Существующие интерпретации базовыхсоставляющих современной философиииноязычного образованияВ современных теориях обучения иностранным языкам
конечной целью определяется достижение уровня межкультурной коммуникативной компетенции, а результат и качественный уровень его варьируется в зависимости от позицируемых
исследователями теоретических платформ: от уровня сформированной «вторичной языковой личности» или «личности диалога культур», владеющих языком и знающих культуру другого лингвосоциума на уровне носителя языка, до минимальнодостаточного уровня способности осуществлять ограниченное
общение с инофоном и выступать в адекватной для этого роли
культурного посредника. В этом контексте свободное обращение и использование социокультурной и лингвокультурной доминант вне конкретной методологии иноязычного образования
требует особо осторожного обращения, так как возникает вопрос-до какого уровня в условиях обучения вне страны изучаемого языка возможно овладение языками через культуру -
формирование до уровня вторичной, третичной и т.д. языковой личности или только до уровня «субъекта межкультурной
коммуникации», как достижимого в указанных условиях уровня межкультурной коммуникативной компетенции. Возникает
также необходимость определить их качественные различия и
степень соотносимости этих уровней. И опять-таки, должны
ли социокультурная и лингвокультурная компоненты рассматриваться как содержательная основа образования, как самостоятельные компетенции, как составляющие межкультурной коммуникативной компетенции или как социокультурный и лингвокультурный подходы, т.е. как концептуальные базисы самостоятельных теорий обучения иностранным языкам.
37
Еще одной проблемой, вызывающей необходимость достаточной и достоверной научной аргументации, является степень возможности в условиях обучения иностранным языкам
в искусственной языковой среде формирование полилингвальной личности, овладевающей двумя-тремя иностранными языками до уровня межкультурной коммуникации.
В связи с нерешенностью до сих пор и вопроса о методологии и технологиях формирования межкультурно-коммуникативной компетенции до уровня личности «субъекта межкультурной коммуникации», которую, полагаем, можно определить как конечный качественный уровень в условиях обучения вне социо-лингвокулыурной среды, а еще более до уровня «вторичной языковой личности», требующей совокупного
формирования у него либо комплекса компетенций (когнитивной, социокультурной, коммуникативной, лингвистической и
т.д.), либо единой межкультурнокоммуникативной компетенции с вышеперечисленными составляющими на базе одногоиностранного языка, проблема формирования полилингвальной личности остается открытой.
В связи с теорией формирования поликультурной личности, отличительной чертой которой является знание
субъектом многих культур и языков поликультурного сооб -
щества и возможность формирования как минимум билингвальной социокультурной личности в условиях контактирующих сред, не получен ответ на вопрос и том, как строить
процесс формирования такой личности. С точки зрения методологии образования и социально-политических целей
такое расширение социокультурного и языкового пространства индивида оправдано, но с позиций возможностей языкового образования, современной теории овладения неродными языками в условиях обучения, ограниченных временными границами - решение такой комплексной задачи навряд ли будет успешным.
В ситуациях с обучением иностранным языкам вне страны изучаемого языка, необходимо вычленить «иноязычное об -
разование» как самостоятельную отраслевую область, имею-
38
щую собственную, отличную от «языкового образования» теоретико-методологическую базу, отражаемую совокупностью
методологических принципов, ведущими среди которых являются коммуникативный, когнитивный, социокультурный и
др. Очевидно, что необходимо осознать, что существующая
«свобода» в употреблении понятий и категорий в теории обучения языкам отражается в смешении методологических и
концептуально-значимых явлений, в вольной интерпретации
лингводидактических и педагогических терминов. Указанные
проблемы требуют научного решения, что,безусловно, будет
способствовать динамическому развитию теории и практики
обучения иностранным языкам.
Каковы же основные тенденции развития современной
философии иноязычного образования?
