

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК. 410 + 100.37

ФИЛОСОФСКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ ЛИНГВИСТИКЕ

А. А. Чернобров

Прежде чем говорить о философии образования, нужно определить, какое из многих значений слова «философия» мы имеем в виду. «Словарь русского языка» Ожегова выделяет три основных значения:

- 1) наука о наиболее общих законах природы, общества и мышления;
- 2) методологические принципы, лежащие в основе какой-либо науки;
- 3) отвлеченные, не идущие к делу рассуждения.

Рассмотрим, какой смысл слова «философия» применим к теории образования и обучения.

Определение философии как науки о наиболее общих законах природы, общества и мышления перекочевало в Словарь Ожегова из нормативных учебников по марксизму-ленинизму. В учебнике под редакцией Константинова приведено то же самое определение. Марксистам советской эпохи было важно показать, что самые важные законы являются общими для естествознания и общественных наук. В конечном счете, это должно было означать, что социальные революции и смены экономических формаций так же непреложны, как законы физики. Во всяком случае, так понимали марксизм на уровне массового сознания. Сейчас законы диалектики, которые считались общими для природы и общества, больше не входят в базис гуманитарного образования. Они изучаются, как и должно, строго в рамках философских систем Гегеля и Маркса.

Отнюдь не все философские школы рассматривают философию как «науку наук», тем более не все согласны в том, что существуют некие законы, единые для природы и общества.

В советское время считалось обязательным указывать на то, что методологической основой той или иной научной работы служит марксистская философия. Сейчас этого не требуется, тем не менее, в основе любого исследования действительно лежит какая-либо философская методология, хотя авторы не всегда осознают это.

В нашей статье мы рассмотрим методологию на трех уровнях:

- философском (метатеоретическом);
- собственно лингвистическом (семиотическом);
- конкретном дидактическом.

При этом мы поставили две задачи: опровергнуть некоторые спорные утверждения по поводу методологических основ лингвистики и лингводидактики и сформулировать нашу собственную теорию, состоящую в новом, синтетическом подходе к преподаванию, сочетающем философские, психологические и культурологические элементы.

В философских кругах обсуждаются проблемы: существует ли методология, общая для гуманитарных и естественных наук? Могут ли гуманитарные науки обогатить своей методологией естествознание? Существует ли, например, общность подходов в истории, лингвистике, биологии и физике? Есть ли сходство в механизмах усвоения этих знаний учащимися?

Некоторые специалисты по методологии науки отвечают на эти вопросы положительно. Мы можем согласиться с таким взглядом только частично и с большими оговорками. Начнем с того, что гуманитарные науки очень неоднородны и зачастую не имеют между собой ничего общего, кроме своего объекта — человека. История (исключая археологию) в большой степени состоит из интерпретаций, а не из изучения эмпирических фактов. Психология — отчасти эмпирическая, отчасти метафизическая (гуманитарная) дисциплина. В лингвистике поле для метафизики еще более сужено. Даже в рамках одной науки, например, той же психологии, существуют различные школы с очень разными методами исследования — от чисто эмпирических до метафизических и даже мистических. Например, противники К. Г. Юнга часто обвиняли его в мистицизме и ненаучном, «проphetическом» подходе. Вряд ли можно говорить, что история, археология, психология и лингвистика требуют одинакового подхода, который Дройзен, Дильтей и другие называют «чувствующим». По их мнению, этот подход отличает «науки о духе» от естествознания. Повторим, что, на наш взгляд, можно говорить о плюрализме в методологии общественных наук. Общее в этих дисциплинах — не их метод, а объект — человек.

Кроме того, аналогии между лингвистикой и другими науками кажутся сомнительными. Проводится параллель между усвоением истории и усвоением языка. В детстве ребенок овладевает всеми правилами родного языка, но осознать или сформулировать эти правила не может. Впоследствии ребенок узнает эти формулировки от учителя.

В языке, в отличие от истории, существует два вида закономерностей: правила (нормы) и законы. Нормы языка — это конвенции, которые, в принципе, могут быть изменены. Например, грамматические правила русского языка могут быть пересмотрены, об этом уже идут дискуссии. Но кроме правил в языке существуют законы, не менее жесткие, чем в биологии или химии, например, фонетический закон редукции краткого гласного. Существование законов — главная общая черта лингвистики и естествознания.

