

Дар чужестранца



*Вера,
гостеприимство
и иностранный
язык*

Дэвид И. Смит
Барбара Карвилл

Дар чужестранца

**Вера, гостеприимство и
иностраный язык**

ДЭВИД И. СМИТ и БАРБАРА КАРВИЛЛ

Перевод с английского



**Центр просветительских программ
Международной ассоциации христианских школ**

Право на перевод и издание книги было любезно предоставлено издательством *William B. Eerdmans Publishing Company*.

Все права сохранены за издателем. Воспроизведение отдельных фрагментов или всей книги допускается только при наличии письменного разрешения *William B. Eerdmans Publishing Company*.

Книгоиздательская деятельность входит в обязанности научного отдела Международной ассоциации христианских школ (МАХШ). Ассоциация призвана защищать интересы христианского школьного образования, содействовать педагогам-христианам и христианским школам во всем мире, чтобы они могли всесторонне подготовить учащихся к жизни. Как книгоиздатель МАХШ видит свою задачу в том, чтобы издавать библейски-ориентированные, отражающие христианское представление об ученичестве и наставничестве пособия и материалы, в которых учитывались бы насущные потребности христианских школ во всем мире.

За дополнительной информацией обращаться:
William B. Eerdmans Publishing Co.,
255 Jefferson Ave. S.E., Grand Rapids, Michigan 49503 /
P.O. Box 163, Cambridge CB3 PU U.K.

ACSI, Academic Affairs Department, PO Box 65130,
Colorado Springs, CO 80962-5130.

Региональное представительство МАХШ в странах СНГ и Балтии:
Центр просветительских программ МАХШ, а/я 50, Киев, Украина, 03190

Все цитаты из Священного Писания приводятся по Синодальному переводу Библии.

Перевод с английского: С. Панич
Редактор: А. Годинер
Корректор: В. Богуславская
Компьютерная верстка: О. Можановский, «Сигматрейд»

*Посвящается Натаниелю, Мириам, Эми,
а также Уолли, Джиму и Мийе*

Содержание

<i>Предисловие</i>	7
<i>Слово признательности</i>	8
<i>Введение</i>	9
Раздел I. Предыстория	
Глава 1: От Вавилона до Пятидесятницы	16
Глава 2: Начала. Вклад раннехристианской культуры в преподавание иностранного языка.	34
Глава 3: Расширение горизонтов. От Лютера к Коменскому	53
Раздел II. Цели: Принять странника	
Глава 4: Странники и милость Божья	74
Глава 5: Странноприимство	101
Глава 6: Выгода, удовольствие или власть?	131

Раздел III. Педагогическая практика:
Отражение в учебном процессе

Глава 7: Образ другого, образ Бога	158
Глава 8: Вера и педагогический метод	183
Глава 9: Анализ отдельных примеров: методика совместного освоения языка и критическая лингводидактика	209
Глава 10: Примеры из учебной программы	235
<i>Этилог</i>	253
<i>Приложение</i>	255
<i>Библиография</i>	265
<i>Именной и предметный указатель</i>	275

Предисловие

Эта книга написана при непосредственном участии Кальвиновского центра христианских исследований (*Calvin Center for Christian Scholarship*), основанного при Кальвин Колледже в 1997 году. Главная задача нашего Центра состоит в том, чтобы оказывать поддержку смелым и вместе с тем обоснованным, скрупулезным исследованиям, в которых отражен христианский подход к актуальной теоретической и прикладной проблематике. Издание, которое мы имеем честь представить, – плод совместных усилий Барбары Карвилл и Дэвида Смита, которые в течение трех лет работали над этой книгой при непосредственном финансовом содействии нашего Центра. С самого начала мы знали, что их исследование не только существенно обогатит науку, но в значительной мере повлияет на преподавательскую практику. Как верно отмечают авторы, несмотря на обилие рассуждений о том, какие представления о познании и педагогике соответствуют духу нашей веры, христианский подход к преподаванию иностранного языка по-прежнему оказывается вне интереса исследователей. Карвилл и Смит делают все, чтобы заполнить этот существенный пробел; они убедительно показывают, какие возможности, равно как и подводные камни, таит в себе предложенный ими качественно новый способ мышления о лингводидактике. При том, что книга носит практический характер и содержит немало прикладных рекомендаций, благодаря на редкость увлекательной манере повествования, она выгодно отличается от привычных методических пособий.

Как думается, цель этой работы не в том, чтобы дать исчерпывающее представление о преподавании иностранного языка; скорее, авторы хотели пригласить своих коллег из разных стран и культур к диалогу о том, как в свете Евангелия может быть переосмыслен труд педагога. Мы, сотрудники Кальвиновского центра, искренне рады тому, что были причастны к появлению этой поистине замечательной книги.

*Рональд А. Уэллс, директор Кальвиновского
центра христианских исследований
декабрь 1999 г.*

Слово признательности

Мы хотели бы горячо поблагодарить наших многочисленных друзей, которые поддерживали нас в работе над этой книгой. Прежде всего, нам хотелось бы выразить искреннюю признательность Кальвиновскому Центру христианских исследований и его отзывчивому директору Рону Уэллсу, стараниями которого мы смогли получить всю необходимую организационную и финансовую помощь. Также мы сердечно благодарны всем, кто на разных этапах работы над книгой помогал нам замечаниями и советом, и в первую очередь Филлису Митчеллу, Джеймсу Уилкинсу, Эдне Гринвэй, Герману де Врайсу, Тее ван Тил Рустховен, Кларенсу Йолдерсма, Мэри Вандер Гут, Нэйлу Платинге, Дженис Уолхоут, Кэвину Сеервельду, Кристине Пол, Ширли Добсон, Лори Мид, Джону Шортту, Тревору Кулингу, Роберту Свитмэну, Брайану Уолшу и Пеннилин Дикстра-Пруим.

Барбара Карвилл искренне благодарит за поддержку своих верных друзей, работающих на отделении германистики Кальвин Колледжа, и в особенности Джеймса Лэмса и Уоллеса Брэтта, благодаря которым она поняла, что факультет иностранных языков может стать школой подлинного гостеприимства. Педагогический опыт этих редких в наши дни преподавателей во многом определил «этос» книги.

В свою очередь, Дэвид Смит хотел бы выразить признательность Стэпфордскому образовательному центру за предоставленную ему возможность, не отвлекаясь, работать над этим изданием, а также Институту христианских исследований в Торонто, где родились многие из идей, вошедших в данную книгу. Кроме того, он хотел бы с благодарностью вспомнить о тех людях, которые щедро делились с ним своими мыслями, вниманием и не раз вдохновляли его в работе. Среди них – Ричард Пэрриш, Дэйв Бэйкер, Кейт Хейвуд, Кэтерин Ворт, Хэлен Гиллинхэм, Дэвид Смит, Уорд Эванс, Пол и Сара Уильямс, Элмер Тиссен, Джеймс Олтуис, Дуг Бломберг, прихожане *Eastwood Community Church* и, прежде всего, Джулия, которая помогала ему своим поистине беспредельным терпением, любовью и заботой. Мы также хотели бы выразить особую признательность нашему редактору Уоллэсу Брэтту за его преданность, добросовестность и скрупулезность при работе над этой книгой.

