рефлексивные возможности?

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

Покажем это на примере учителя иностранного языка.

Предмет «иностранный язык» в современном понимании и совре- менной практике имеет дело не только с языком (к чему обязывает назва-

ние 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 куль- туру, точнее сказать, некоторую ее часть, изучил и, приложив усилия, по- любил. Для ребенка иная культура красиво упакована, но далека. Средне- статистический 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 забы- вания языка, ведь иностранный язык это сфера, которая подобно спорту или танцам, требует постоянного подкрепления, чтобы оставаться в фор- ме. С этой проблемой сталкиваются все, кто специально, много и система- тически 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 иностранно- го 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. Заме- тим, 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 ха- рактер, чем в школе.

Чтобы осмыслить сущность изменения функции учителя иностран-

ного языка как посредника между иной культурой и учеником, мы долж- ны совершенно четко представить себе, что культура всегда присваивается человеком только в субъективных образах и представлениях. У него скла- дывает своя, только его картина мира, которая причудливым образом ме- няется 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, «вчувствываемся» в них. В итоге новые знания становят- ся частью нас самих. Все это происходит с помощью языка, поскольку

мысль и язык постоянно переходят друг в друга. С помощью языка мы пы- таемся достичь понимания, объяснить то или иное явление прежде для се- бя, а потом для других. В результате человек осваивает мир, проживает собственное бытие осмысленно, приобретает внутреннюю свободу. В этом контексте проблема понимания чужой культуры усугубляется недостаточ- ным уровнем владения иностранным языком. Но эта особенность имеет глубокий развивающий смысл: человек стремится понять и объяснить но- вое для него явление, а дефицит языковых средств часто становится для его стимулом к переходу в «зону ближайшего развития», т. е. чужой куль- туры, 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 яв-

лений культуры. Интерпретация в данном контексте выступает как метас- редство 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 сту- денты-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 сту- дентами как «нетипичный» для картины мира американцев и их системы ценностей. Вопросы, заданные в тексте этой песни, риторические и все ос- таются без ответа, например, сколько должен человек пройти дорог, преж-

де чем мы назовем его человеком? сколько морей нужно переплыть голу- бю, чтобы добраться до дома? сколько смертей должно свершиться, преж- де чем мы поймем, что слишком много людей умерли? Подобные вопросы, по мнению студентов, более присущи русскому миропониманию, восхо- дящему 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. Про- изошла «сшибка» стереотипного представления об американцах и нового знания о них.

Необычную интерпретацию мюзикла «Фантом оперы» сделали сту- денты. Вопреки привычному толкованию сюжета как истории страстной любви изуродованного героя к Кристине, они объяснили замысел произве-

дения как историю одаренной девушки Кристины, которая не понимала и не знала, что ей делать с уникальным певческим даром. Это история вы- бора между служением искусству со всеми вытекающими последствиями в виде жертв и спокойной размеренной жизнью, что в итоге избрала герои- ня, и сразу стала неинтересна.

Интерпретации, подобные приведенным, всегда интересны, потому что они авторские. Может преподаватель знать заранее, как студенты про- интерпретируют 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 учи- тель/преподаватель оказывается в ситуации «незнайки» наравне с учащи- мися/студентами. В этом есть определенная свобода и мотивация для са- моразвития.

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

лений образовательной политики мирового образовательного простран- ства. Провозглашенный еще в XVII в. Коменским принцип культуросооб- разности за последующие столетия не потерял своей актуальности и обога- тился новыми идеями и обрел черты всеобщности. Тезис «образование как вхождение личности в культуру» наполнен глубоким гуманистическим смыслом, своеобразным «забеганием вперед» и даже при некоторой идеа- листичности и пафосности идеи является своего рода надеждой на буду- щее, поскольку дает шанс на сущностные изменения в образовании.

*Список литературы*

1. Гадамер X.-г. Истина и метод. Основы философской герменевтики [Электрон- ный 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 «круг-

лого 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.