Наконец, спорно утверждение о том, что, заимствуя друг у друга методы и понятия, естествознание и «науки о духе» обогащают друг друга. Это не всегда так. Часто приводится пример — принцип дополнительности, сформулированный Н. Бором в квантовой механике и состоящий в том, что нельзя одновременно определить импульс (количество движения) данной частицы и ее положение в пространстве — времени. Этот же принцип якобы приложим к лингвистике: ни один реальный объект не отвечает в полной мере тем свойствам, которые заданы обозначающим его словом, поэтому возможно одно из двух: либо определение точного значения слова (например, «стул»), либо правильная референция (указание) на конкретный стул. Все же между языком и квантовой механикой меньше общего, чем это казалось некоторым публицистам, прочитавшим научно-популярные книги Н. Бора и В. Гейзенберга. Действительно, в научном языке в рамках данной теории необходимо точное определение значения каждого термина. При этом, как правило, эти термины не указывают на эмпирические объекты, они и не предназначены для этого. Напротив, в обыденном языке знаки служат для коммуникации, а не для точных дефиниций. Здесь для выявления семантической структуры часто достаточно процедуры компонентного анализа семантического поля родственных слов. Например, определение слова «стул» — это: «предмет мебели для сидения на одного человека со спинкой без подлокотников». Легко установить, что все это — необходимые и достаточные признаки стула. Например, исключив признак «без подлокотников», мы записали бы в класс стульев кресла и т. д. Приведенное номинальное определение вполне пригодно для коммуникации. Большой глубины или точности для общения не требуется.

На наш взгляд, одна из главных причин споров и недоразумений в трактовке значения слова — неосознанное смешение двух точек зрения: номинальной и реаль-

ной. Наиболее последовательными сторонниками противоположных взглядов на значение слова были номиналист Локк и реалист Лейбниц [1, 2]. Лейбниц утверждал, что слово связано со всеми признаками вещи, «не только теми, которые мы знаем, но и теми, которые мы не знаем». Эту трактовку можно назвать экстенсивной. Действительно, слово «Луна» каким-то образом всегда было связано с самой Луной, независимо от того, как менялись и будут меняться наши знания о ней. Локк, напротив, говорил, что знак не может быть связан со свойствами, неизвестными говорящему. Слово связано только с теми признаками, «до которых нам больше всего дела».

Мы больше склоняемся к линии, подчеркивающей произвольность знака. Эта линия выделяет преимущественно конвенциональный характер имен обыденного языка. Сопоставительный анализ концептуальных картин различных языков, ментальных, концептуальных реалий различных культур укрепляет в этом мнении. Проиллюстрируем это примером Ф. Боаса. В языке одного из индейских племен отсутствует общее имя для концепта «снег». Существуют отдельные понятия: «падающий снег», «лежащий снег» и «талый снег». Этот пример показывает, что определяющим свойством предмета служит характерный признак, «до которого нам больше всего дела». Выбор такого признака часто произволен. Переименование вещи часто обусловлено культурными стереотипами коллективного сознания.

Различия между реализмом и номинализмом в подходе к значению слова — яркий пример разницы методологических основ теории языка. Особенность философских предпосылок состоит в том, что они недоказуемы, поэтому победа в философском споре определяется не столько тем, кто ближе к истине, а скорее интеллектуальной силой спорящих сторон. Еще один пример философской предпосылки — материализм, т. е. вера в то, что значения слов определяются реальным миром вне нас. Российский психолингвист А. А. Залевская пишет: «...в настоящее время не имеется ни фундаментальной теории, ни непротиворечивой классификации всех известных типов и видов признаков [3, с. 101]. «Это определяется тем фактом, что за признаком стоит вещь, от которой он отвлечен». Вот квинтэссенция философского взгляда, исходящего из материалистического допущения. Философы называют это именно допущением, так как оно недоказуемо в принципе, как недоказуемо и обратное. Подобные философские постулаты обязательно лежат в основе любой теории языка. Выбор ответа на базовые философские вопросы до какой-то степени произволен.

Противоположная точка зрения гласит, что реальность объекта не имеет значения для языка. Как говорил И. Кант, тысяча реальных талеров в моем кармане имеет точно те же признаки, что и тысяча воображаемых талеров [4]. Язык отражает сознание, а не реальность. Естествознание обязано стремиться преодолеть субъективизм в исследовании. Лингвистика, напротив, должна максимально учитывать субъективность восприятия мира. Яснее всего эта субъективность проявляется в сопоставлении национально-культурных особенностей конкретных языков. Мы уже приводили пример со словом «снег». Многочисленность терминов для обозначения снега обусловлена субъективной значимостью снега для североамериканских племен, живущих в полярном климате.