Современные глобальные тенденции развития мирового
сообщества, рассмотрение языка как транслятора глобальной
общечеловеческой культуры, расширение международной интеграции и межкультурного взаимодействия, усиление культурообразующей и когнитивно-коммуникативной функций языка, переориентации в целях иноязычного образования на формирование субъекта межкулыурной коммуникации, а в качестве содержания иноязычного образования избрание «культуры через язык» и многие другие факторы обусловили кардинальный пересмотр методологии иноязычного образования,
базовых понятий и категорий этой научной отрасли, возможной, при вышеперечисленных составляющих современной
философии иноязычного образования, номенклатуры методических подходов и принципов. При сохранении такой методологической категории как «концепция» в качестве основополагающей, теория обучения иностранным языкам обогатилась
целым рядом взаимосвязанных составляющих ведущей современной концепции обучения иностранным языкам-«межкультурной коммуникации», которые определяются исследователями либо как «подходы» (антропоцентрический, социокультурный, когнитивный, прагматический и др.), либо как принципы
(личностно-центрированный, культурологический, когнитив
ный, прагматический, дискурсивный и др.), либо как дидактические категории-компетенции, субкомпетенции (межкультурная, социокультурная, дискурсивная и др.). Отмеченное разночтение и разнобой в категоризации методологически-значимых
характеристик современной теории обучения иностранным языкам («подход», «принцип», «дидактическая категория») вызывает правомерный вопрос: являются ли эти характеристики -
базовыми составляющими конкретной концепции обучения
иностранному языку или методологическими принципами, отражающими методологию современного иноязычного образования в единой концепции иноязычного образования. Чем
объясняется такой широкий диапазон в определении их места
и роли («подход», «принцип», «категория»)?
Гуманистическая (антропологическая) платформа об -
разования, реализуемая, в первую очередь, через личностно-ориентированную организацию обучения, способствует саморазвитию и самообразованию обучаемых, обеспечивает всестороннее развитие индивидуальных способностей обучаемых, возможность выбора ими собственной траектории образования для последующего перехода на уровень творчества, максимально способствует удовлетворению образовательных и интеллектуальных потребностей и
интересов каждого.
Вышеперечисленныесоставляющие представляют, на наш
взгляд, системно-организованное единство методологических
принципов, которые предопределяют сущность и теоретическую основу современной концепции иноязычного образования,
правомерно определяемую как межкультурно-коммуникативную теорию обучения иностранным языкам, отражающую направленность иноязычного образования на интегрированное обучение языку и культуре, обеспечивающей раскрытию языка как транслятора социокультурной спецификии реальности отдельных, контактирующих при коммуникации сообществ, способствующей взаимопониманию ивзаимодействию представителей разных культурных сообществ в условиях глобальных интеграционных процессов.40
В условиях современного центрирования и активизации
внимания к иноязычному образованию, расширения круга и
числа наук, вовлекаемых в определение содержания и целей
иноязычного образования в качестве его стержневых составляющих, расширения понятийных границ предмета «иностранный язык» в силу необходимости интегративного исследования и соизучения: языка и культуры, лингвокультурной общности и менталитета, личности и языковогосознания, компетенции и способности, саморазвития личности в условиях приобщения к иностранному языку и личностноформирующсй функции языка и др., произошло неизбежное смешение и переориентация в установившейся системе понятийно-категориального состава теории обучения
иностранным языкам. Стало привычным для отражения сущности методологии иноязычного образования недифференцированное и параллельное использование понятий «подхода»,
«принципа», «концепции». Происходит совмещения понятий
«методическая система» и «подход»; «методологический принцип» и «принцип отбора и построения содержания отдельного предмета» и др.