Введение

Les Cadeaux de Dieu qui me font sourire

La lumière du soleil un jour de pluie, le bruit d'un enfant qui rit, l'odeur des fleurs parfumées au printemps, le baiser de la rose sur l'étoffe fraîche du matin —

Les arcs-en-ciel Les couleurs du soleil

Les flocons de neige

Les chats, la mer bleu-foncé

Стихотворение, которым открывается наша книга, – о благодарности. Оно составлено из совсем простых слов – радуга, снежинки, детский смех, аромат цветов, синь моря – учащимися, второй год осваивающими французский язык¹. Но его вполне мог бы написать и начинающий: достаточно найти в словаре, как называется то, что больше всего любишь. Конечно, эти слова можно предложить для заучивания наизусть к завтрашней контрольной, их можно проговаривать хором, представить в виде программированного упражнения или составить из них диалог. Но стоит расположить их так, чтобы получилась улыбающаяся физиономия, да к тому же назвать все это «Les Cadeaux de Dieu qui me font sourire» («Я радуюсь Божьим дарам») – и они тут же обретают иной смысл: становятся благодарением за дар сотворенного мира.

Авторы этой книги, адресованной в первую очередь преподавателям иностранного языка, размышляют о возможностях «пересмотра» педагогических подходов. Они пытаются понять, возможно ли наполнить качественно новым содержанием и духом обычные и обязательные элементы обучения иностранному языку. В частности, они ищут ответ на вопрос о том, может ли осмысление лингводидактики в христианской перспективе побудить к пересмотру лексики, фразеологии, целей, источников, методик, – словом, всего того, о чем думает каждый преподаватель.

Мы вполне допускаем, что подобная мысль кому-то покажется весьма странной. На первый взгляд, общего между христианскими убеждениями и принципами обучения языку действительно мало. Не подсовываем ли мы доверчивому читателю очередную «нетрадиционную методику», на сей раз подкрепленную религиозным авторитетом? И не сводятся ли все наши разговоры к благочестивым попыткам любой ценой «протолкнуть» Библию во все разделы учебной программы? Смеем заверить, что нет. У нас была иная цель – критически проанализировать некоторые принципы и формы обучения иностранному языку, чтобы понять, насколько оправданы они с христианской точки зрения. Нам хотелось не только увидеть, каким образом иностранный язык может стать неотъемлемой и орга-

нической частью христианского образования, но и показать, что подобный пересмотр лингводидактики под влиянием христианских убеждений может дать преподавателю, работающему в светской среде.

Отчасти сама идея христианского подхода к преподаванию иностранного языка кажется надуманной и даже нелепой еще и потому, что в настоящее время она практически не разрабатывается в научной литературе. При том что в последние годы появляется все больше интересных, ярких работ² как по теоретическим проблемам христианской педагогики, так и по особенностям подхода к отдельным предметам учебной программы, преподавание иностранных языков по-прежнему остается вне поля зрения исследователей, пишущих с христианских позиций. А с другой стороны, христианским педагогическим идеям не находится места и в многочисленных работах по лингводидактике, написанных в секулярном ключе. Будем откровенны, сама мысль о том, что Библия может иметь какое-то отношение, скажем, к преподаванию испанского языка, в наши дни воспринимается как нелепость. Так что эта книга вполне может быть воспринята как попытка прорвать стену молчания.

В первом разделе ее дается библейское и историческое обоснование нашего подхода. В главе 1 мы выявляем те библейские категории и понятия, которые могут иметь отношение к преподаванию иностранного языка – и тем самым задаем один из контекстов нашего исследования: коль скоро оно именуется христианским, в основе его должны лежать соответствующие мировоззренческие установки. Таким образом, в первой главе мы раскрываем смысл ключевых понятий, которые будут определять логику наших дальнейших рассуждений. В следующих двух главах этого раздела мы постараемся показать, какое место занимало научение иностранным языкам в истории христианской педагогической мысли. Расхожие представления об «искусственности» подобной постановки вопроса свидетельствуют, скорее, о нашем незнании собственной истории, чем о степени актуальности проблематики как таковой.

¹ Betsy McLaughlin and Jackie McConnell; см. Barrick, 1993, 38.

² См., например, последние работы Cooling, 1994; Fowler, Van Brummelen and Van Dyk, 1990; Shortt, 1997; Stronks and Blomberg, 1993; Van Brummelen, 1994b.

Как известно, христианство сыграло огромную роль в становлении лингводидактики. Собственно об этой роли и пойдет речь в главах 2 и 3, где мы вкратце характеризуем основные этапы формирования христианского подхода к преподаванию иностранного языка. Так создается не менее важный исторический фон нашего исследования, позволяющий, кроме прочего, увидеть, что представленные нами идеи – не более чем малый и, возможно, запоздалый вклад во многовековую традицию христианского осмысления интересующего нас предмета.

Во *втором* – основном – *разделе* нашей книги мы попытаемся в контексте описанных выше библейских понятий определить основные цели обучения иностранному языку. Каковы они и как соотносятся с общими педагогическими целями? Насколько верно, на наш взгляд, представление о целях освоения иностранного языка, господствующее в современной лингводидактике? Ответ на эти вопросы читатель найдет в главах 4, 5 и 6, где разрабатывается центральная категория наших рассуждений – «гостеприимство по отношению к чужестранцу», задающая этический вектор переосмысления основных целей и задач лингводидактики.

Тема *третьего раздела* – педагогическая практика. Итак, мы знаем о том, что существует давняя традиция христианского осмысления лингводидактики, а также признаем необходимость этической интерпретации учебных целей. Но как это сказывается на учебном процессе? Приведут ли наши рассуждения к разработке и в самом деле неожиданного подхода – или же все «преобразования» и на сей раз сведутся к увеличению количества библейских цитат. Поискам ответа на подобные вопросы, а также размышлениям о том, как предложенные нами педагогические принципы могут влиять на повседневную практику, посвящен третий раздел.

В главе 7 представлен анализ современных учебных пособий по иностранному языку; в частности, мы хотели показать, как посредством отбора и структурирования материала создается тот или иной образ мира. Нас интересовало не столько наличие религиозного содержания как такового, сколько исходные представления авторов о жизни и личностных проявлениях носителей изучаемой культуры. Как персонажи, которых встречаем мы на страницах учебников и в мультимедийных пособиях, принимают нравственные

решения? Во что они веруют и чему верят? Ведомы ли им страдания – или же вся их жизнь сводится к развлечениям и покупкам? Позволяют ли учебные материалы подготовить учащегося к подлинной встрече с *другим* как образом и подобием Бога?

Две следующие главы посвящены столь насущной для современной лингводидактики проблеме метода и методик. В главе 8 мы постарались показать, как в течение последних десятилетий менялись представления о природе педагогического метода и одновременно происходило все более полное осознание той роли, которую в формировании методик играют убеждения их авторов. В наши дни представление об абсолютной объективности метода практически утратило жизнеспособность. Конечно, вряд ли можно утверждать, что ценность того или иного метода напрямую обусловлена убеждениями автора, но мы полагаем, что между системой взглядов педагога и принципами организации учебного процесса существует непосредственная связь. Ее можно проследить на материале девятой главы, где мы рассматриваем две распространенные методики с точки зрения совместимости их с системой христианских представлений о личности и языке.