Ю. А. Сенкевич рассказывал в телепередаче «Клуб путешественников» о своем пребывании в одном из первобытных африканских племен. Он спрашивал аборигенов, как называется тот или иной плод или растение, и часто получал ответ «никак, мы этого не едим». Показательно, что для многих несъедобных плодов в этом языке не было отдельных слов, язык не образовал отдельных понятий для субъективно малозначимых предметов.

Другой аспект субъективности значения слова — ассоциации, связанные с одним и тем же понятием в разных языках. Иногда эти ассоциации имеют объективное

объяснение, иногда — нет. Немецкий переводчик А. Нойберт приводит такой пример: XVIII сонет Шекспира начинается строкой: «Сравнить тебя я мог бы с летним днем» (*Shall I compare thee to a summer's day*). При переводе этой строки на арабский язык слово «летний» пришлось заменить на «весенний» — лето не вызывает у арабов тех же положительных ассоциаций, что и у англичан [5]. Некоторые ассоциации совершенно субъективны. В европейских культурах цвет траура черный, в китайской — белый. Можно выдвинуть гипотезу, что белый цвет — это символ бледного лица смерти, но как бы то ни было, этот пример — еще один довод в пользу психологической, а не онтологической сущности языка.

Кроме методологического реализма и методологического номинализма в теории значения существуют и другие важнейшие априорные философские допущения, составляющие методологическую основу того или иного взгляда на язык. Объем данной статьи не позволяет остановиться на них подробнее. Мы отсылаем интересующегося читателя к нашим работам, посвященным этой теме [6, 7]. Сейчас мы остановимся на другой важной антитезе в изучении языка — семантика и/или прагматика. Иногда это противопоставление также уподобляют принципу дополнительности в физике.

Л. Витгенштейн высказал ставший знаменитым афоризм: «Значение есть употребление» [8]. На современном лингвистическом языке смысл этой фразы можно истолковать так: главная функция языкового знака лежит не в семантической, а в прагматической плоскости. Говоря более простым языком, контекст употребления слова важнее его словарного значения. Функция языка не столько в том, чтобы точно представлять (репрезентировать) сущности реального мира, а в том, чтобы вызывать у собеседника «мысли, сходные с моими» (Локк) и побуждать его к действиям, желательным для автора сообщения. Проблема, которую лингвисты называют «прагматикой языка», «интенцией речевого акта» — одна из актуальных в современном языкознании. Замена прилагательного «летний» при переводе сонета Шекспира — это крайний случай, когда точностью перевода пришлось пожертвовать ради главной, прагматической, цели — вызвать у адресата нужные ассоциации. Все сказанное, безусловно, следует учитывать и при обучении языку.

Имеет ли обсуждаемая проблематика какое-либо отношение к принципу неопределенности Гейзенберга? Даже если считать, что между физикой и лингвистикой есть что-то общее, это можно обсуждать на уровне метафоры, не говоря о какой-либо аналогии или изоморфизме (подобии). Метафора — один из важнейших компонентов языка, более того, ни один язык не был бы возможен без нее. Метафора — это также один из ключевых познавательных механизмов человека, она помогает понять и усвоить сложные понятия и их связи, но не следует смешивать метафору как уподобление и истинное подобие. Принятие метафоры за изоморфизм может привести к глубоким заблуждениям. Таким образом, естествознание вряд ли может непосредственно помочь в построении лингвистических теорий или усвоении законов языка.

Итак, главные методологические постулаты на семиотическом уровне можно сформулировать так:

- язык отражает сознание, а не реальность;
- семантика каждого языка национально специфична. Концептуальная схема каждого языка выделяет характерные признаки предметов, важные для данного социума;
- прагматический, коммуникативный аспект языка важнее его отражательной роли.

До сих пор мы говорили о методологии на философском и общесемиотическом уровнях. Если понимать методологию в конкретном дидактическом смысле, то можно выделить основные принципы или тенденции обучения языку, рассматривая их как самую общую методологическую основу учебного процесса.

1. Прагматизация обучения. Образование в последнее время становится все более и более утилитарным. Положительная сторона этой ситуации заключается в том, что создание мотивации к изучению иностранных языков уже не представляет больших трудностей. Необходимо максимально приблизить содержание обучения к практическим нуждам студентов, но в ущерб глубине и систематичности преподаваемого материала.