Если принять за основу определение «методологии» как
«системы принципов и способов организации и построения
теоретической и практической деятельности» 1 , то научная
интерпретация этой совокупности теоретических принципов,
определяемых в науковедении как «методология», зависит от
избираемой философской теории (экзистенциальной, неопозитивистской, материалистической, постмодернистской,
прагматической и др.), которая устанавливает сущностные
характеристики научной области, обеспечивает ее платформой для осмысления теории и практики, создает научные
направления и концепции. Следовательно, если методология
это совокупность методологических (теоретических) принципов, то методологическая (направляющая) функция философии по отношению к любой науке проявляется в том, что
Философский энциклопедический словарь.- М., 1983 -с.36541
«она разрабатывает систему общих принципов и способов
научного познания»’.
Соответственно, «системность» является ведущим признаком понятия «методология», а системный подход как направление методологии научного познания и социальной практики, в основе которого лежит рассмотрение объектов как систем, является системообразующим методологическим принципом, характерным для методологий конкретных наук.
Базируясь на вышеизложенном, для определения методологии теории обучения иностранных языков и его базовых понятии и категорий, в первую очередь необходимо определиться
в следующей, обусловленной современным уровнем развития
научного познания, иерархии дидактических понятий и категорий: «методология» - система общих принципов и способов
научного познания и социальной практики, реализующая свою
системность через «методологическиепринципы» научного познания, которые предопределяютбазис и теоретические платформы научных концепций во взаимосвязи методологически значимых составляющих и,следовательно,определяемых как базовые понятия для любой научной области. Общепринято определять дидактические концепции в зависимости от степени их концептуальной и системной завершенности либо как «подходы»,
либо как «методики» («методические системы»). Наиболее распространенное определение методической системы-«всеобщая
модель учебного процесса, соответствующей определенной методической концепции, которой обуславливается отбор материала, цель, формы, содержание и средства обучения»2.
Следовательно, необходимо уточнить, какой из используемых параллельно в настоящее время для отражения методологии обучения иностранным языкам понятий- «подход»,
«концепция», «методическая система», «методологический
принцип»-отвечает обязательным характеристикам и требо-
1 Педагогика: педагогические теории, системы, технологии - М .: Academa,-2003 с.10: Методика обучения иностранным языкам в средней школе: Учебник / ГезНИ, Ляховский М.В., Миролюбов А.А. и др. - М .: Высшая школа, 1982, с.19
ваниям избранной методологии как теории научного познания в конкретной научно-дидактической отрасли. На основании вышеизложенного к этим характеристикам относятся:
1) системность в научном познании и исследовании теории
и социальной практики в конкретной области;
2) раскрытие целостности объекта с выявлением многооб -
разия связей в нем и сведения их в единую теоретическую платформу;3) наличие совокупности методологических принципов, отражающих конкретно-научную методологию этой науки;
4) наличие отражающих теоретическую платформу системыпонятий и категорий.В теории обучения иностранным языкам, как в самостоятельной дидактической системе за термином «подход»
закрепилось понимание его как «стратегии, генерального
направления в обучении иностранным языкам»' .
В этом значении правомерно его использование как для определения генерального научного направления,таких как, например: деятельностный, антропологический, культурологический
и др., так и в идентификации таких стратегий обучения иностранным языкам как «коммуникативно-ориентированный», «индуктивно-сознательный», «интегративный» и другие подходы.
Следовательно, понятие «подход» не соответствует требованиям отражения определенной методологии как системы, так
как в содержании понятия «подход» не находят полного отражения вышеотмеченные методологические характеристики как
1) системность в исследовательском аппарате и научном обосновании результатов;
1 Методика обучения иностранным языкам в средней школе: Учебник - М:Высшая школа, 1982, 273 с.: Обучение иностранному языку как специальности: Учебник / Бородулина М .К., Карлин АЛ. и др. / М: Высшая школа,1970, с.264; Бим И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука ипроблемы школьного учебника. - М., 1977: РП.Мильруд, И .Р.Максимова.Современные концептуальные принципы коммуникативного обученияиностранным языкам. Иностранные языки в школе. 4, 5.2000: И.Л. Бим.Личностно-ориентированный подход - основная стратегия обновленияшколы // Иностранные языки в школе. 2, 2002, с. 11-234