В заключительной – десятой – главе читатель найдет примеры учебных тем и заданий, разработанных для проекта *Sbaris*. Этот проект, осуществляемый на базе Стэплфордского образовательного центра (Ноттингем, Великобритания), включал в себя подготовку пособий по иностранному языку, которые соответствовали бы единому для Англии и Уэльса требованию ввести элементы духовного и нравственного воспитания, а также социальной и общекультурной подготовки во все предметы школьной программы. Приведенные в данной главе примеры позволяют увидеть, каким образом изучение иностранного языка может формировать духовный мир учащегося.

Эта книга будет полезна преподавателям иностранного языка всех уровней, педагогам-практикам, методистам и студентам-практикантам, авторам учебников и учебных программ, а также преподавателям второго языка или родного языка как иностранного. Она не претендует на методическое пособие. Это всего лишь первые подступы к исследованию, предварительная разведка незаслуженно

забытой в наши дни «местности», наконец, приглашение к диалогу. Однако справедливости ради тут же следует уточнить: мы не единственные, кто ступил на эту заброшенную землю. Наши разработки – это прямое продолжение и, в некотором смысле, итог многообразной деятельности целого ряда организаций и, прежде всего, Североамериканской христианской ассоциации преподавателей иностранного языка (*North American Christian Foreign Language Association – NACFLA*). Ежегодно NACFLA проводит тематические конференции с последующей публикацией материалов. Кроме того, Ассоциация разработала сайт³, положивший начало крупномасштабному библиографическому проекту, а также издает специализированный реферативный журнал⁴. Авторы этой книги имели честь участвовать в некоторых начинаниях NACFLA и многими идеями обязаны сотрудничеству с ней. Нельзя не отметить, что аналогичные структуры постепенно возникают и в Великобритании, где в последние годы прошло несколько конференций христианских преподавателей иностранного языка, а также подготовлен ряд публикаций, в том числе аналитический обзор «Христианский взгляд на общенациональную школьную программу» и упоминавшиеся выше учебные материалы проекта *Charis*. Наконец, в последнее время попытки подойти к преподаванию иностранного языка с христианских позиций наблюдаются в Австралии. Смеем надеяться, что наше исследование также сможет послужить общему делу. Главная работа еще впереди, и нам бы хотелось, чтобы эта книга побудила наших коллег к дальнейшим исследованиям и раздумьям, чтобы они переосмыслили написанное нами, исправили наши ошибки и открыли свои, доселе неведомые пути.

Дэвид Смит и Барбара Карвилл

Раздел I

ПРЕДЫСТОРИЯ

³ <http://www.spu.edu/orgs/nacfla/>.

⁴ *Journal of Christianity and Foreign Languages*.

Глава 1

От Вавилона до Пятидесятницы

Смертная казнь за ошибки в произношении – не лучшая из образовательных стратегий. Тем не менее именно этот случай упоминается в Библии в связи с одной из самых мрачных страниц в истории Израиля. Когда древние Галаадитяне захватили у Ефремлян переправу через Иордан, всех, пытавшихся переправиться на другой берег, они заставляли произносить «шибболет», чтобы таким образом узнать их происхождение. Тех же, в ком неправильное произношение («сибболет» вместо «шибболет»). – *Прим. пер.*) выдавало Ефремлянина, немедленно убивали (Суд. 12: 4-6). Споры нет, этот случай отнюдь не предлагается в качестве примера для подражания или образца обучающей методики – можно с уверенностью предположить, что исправление фонетических дефектов Ефремлян в задачи убийц не входило. Тем не менее он вполне показателен в связи с разговором о том, какое отношение имеет Писание к преподаванию иностранного языка. На первый взгляд может показаться, что никакого, особенно если пытаться слепо «подстраивать» обучение языкам под «установления библейской веры».

Скажу больше. Несколько лет назад, незадолго до окончания учебы я (Дэвид Смит) довольно много думал о будущем и молился о выборе пути. Одним прекрасным солнечным утром я, прогуливаясь вокруг колледжа со своим близким другом, с юношеским пылом говорил ему о том, что педагогика – это мое призвание и я, скорее всего, буду преподавать иностранный язык. Он отреагировал мгновенно – и обескураживающе: «А знаешь ли ты, что учителя иност-

ранного все до одного – порождение первородного греха? Ты только прочитай про Вавилонскую башню!»

Не думаю, что он хотел чего-то большего, чем посмеяться над моим пылом, однако он, сам того не ведая, оказался так близок к принятому в христианских кругах представлению, что я не мог не беспокоиться. По устоявшейся традиции сюжет о Вавилонской башне приводится как несомненное доказательство того, что «в Писании в целом и в Книге Бытия, в частности, языковое и культурное разнообразие представлено исключительно как следствие грехопадения, как приговор человечеству»¹. С этой точки зрения окружающее нас многообразие языков и культур в лучшем случае создает непреодолимые барьеры для межкультурного общения. Эти барьеры, замыкая нас в рамках этнических групп, призваны ограничить общечеловеческую тягу к злу (ту самую тягу, которая и становится причиной «инцидентов», подобных случившемуся у Иорданской переправы). Следовательно, о языковом многообразии надо не радоваться, а скорбеть или уж, в крайнем случае, терпеливо сносить его, с надеждой ожидая обетованного грядущего воссоединения всех со всеми.

Для христианина абсолютная и на все сферы жизни распространяющаяся достоверность Библии несомненна. Если же в этой абсолютно достоверной, безошибочной книге о преподавании иностранных языков не говорится вообще, и, хуже того, само различие языков и культур (как может показаться) видится довольно мрачной картиной, ничуть не удивительно, что многие преподающие иностранный язык христиане с трудом могут осмысленно объяснить, каким образом Писание, которому они безраздельно доверяют, связано с их профессиональным призванием. Столь же неудивительно, что в появляющейся в последние годы многочисленной литературе о христианском образовании практически нет ни слова о преподавании иностранных языков, и, таким образом, преподающий иностранный язык христианин вынужден в одиночку бороться за признание своего вклада в концепцию христианского образования².

¹ Hill, 1996, 15.

² Так, например, в насчитывающей более 200 позиций британской библиографии педагогических работ, написанных авторами евангелистского исповедания

Однако оставлять надежду, на наш взгляд, значило бы слишком легко сдаться (пока еще рано). В этой главе я попытаюсь показать, что обрисованная выше унылая картина есть величайшее заблуждение как по отношению к христианину, преподающему иностранный язык, и его вкладу в христианскую педагогику, так и по отношению к Библии. В действительности, существует множество библейских источников, позволяющих в равной мере «оправдать» и тех, кто преподает иностранные языки, и тех, кто их изучает. В ходе исследования этих источников мы не пытались искусственно привязать тексты Писания к педагогической практике. У нас была иная цель — как можно четче очертить мировоззренческую систему, определяющую предлагаемый подход к преподаванию иностранного языка, и понять, каким образом библейский текст способен ответить на насущные вопросы того, кто этот язык преподает. В данной работе мы хотели бы поставить, а не «закрывать» проблему, нащупать отправную точку наших последующих рассуждений³. Поэтому начнем с самого начала.