Раньше считалось очевидным преподавание объективно важных и значимых знаний. Теперь все яснее становится важность преподавания субъективно важных для человека или группы людей знаний. Требуется изменение содержания обучения языку с учетом культурно-специфических знаний и ассоциаций носителей языка и культуры.

Содержание обучения иностранным языкам включает в себя обширный страноведческий материал, энциклопедическую информацию, культурологические сведения и т. д. При этом отбор материала зачастую кажется произвольным. Выбирается тот материал, который представляется важным составителю учебника. Современный подход к отбору страноведческой информации опирается на концепцию так называемых фоновых знаний, т. е. знаний, известных всем или почти всем членам данного социума. Энциклопедическая справка охватывает то, что следует знать. Фоновая информация включает то, что действительно известно всем членам данного общества или, по крайней мере, всем участникам данного диалога.

Приведем пример так называемого сворачивания кода или скрытых в подтексте фоновых знаний. Имеют свою цель и встречающиеся в тексте имена и названия реальных людей или объектов. Сравним две фразы: 1) *«Гуляя по городу, он прошел по бульвару и свернул на узкую пешеходную улицу, выходящую на берег океана. Там была его контора»*; 2) *«Гуляя по Манхэттену, он шел вниз по Бродвею и свернул направо, на Уолл-Стрит, где была его контора»*. Фраза 2 имеет несколько преимуществ:

- «эффект реальности»;
- «эффект присутствия»;
- свертывание информации — «укорачивание кода»;
- намек на социально-имущественный статус.

Во-первых, привязывая свое вымышленное повествование к реальному конкретному месту и времени, автор создает ощущение реальности происходящего. Во-вторых, конкретные детали вызывают в памяти читателя сильные ассоциации, создавая своеобразный эффект присутствия читателя (конечно, если тот знаком с местом действия). Ассоциативная память читателя подсказет, что на Уолл-Стрит запрещено движение автомобилей и что она заканчивается на берегу острова. Эта информация, так сказать, свернута в тексте и укорачивает вербальный код. В-четвертых, название Уолл-Стрит имплицитно включает информацию о социально-имущественном положении персонажа (видимо, брокера на нью-йоркской фондовой бирже). Это так называемый логически-выводной подтекст (не прямой, но выводимый при помощи умозаключения). Таким образом, в одной фразе скрыто четыре вида ассоциаций.

Из данного примера видно, какое большое значение могут иметь экстралингвистические внеязыковые знания. Они должны быть органической частью знаний, сообщаемых учащимся на уроках иностранного языка. Изучение культуры и психологии жителей страны изучаемого языка — необходимая часть современного образования.

Наши собственные психолингвистические исследования связаны с выявлением вербальных ассоциаций. Последние фиксируют именно субъективно важные для носителей языка сведения. Такая информация не обязательно носит индивидуально-личностный характер. Большая часть этих фоновых знаний является социально-культурными [9]. Без знания и учета фоновой информации полностью адекватная

коммуникация невозможна. Фоновая информация должна занимать более заметное место в системе преподаваемых студентам знаний. Это тем более очевидно в условиях продолжающегося проникновения западной массовой культуры в Россию. Однако эксперименты показали, в частности, что сближение культурных фонов в русском и английском языках никогда не приводит к их полному совпадению. Разговоры о потере языковой и культурной самобытности нашей страны представляются совершенно безосновательными.

2. Систематичность обучения. Система — это устойчивая взаимозависимая и взаимодействующая структура, свойства и действие которой несводимы к сумме свойств и действий составляющих ее элементов. Таким образом, систематизация — это не просто упорядочение, выявление структурных связей, функциональных зависимостей, формализация, но и достижение результата, когда целое действует эффективнее суммы своих частей. Более систематизированный подход к преподаваемым студентам знаниям будет способствовать не только и не столько лучшему запоминанию материала из-за его взаимосвязанности. Целостная психофилософски ориентированная система знаний студентов — это принципиально иной, более высокий уровень мышления и понимания.

Яснее всего такая системность видна в углублении межпредметных связей в обучении. Эти связи не только должны быть тематическими, но и представлять собой попытку синтеза знаний, полученных студентами из различных учебных курсов. Такой поход требует постоянной работы преподавателя с материалом общекультурного и философского плана. На непрофилирующих факультетах необходима координация планов и содержания лекций и семинаров с преподавателями основных дисциплин, в особенности гуманитарных.