От безобразности к многообразию

«В начале сотворил Бог...» Эти хорошо известные слова указывают, кроме всего прочего, на то, что Вавилона «в начале» не было. В начале Бог сотворил... да, именно так, множество самых разных явлений и существ. Бог в начальных главах Книги Бытия — это Творец, не просто допускающий многообразие, но *наслаждающийся* им. Каждый акт «отделения», преобразующий бесформенный и бесплодный хаос в потрясающий многообразием космос, сопровождается повторяющимся утверждением: «И увидел Бог, что *это* хорошо» — и даже «хорошо весьма» (Быт. 1: 4, 10, 12, 18, 21, 25, 31).

Кульминация начального фрагмента Книги Бытия — сотворение человека. В самом конце акта творения, когда все мироздание

ния, в разделе "Современные языки" значится всего лишь одно издание — трехстраничная журнальная статья о пользе образовательных поездок по культурному обмену.

³ Более подробное обсуждение см. в: Smith, 1996b.

уже упорядочено и «отделено», появляются существа, не просто «абсолютно другие», но сотворенные по образу и подобию Божьему. «Плоть от плоти» земли (само имя «Адам» буквально означает «взятый из *adamah*», то есть из земли), они, тем не менее, могут говорить с Богом, «высказывающим к бытию» миры. Эти существа способны принимать ответственные, судьбоносные решения, способны к эмоциональной близости и сопереживанию. Они могут творчески и осмысленно действовать, духовно отзываться и быть пусть тусклым, но «зеркалом» человеколюбивого, милосердного, долготерпеливого, многомилостивого, верного, всепрощающего и справедливого Бога (Исх. 34: 6-7)⁴. Более того, этим весьма любопытным существам дана заповедь плодиться, размножаться, наполнять землю и брать на себя подлинную творческую ответственность за сотворенный Богом мир. Люди — не марионетки и не запрограммированные механизмы; им вверена ответственная роль — заботиться о творении и развивать его.

На эту роль со всей несомненностью указывает сюжет об Адаме, именуемом животных (Быт. 2: 19-20). Бог терпеливо наблюдает за происходящим — Ему предстоит признать творческий выбор человека. В этом фрагменте ничто не указывает на то, что Бог уже дал каждому животному единственно «правильное» имя и теперь ждет, чтобы Адам его назвал; это не была первая в истории человечества словарная работа! Напротив, Писание говорит, что Бог привел к человеку животных, «чтобы видеть, как он назовет их, и чтобы, как наречет человек всякую душу живую, так и было имя ей», и что «нареч человек имена».

Иными словами, если в беседе с Адамом Богу вдруг вздумается упомянуть животное, Он должен будет назвать его именно тем именем, которое дал Адам. Вместе с тем здесь нет и намек на то, что человеку было позволено упиваться ничем не ограниченной свободой. Смысл фрагмента раскрывается исключительно в контексте ответственности Адама за свое богоподобие — исполняя вверенное ему Богом дело, он должен наследовать свойства и следовать замыслу Творца⁵.

⁴ Цит. по: Ward — Wilson and Blomberg, 1993.

⁵ Подобное изображение Божьего творения в непосредственной связи с челове-

Итак, Бог признает право человека на языковое творчество, и это со всей очевидностью свидетельствует о предназначении языка. Он был и остается универсальным средством, помогающим человечеству исполнить Божий замысел, то есть распространяться, исследовать, именовать. Таким образом, возможность *распространения, творчества и многообразия была изначально заложена в творение и присутствовала в нем прежде, чем человечество пало*. Одним из подтверждений того, насколько разнообразно откликалось человечество на данные ему повеления, можно считать многообразие языков и диалектов⁶. Если люди призваны распространяться по земле, самостоятельно «называть мир по имени» и развивать собственный язык, рано или поздно они неизбежно придут к многообразию. Сюжет об именуемом животных Адаме однозначно указывает на признание Богом языкового творчества человека – и тем самым побуждает усомниться в справедливости утверждений о том, что, не будь грехопадения, все человечество говорило бы на одном-единственном языке.

Однако человечество соблазнилось, послушалось Творца – и довольно скоро лишилось способности сполна наслаждаться богатством творения. Плоды благословенного Богом созидательного труда заросли тернием греха. Вместо удовольствия, которое приносило соработничество с Богом, уделом человечества стал изнурительный, тяжкий труд «в поте лица» (Быт. 5: 29). Люди ожесточились, отношения между ними разрушились, и все труднее становилось понимать, как многообразие может быть в радость. По мере развития в каждой из культур открывалось не только доброе, но и злое, и теперь уже никто не осмелился бы называть неизвестное и непривычное «хорошим весьма». В этой новой ситуации ни одна из культур не вправе безоговорочно считать «даром» ни то, чем она может поделиться, ни заимствованное у других⁷. Многообразие как таковое перестало быть благом. Но даже в самой сердцевине множасьего зла может действовать благодать; заповедь «распространяться» и благословение, данное разнообразным «племенам земным» пока еще никто не отменял (Быт. 9: 1; 10: 5, 18, 32).

Вавилон, далее везде

Собственно в этом контексте и появляется сюжет о Вавилонской башне. К сожалению, многие посвященные ему работы отмечены печатью исторического высокомерия. Если судить по ним, вся история сводится к тому, как группа недоумков пытается выстроить башню до самого неба, чтобы прорваться в тронный зал Господа Бога, а Бог с замашками неврастеника искренне пугается, что они-таки своего добьются, и решает вмешаться, пока не поздно. Такое прочтение имеет очень мало общего с самим текстом. Более того, при внимательном чтении библейского сюжета в нем обнаруживается совершенно иная последовательность событий. В этой главе я опишу ее в самых общих чертах, более подробное обоснование предлагаемой здесь интерпретации читатель найдет в приложении к нашей книге.

чеким творчеством встречается довольно редко. В других традициях, отстаивающих Божественное происхождение языка, роль человеческого творчества неизбежно принижается. Так, в исламских источниках можно встретить прямые указания на Божественное происхождение арабского языка; таким образом, любой перевод Корана с арабского профанирует священный текст (ср. Сура 43.2). Сам же арабский язык воспринимается как часть данного Аллахом откровения, и, следовательно, ни одно слово Корана не может восприниматься как плод человеческого творчества. Санскрит, священный язык индуизма, также почитается как язык богов, что обусловило недоверчивое отношение к переводам Бхагават-Гиты. Все это примеры того, как языковое творчество подавляется во имя религиозного авторитета.

Секулярные исследователи в последнее время впадают в другую крайность – явно переоценивают неограниченную человеческую свободу и не скрывают ликования по поводу того, что «успешное превращение нашего мира в динамо-машину, вырабатывающую все новые и новые удобства, стало возможно благодаря человеческой способности к продуцированию символов, пронизывающих каждую мысль и каждый объект, но вместе с тем и сведенных всей силой человеческого разума в «компьютерную» программу, которую мы называем языком» (Bolinger, 1980, 10). По мнению Болингера, творчество автономно и самодостаточно. Насилие над творением действительно сводит его до механизма, человек же при этом ищет не Божьей славы или блага для творения, но комфорта для самого себя. В Книге Бытия, напротив, Божий дар и призвание рассматриваются как побудительная сила и единственно истинная предпосылка человеческого творчества (Olthuis, 1993). Развернутое обсуждение см. в: Yailor, 1993.

⁷ Как отмечает Гонзалес, в Откровении Иоанна Богослова «люди из всех племен и колен, и народов, и языков» присутствуют как среди спасенных, возносящих хвалу новому творению, так и среди «обручившихся со злом» (ср., например, Откр. 7:9; 11:9) (Gonzales, 1998). См. также: Gundry-Volf and Volf, 1997, 33-60.

Прежде всего, следует отметить, что библейское повествование строится не вокруг образа башни, а вокруг образа города. Город же возводится по двум причинам: «И сказали они: построим себе город и башню, высоту до небес; и сделаем себе имя, прежде нежели расеемся по лицу земли» (Быт. 11: 4)⁸. И так, во-первых, строители хотят увековечить собственное имя и утвердить свою власть над другими: в контексте Писания «сделать себе имя» означает «завоевать и поработить побежденный народ»⁹. С другой же стороны (и это вторая причина), они явно не стремятся исполнить данную Богом заповедь «распространения по земле», лейтмотивом проходящую сквозь первые десять глав Книги Бытия¹⁰.

Собственно, открытый бунт против заповеди «распространяйтесь» и вынуждает Бога «сойти вниз» – но не из страха перед человеческим всемогуществом (такое представление в корне чуждо Писанию), а потому что, упорствуя в противлении Богу, люди неизбежно навлекают на себя суд. Но Бог уже обещал (Быт. 9: 11) не насылать более на людей воды потопа и остается верен своему обещанию – Он вмешивается в людские дела не только, чтобы осудить и обуздать имперские амбиции строителей, Ему гораздо важнее вывести их на предустановленные для них пути. В финале сюжета о Вавилонской башне дважды проговаривается, что люди снова стали распространяться по земле, то есть человечество вернулось на путь примирения с Творцом и последний суд временно отложен. Независимо от того, что подразумевается под «смешением языков» – чудесное ли умножение наречий или раскрытие тайного заговора строителей¹¹, – порождением греха, безусловно, было не многообразие, а унылая «одинаковость» жизни.

⁸ В древних ассирийских текстах стремление «сделать себе имя», построить город, а также образ народа, говорящего на «одном языке и одном наречии», непосредственно ассоциируются с укреплением единоличной власти и завоеваниями других народов. (Uehlinger, 1990); Подробнее см. Приложение.

⁹ Эта же фраза появляется в 2 Цар. 8:13-14, где повествуется о том, как Давид «сделал себе имя» ценой уничтожения восемнадцати тысяч сирийцев и поражения Идумеи.

¹⁰ См. Быт. 1:27-28; 9:1, 7, 19; 10:5, 18, 20, 25, 31-32.

¹¹ См. Приложение.

Из Египта

Далее Ветхий Завет повествует о том, как Израилю на собственном опыте довелось узнать, что значит жить в рабстве у тирана. Этот опыт сыграл ключевую роль в развитии национального самосознания израильтян. Положение изгоев, вечных жертв депотичного фараона, научило их *слушать и слышать*¹².

Вместе с тем уже с самого начала исхода это была довольно пестрая в этническом отношении группа (Исх. 12: 38), и потому израильтянам предстояло решить: готовы ли они относиться к «пришельцам в своей среде» иначе, чем относился к ним фараон. Обе задачи – стать «людьми слышания» и «заботиться о пришельцах» – имеют, как представляется, самое непосредственное отношение и к преподаванию иностранных языков. Они же определяют дальнейший ход наших рассуждений.

Ожесточение сердца и окаменение слуха

В самонадеянном «пойдем», прозвучавшем в Вавилоне и Египте, нет ни тени трепетного доверия Богу или сопричастности ближнему. Это монолог одиночки, высказывание, замкнутое на говорящем – и требующее безоговорочного подчинения. Оно не предполагает осмысления. В нем нет места собеседнику, его потребностям или чувствам. Именно о такой «речи» сокрушается и скорбит Псалмопевец:

Спаси, Господи; ибо не стало праведного,
ибо нет верных между сынами человеческими.
Ложь говорит каждый своему ближнему;
уста льстивы, говорят от сердца притворного.
Истребит Господь все уста льстивые,
язык велеречивый,

¹² Фараону, остававшемуся глухим к словам и страданиям израильтян, пока беды не коснулись его самого, противопоставлен Бог, который не только слышит вопли угнетенных евреев, но знает их страдания (Исх. 2: 24-25). В первой главе Книги Исхода можно найти несомненные намеки на связь правления фараона с событиями строительства Вавилонской башни. См. Приложение.

Тех, которые говорят: «языком нашим переселим,
уста наши с нами; кто нам господин?»

Пс. 11: 2-5.

«Устам льстивым» он противопоставляет «слова Господни – слова чистые, серебро, очищенное от земли в горниле, семь раз переплавленное» (стих 7). Таким образом, Божье слово качественно отличается от словоизвержения «велеречивых уст», чьи истошные вопли не дают расслышать Бога и ближнего (Быт. 11: 7).

Однако Израиль с самого начала был призван не говорить, а *слушать*: «Shma Israel» – «Слушай, Израиль: Господь Бог наш, Господь един есть» (Втор. 6: 4). «Слушать», как пишет в этой связи Вальтер Брюггеман, означает «быть тем, к кому обращаются, осознать жизнь как дар, приходящий от Другого. Такое слушание предполагает не просто отклик, но действие в послушании Говорящему»¹³. Внимательное, сочувственное и отзывчивое слушание полностью противоположно самодостаточной отъединенности. Израильтяне были призваны свидетельствовать о том, что услышали они от Бога.

Вместе с тем слушание предполагает открытость. Суд Божий над Вавилоном состоял в том, что его жители утратили способность слышать друг друга¹⁴, точно так же как гнев не давал фараону слышать горестные стоны его жертв. Много веков спустя, когда Израиль сам уподобится Вавилону и Египту, пророки будут неустанно обличать его глухоту к словам Бога и слезам беззащитных и пришельцев¹⁵. Наконец, Христос идет проповедовать, прежде всего, «имеющим уши». Чтобы расслышать другого, нужно время, упорство, чуткость, открытость. А если «другой» — чужестранец, возможно даже понадобится выучить его язык.