Возможно, и сами преподаватели отдельных дисциплин не всегда осознают, что их «отдельный» предмет — это органическая часть целостной системы знаний о мире. Каждый преподаватель стремится подчеркнуть особенный предмет читаемого им курса. Особенный, отличный от других предмет исследования всегда считался в научных кругах основным конституирующим элементом той или иной дисциплины. Сейчас постепенно, преодолевая немалое сопротивление, утверждается комплексный, синтетический подход к обучению.

3. Учет индивидуального психологического типа учащихся. Можно не соглашаться с той или иной психологической типологией, например, модной в последнее время соционикой, но полностью игнорировать типологические особенности мышления учащихся невозможно. Более высокий уровень применения психологической типологии в образовании — учет психологического типа самого автора той или иной научной теории.

4. Компьютеризация обучения. Вспомним дискуссии об искусственном интеллекте в 60-е гг. или настойчивые призывы к компьютеризации образования в середине 80-х годов. Теперь можно сказать, что участники этих дискуссий зачастую не могли предугадать путей развития электроники и информатики на 40—50 лет вперед. Например, большие надежды, возлагавшиеся на программы машинного перевода, пожалуй, не оправдались. Вообще, применение методов чистой математики в лингвистике распространено сейчас не так широко, как прогнозировали в начале компьютерной эры. Напротив, никто не мог предсказать, что к концу прошлого века в нашей стране не будет ни технических, ни политических препятствий к использованию всемирной информационной сети. Можно предположить, что перечисленные тенденции сохранятся, но жизнь показывает, что даже краткосрочное прогнозирование — достаточно неблагодарное занятие в нашем стремительно меняющемся мире.

Может возникнуть вопрос: разве нравственность не является основополагающим принципом образования? Разве не об этом говорили величайшие мыслители от Сократа до Канта? [10, с. 394]. Как ни странно, их идеи, видимо, не были правиль-

но поняты. Некоторые философы высказали, на первый взгляд, слишком утонченную, но на самом деле важную мысль: нравственность должна быть целью науки, но не принципом, не критерием истины. Два совершенно несхожих философа — Н. А. Бердяев и К. Поппер [11, 12] — одинаково описывали главную ошибку Маркса: он полагал, что более справедливая экономика будет более эффективной. Но экономика работает по законам экономики, а не по принципам нравственности. В результате подмены одного другим самая гуманная по замыслу, но неэффективная экономика выродилась в наиболее бесчеловечную диктатуру. Принцип: «что нравственно, то верно, что безнравственно, то не верно» губителен для науки. Он приводит лишь к появлению идеологических шор и может довести до мракобесия, хотя и из добрых побуждений. Политические идеологи, в конечном счете, всегда обосновывают свои запреты нравственными причинами. Лингвистике повезло больше, чем политэкономии или генетике: идеологи интересовались ею недолго, и их вмешательство не было таким разрушительным. Мы, педагоги, не должны ограждать учеников от безнравственных, на наш взгляд, истин. Мы должны направлять их знания на человеческие, нравственные цели.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Локк Дж. Опыты о человеческом разумении // Локк Дж. Соч.: В 3 т. — М.: Мысль, 1985. — Т. 1. — 621 с.
2. Лейбниц Г. В. Новые опыты о человеческом разумении // Лейбниц Г. В. Соч.: В 4 т. — М.: Мысль, 1983. — Т. 2. — 686 с.
3. Залевская А. А. Индивидуальное знание. Специфика и принципы функционирования. — Тверь, 1992. — 136 с.
4. Кант И. Критика чистого разума. — М.: Мысль, 1994.
5. Швейцер А. Д. Перевод и лингвистика. — М.: Воениздат, 1973. — 280 с.
6. Чернобров А. А. Теория имени и культурный «менталитет» // Гуманитарные науки в Сибири. — 1999. — № 1. — С. 112—115.
7. Чернобров А. А. Теория имени: язык — философия — культура. Философские и логико-методологические основы теории номинации. — Новосибирск: Изд-во НГПУ, 1999. — 213 с.
8. Витгенштейн Л. Философские работы. — М.: Гнозис, 1994. — Ч. 1.
9. Чернобров А. А. Ассоциативный словарь английских личных имен. — Новосибирск: Изд-во НГПУ, 1995. — 96 с.
10. Кант И. Трактаты и письма. — М.: Наука, 1980.
11. Бердяев Н. А. Истоки и смысл русского коммунизма. — М., 1992.
12. Поппер К. Открытое общество и его враги. — М.: Культурная инициатива, 1992. — Т. II.