Глас чужестранца

Израильтяне хорошо запомнили, как в Египте, бессловесные и гонимые, они были окружены глухими к их бедам, к тому же говоря-

щими на непонятном наречии людьми, и эта память во многом повлияла на становление израильской общины. Так, законы, определяющие всю жизнь израильянина перед Богом, со всей категоричностью обязывают его заботиться о чужестранцах и пришельцах:

«Пришельца не притесняй и не угнетай его; ибо вы сами были пришельцами в земле Египетской» (Исх. 22: 21; см. также 23: 9).

«Когда поселится пришлец в земле вашей, не притесняйте его. Пришлец, поселившийся у вас, да будет для вас то же, что туземец ваш; люби его, как себя; ибо и вы были пришельцами в земле Египетской. Я Господь, Бог ваш» (Лев. 19: 33-34; ср. Втор. 10: 19).

«Не суди превратно пришельца и сироту; и у вдовы не бери одежды в залог. Помни, что и ты был рабом в Египте, и Господь освободил Тебя оттуда: посему Я и повелеваю Тебе сделать сие» (Втор. 24: 17-18; ср. Втор. 27: 19).

Итак, уважение к «пришельцу» возведено в ранг закона. Но кто такие «пришельцы»? Прежде всего иммигранты, временно или постоянно живущие в стране, люди, пришедшие из-за ее пределов, возможно, в поисках защиты от угрожающей им опасности или гонений¹⁶.

Как явствует из Книги Исхода, вместе с израильянами вышло из Египта «множество разноплеменных людей». Это означает, что Бог «избавил от руки фараона» не только израильян; уже в момент выхода из Египта избранный народ был довольно пестрым по этническому составу. Так исполнилось данное Аврааму обетование: «и благословятся в тебе все племена земные» – с самого начала чужестранцы шли в одном стане с потомками Авраама и вместе с ними вошли в обетованную землю.

Иными словами, в призвании Израиля можно выделить внешнее и внутреннее измерение. За пределами своей земли Израиль призван быть «светом» для других племен; у себя дома он призван стать благословением для живущих в его среде чужестранцев. Ухо, чуткое к непривычному акценту или незнакомому языку, должно было научиться слышать не

¹³ Brueggeman, 1988, 105.

¹⁴ Ср. Быт. 11:7.

¹⁵ См., например, Иер. 7:1-29, особенно ст. 6.

¹⁶ См. Spina, 1983.

только «дальние» и потому не представляющие опасности народы, но и чужестранцев, живущих совсем рядом. Для древнего Израиля (как, впрочем, и для современного преподавателя иностранного языка) языковое и культурное многообразие было не отдаленной возможностью, а «плотной», осязаемой реальностью повседневной жизни.

Законы о чужестранцах, напоминая израильтянам о еще живом для них опыте, вместе с тем обязывали поступать с пришельцами совершенно так же, как израильтяне хотели бы, чтобы другие поступали с ними¹⁷. Это, безусловно, не означало ни утраты собственной самобытности и культурных корней, ни романтического благоговения перед «заграничным», ни всеядности, о чем убедительно свидетельствуют, например, последующие ожесточенные споры об идолопоклонстве (см. Исх. 34:15-17). Напротив, любой пришелец должен был соблюдать все обязательные для каждого израильтянина законы и нормы (см., например, Исх. 12:49). Таким образом, гостеприимство не вынуждало поступаться собственными убеждениями или отказываться от сложившегося образа жизни – собственно, убеждения, то есть данные Богом установления об общине как раз-то и обязывали израильтян открыто и доброжелательно принимать чужестранцев. Израиль никогда не жертвовал верой ради гостеприимства, напротив, именно вера и осознание богоизбранности общины побуждали его с любовью принимать пришельцев. Для избранного народа принятие в свою среду иностранца никоим образом не связывалось с отказом от своей традиции. Об этом стоило бы почаще напоминать учащимся, равно как и учителям, имеющим дело с иностранными языками. Речь скорее о другом – о воспитании такого самосознания, выражением которого служит любовь.

Иными словами, от израильтян требовалось обходиться с чужеземцами иначе, чем с самими израильтянами обошлись в Египте, то есть не угнетать пришельцев, не унижать их и не чинить по отношению к ним неправды. Если перевести эти запреты в положительные утверждения, можно сказать, что израильтянам предписывалось видеть в чужестранцах существ, не менее незащитных, чем сироты и вдовы, и не меньше их нуждающихся в защите. Поэтому любой чужестранец мог рассчитывать, по крайней мере, на кров, пищу и справедливость.

Однако древнееврейское законодательство о чужестранцах этим не ограничивается. От соблазна хоть в чем-то унижить иностранца должно было оградить введенное в него более категоричное требование «любить пришельца» (Втор. 10:19), что, по сути, означало «любить его [пришельца], как себя» (Лев. 19: 34). Эта довольно неожиданная формулировка перекликается с ранее закрепленной в той же группе законов заповедью «люби ближнего твоего, как самого себя» (Лев. 19:18)¹⁸. Таким образом, еще один аргумент в пользу серьезного отношения христианина к иностранным языкам состоит в том, что *любовь к чужестранцу неразрывно связана с любовью к ближнему, как к самому себе*. Об этой заповеди не раз напоминали «неверному» Израилю пророки¹⁹, а Христос называет ее одной из двух «главнейших в законе».

Я был странником...

Итак, в Ветхом Завете отчетливо выделяются две взаимосвязанные идеи – Израиль призван стать благословением для «племен земных», и одновременно он призван любить всякого стоящего у его врат чужестранца. Те же идеи находим и в Новом Завете. Первая, пожалуй, более очевидна. Так, отправляя апостолов «идти и проповедовать всем народам» (Мф. 28:19; Мк. 16:15; Лк. 24:47), Христос, по сути, открывает перед ними возможность благовествовать миру. По сути, заповедь «идите и проповедуйте» стала обоснованием всей миссионерской деятельности Церкви.

Однако в контексте земной жизни и служения Христа не менее важна вторая идея. Евангелисты постоянно подчеркивают, что слова и деяния Христовы обращены, прежде всего, к изгоям – не только к грешникам и мытарям, но к самарянам, язычникам, словом, к чужестранцам (см. Ин. 4:1-42; Лк. 7:1-10).

¹⁷ См. Spina, 1983.

¹⁸ Эта мысль со всей отчетливостью выражена в обличении греховного состояния общества в Книге пророка Иеремии (Иер. 9: 6); кроме того, она, несомненно, угадывается в видении восстановленного Богом человечества в Книге пророка Софонии, возвещающего, что Бог очистит уста народов, чтобы они могли призывать имя Господне (ср. Соф. 3: 9).

¹⁷ Подробнее см.: Van Houten, 1991.

Выше мы уже говорили о том, что требование любви к чужестранцу в Священном Писании неразрывно связано с заповедью любви к ближнему, как к самому себе. Евангелие от Луки повествует о некоем законнике, вопрошающем Христа: «а кто мой ближний?» (Лк. 10:25-37). В ответ Христос рассказывает притчу о милосердном самарянине. В ней, вопреки ожиданиям слушателей, «ближним» ставшему жертвой разбойного нападения оказывается отнюдь не соплеменник, и это со всей несомненностью явствует из заключительного вопроса Христа: «кто из этих троих, думаешь ты, был ближний попавшемуся разбойникам?» (стих 36). Ответ очевиден: «оказавший ему милость», то есть самарянин, выходец из чужой земли, подозрительный и опасный инородец²⁰. Как и в упомянутом выше фрагменте из Книги Левит, ближний предстает в облике чужестранца.

Кульминации эта тема достигает в притче об агнцах и козлицах (Мф. 25:31-46). Поводом к ней, как и в предыдущем случае, послужил, безусловно, провокационный вопрос о том, как наследовать жизнь вечную (стих 46; см. также Лк. 10:25). Христос рисует образ Божественного Царя; отделяющего праведных от грешных, агнцев от козлиц. Сущность праведности «праведных» заключена в словах: «алкал Я, и вы дали Мне есть; жаждал, и вы напоили Меня; был странником, и вы приняли Меня; был наг, и вы одели Меня; был болен, и вы посетили Меня; в темнице был, и вы пришли ко Мне... так как вы сделали это одному из сих братьев Моих меньших, то сделали Мне» (Мф. 25:35-36, 40; курсив наш. – Прим. авт.); самый тяжкий грех «грешных» состоит в том, что они не приняли и не обогрели ни одного человека.

Здесь, как и в Ветхом Завете, оказанное (или не оказанное) гостеприимство становится одним из признаков ученичества, одним из знаков верности (или неверности) Богу. «Следуй за мной» – это, по сути, призыв к соучастию в «новом творении», в искуплении, осуществляющемся, не в последнюю очередь, в акте открытости и отзывчивости к чужестранцам. Первые ростки нового творения проглядывают уже в событии Пятидесятницы.

²⁰ Ср. дискуссию об интерпретации встречи Христа с самарянкой у колодца (Ин. 4) в: Gundry-Volf and Volf, 1997.

Возвращение слуха

Повествование св. Луки о Пятидесятнице построено так, чтобы вызвать у читателя определенные воспоминания: описание событий явно перекликается с более ранним текстом. Как лексика, так и общая структура повествования о Пятидесятнице указывают на его непосредственную связь с сюжетом о Вавилонской башне²¹. В обоих сюжетах фоном выступает призыв «распространяться по всей земле» (Быт. 9:1; Деян. 1:8). И в том, и в другом случае Бог нисходит к собравшимся вместе людям, затем происходит смешение языков (толпа смущена и растеряна), после чего следует «рассеяние» – незадачливые строители башни «рассеиваются» по всей земле, а апостолы идут проповедовать по всему миру. Вместе с тем между этими фрагментами есть несколько существенных различий. Во-первых, повеление «идти по всему миру» апостолы получают только после продолжительного, терпеливого ожидания. Во-вторых, соборищу богоборцев, строящих Вавилонскую башню, в сюжете о Пятидесятнице противостоит общность смиренных и верных, которая в сошествии Святого Духа обретает силу и новую жизнь. В-третьих, событие Пятидесятницы не разделяет и не приводит ко взаимному отторжению, не отнимает, а, наоборот, восстанавливает слух, чудесным образом возвращая утраченное понимание. Параллели между двумя фрагментами можно представить в виде следующей таблицы:

Вавилон (Быт. 11)	Пятидесятница (Деян. 2)
Событию предшествует призыв «наполнять» землю	Событию предшествует призыв идти по всему миру
Сборище богоборцев	Собрание верных
Сошествие Бога	Сошествие Бога
Смешение языков	Смешение языков
Непонимание друг друга	Дар слышания
Рассеяние	Рассеяние (через некоторое время)

²¹ См.: J.G. Davies, 1952.

Как представляется, евангелисту Луке было очень важно подчеркнуть связь между Пятидесятницей и строительством Вавилонской башни. Пятидесятница выправила и преобразила событие (Быт. 11), лишь по милосердному обетованию Бога не ставшее роковым для человечества. Свежее дуновение Духа способно проветрить и очистить все, даже Вавилон²².

Посмотрим теперь, как происходили события, описанные во второй главе Деяний. Если правы наиболее пессимистичные интерпретаторы сюжета о Вавилонской башне, следовало бы ожидать отмены всех пагубных языковых различий и восстановления лингвистического единообразия. Представить подобное «чудо» совсем не трудно: все, слушавшие апостолов, вдруг начинают понимать один и тот же язык – и наслаждаются обретением бывшего языкового единства²³.

Но все происходило совсем иначе. Вместо того, чтобы возвращать людям некий «единый язык», Святой Дух дает каждому возможность слушать о чудесах Божьих на *своем, родном языке*. Дар языков, о котором повествует св. Лука, бесспорно, служит подтверждением языковой индивидуальности каждого слушателя. Способность слышать, один из важнейших атрибутов богоподобного человечества, отныне восстановлена (ср. Быт. 11:7), но восстановление ее не *отменяет, а, напротив, утверждает в правах многообразие*.

Событие Пятидесятницы – это не только ключевой момент в жизни Церкви, знаменующий ее рождение и призвание быть об-

щиной, собранной из всех языков, племен и народов; оно также открывает многообещающую перспективу Божьего замысла о мире. Конечно, Пятидесятницу нельзя считать полным и буквальным осуществлением видения пророка Софонии о народах, плечом к плечу служащих Богу (ср. Соф. 3: 9), но уже здесь и сейчас оно стало прологом к обетованному будущему. И кроме всего прочего, оно напрямую указывает на то, что «старое, доброе единообразие» вряд ли может служить нам лучшей моделью «жизни будущего века».

Каким образом единство человечества перед Богом может сочетаться с разноязычием, зачастую воспринимающимся как барьер или повод для вражды, по-прежнему остается тайной, но в самом факте тайны ничего пугающего нет. Действительно, разделению и греху не было места в сотворенном Богом мире. Бесспорно и то, что грех не меняется к лучшему, его можно только изжить, испустить, извергнуть. Но событие Пятидесятницы со всей определенностью свидетельствует: человечество не сможет до конца преодолеть собственную разделенность, если не научится благодарно принимать и ценить все многообразие жизни, в том числе и многообразие языков.

Так кто же чужестранец?

Интересующая нас тема не исчерпывается второй главой Деяний апостолов. Скорее всего, именно образ Пятидесятницы (а возможно, и образ Вавилонской башни) возникал в сознании апостола Павла, когда он обдумывал четырнадцатую главу Первого Послания к Коринфянам. Так, в стихах 6–12 речь идет о слышании, которое непосредственно увязывается с предназначением и созданием общины. Здесь мы снова находим подтверждение изначальной ценности всякого человеческого языка, а также мысль о том, что неспособность услышать и понять неизбежно делает нас «чужестранцами» друг для друга: «Так, если и вы языком произносите невразумительные слова, то как узнают, что вы говорите? Вы будете говорить на ветер. Сколько, например, различных слов в мире, и ни одного из них нет без значения; но, если я не разумею значения слов, то я для говорящего чужестранец, и говорящий для меня чужестранец» (1 Кор. 14:9–11).

²² Здесь несомненные переключки с повествованием о сотворении мира в первой главе Книги Бытия: подобно тому, как Духом Божьим (евр. *ruach* – дух, дыхание, ветер) мир творился «в начале», сильный ветер и излияние Духа Божьего в событии Пятидесятницы возводят «новую тварь» (ср. Иез. 37:9; Ин. 3:8). И сотворение и восставление твари сопровождаются «отделением», что еще раз подтверждает промыслительную ценность многообразия (ср. Деян. 2:2–3, 8; Быт. 1:2–4).

²³ Большинство слушателей скорее всего были знакомы либо с арамейским (жители восточных провинций), либо с греческим (пришедшие с западных земель) языком, так что непреодолимого языкового барьера между ними и апостолами, по сути, не было (Vguse, 1988, 54); также нигде не указано, что последующая проповедь Петра каким-то загадочным образом переводилась на понятный аудитории язык (Деян. 2:14–15). Таким образом, чудо говорения на иных языках несводимое к обретенной способности преодолевать внешние языковые барьеры.

Павел говорит о «неразумении значения слов». Как правило, в таких случаях принято во всем винить говорящего на незнакомом языке, этакого «варвара», еще не доросшего до полноты нашей человечности. Однако Павел не отсчитывает от себя. Напротив, считает он, это мы, «не разумея», становимся «чужестранцами» – чужими и странными в глазах другого, точно так же, как он становится чужим и странным в наших глазах. Подобное признание ценности и осмысленности всех без исключения языков явно не согласуется ни с чисто человеческой склонностью судить о степени цивилизованности собеседника по его способности изъясняться на понятном нам языке, ни с преобладавшей в истории Церкви тенденцией считать народные языки слишком «низменными» и «неблагозвучными» для передачи истины о Боге²⁴.

Двойное призвание избранного народа – стать «людьми слышания» и заботиться о живущих в его среде иностранцах – призвание, мысль о котором проходит сквозь весь Новый Завет, побуждает задуматься о том, какое общество мы хотим построить. Как верно заметил Вальтер Брюггеман в связи с одиннадцатой главой Книги Бытия, было бы слишком просто и даже опасно всякое единство считать благом, а многообразие – порождением греха:

«Богу угодно единство, которое допускает и, более того, поощряет множественность. Единство, удобное Богу, состоит в том, чтобы люди были едины в завете с Ним и только с Ним, только Ему служили и только на Него полагались как на Подателя жизни. А удобное Богу многообразие состоит в том, чтобы мироздание населяли Его многообразные соратники, готовые заботиться о всякой твари, трудиться по Его подобию ради того, чтобы творение развивалось, росло и плодоносило – каждое «по роду его». Богу не нужно ни самодостаточное единообразие (как если бы Он не был Господом), ни множество самодостаточных, разрозненных монад (как если бы «частицы человечества» не были связаны друг с другом)»²⁵.

Пути к замысленному Богом многообразному обществу прочерчены во фрагментах Писания, о которых шла речь в этой главе. В искаженном грехом мире призвание к странноприимству может стать «мостом» между ликующим многообразием догреховного творения и начатками «новой земли и нового неба». Этот общий постулат, как представляется, определяет христианский подход к преподаванию иностранного языка в условиях всевозрастающей глобализации и повсеместного плюрализма. Расхожому представлению о «безразличии» Писания к иностранным языкам мы попытались противопоставить богатую палитру библейских образов и тем, которые лягут в основу наших дальнейших рассуждений.

Но как это общее видение соотносится с реальной практикой преподавания иностранного языка? Об этом пойдет речь в разделах II и III нашей книги, где в свете проблематики первой главы будут рассмотрены основные цели, задачи и методы обучения. Однако прежде чем переходить к современным педагогическим практикам, необходимо ответить еще на один вопрос. Если предположение о том, что Священное Писание впрямую касается преподавания иностранных языков, верно, об этом должны были знать уже наши предшественники.

Безусловно, должны были знать. И знали...

²⁴ См. об этом гл. 2.

²⁵ Brueggeman, 1982, 99.

Глава 2

Начала.

Вклад раннехристианской культуры в преподавание иностранного языка

В предыдущей главе я (Дэвид Смит) немного рассказывал о том, как открыл для себя учительское призвание, а также о том, как примитивная интерпретация Писания может помешать человеку осознать это призвание как христианское *bona fide*. Начав преподавать иностранный язык, я довольно скоро понял, что богословие достаточных обоснований моего занятия не дает. Мне по-прежнему было трудно воспринимать свою работу как достойное христианское служение. Теперь я понимаю, что одной из главнейших причин тому было полное неведение о прошлом.

В первые годы после обращения единственными моими героями, которым следовало подражать и на которых полагалось равняться, были «церковные деятели». Везде – в популярных биографиях, в захватывающих эпизодах из истории Церкви, в душещипательных примерах, которыми щедро расцвечивали проповеди, на встречах молодежных групп – говорилось в основном о пасторах, проповедниках, миссионерах, социальных работниках и т.п. В конце концов (и в этом нет ничего удивительного), я окончательно поверил в то, что иначе служить Богу попросту нельзя. Мне и в голову не могло прийти, что у меня были предшественники в прошлом, а мое призвание имеет какую-то ценность в Божьем замысле.

Стоит ли говорить, что в специальной литературе ничего утешительного я для себя не нашел. Вопрос о вкладе христианских ученых прошлого в преподавание иностранных языков в светской науке, казалось, решен раз и навсегда: в лучшем случае, исследователи ограничивались указанием на христианские истоки этого вклада, в худ-

шем – вообще не хотели его признавать. В профессиональных кругах сама мысль о христианском подходе к преподаванию иностранного языка казалась абсурдной и почти противоестественной.

В действительности же подобный «комплекс первопроходца», чувство разрыва с традицией по большей части есть результат крайне избирательной памяти. В этой и последующей главах мы постараемся хотя бы отчасти восполнить пробелы. Однако читатель не найдет здесь последовательной истории изучения иностранного языка, не найдет и систематического разбора христианских влияний на интересующий нас предмет. Наш подход, скорее, импрессионистский. Нам всего лишь хотелось на нескольких красноречивых примерах показать, что попытка осмыслить в христианском контексте цели, средства и методы изучения иностранного языка, которая будет предпринята в этой книге, отнюдь не нова и не оригинальна; напротив, она предполагает постоянное обращение к историческим корням проблемы.

В этой главе мы постараемся показать, как миссионерские устремления Церкви переплетались с заботой о преподавании иностранных языков. Речь пойдет, главным образом, о деятельности Раймонда Луллия и Роджера Бэкона, благодаря усилиям которых в средневековой культуре постепенно осознавалась потребность изучения «иных наречий». Мы проанализируем основные формы отношения к языковому многообразию, а также причины интереса к иностранным языкам. Далее, в следующей главе мы покажем, как христианская мысль обусловила собственно педагогическую парадигму лингводидактики, то есть рассмотрим не только побудительные мотивы, но и основные способы обучения. Введением в собственно педагогическую проблематику послужит краткий обзор трудов Яна Амоса Коменского, христианского мыслителя и педагога, оказавшего решающее влияние на историю преподавания иностранного языка.

Расширение горизонтов: раннехристианская Церковь

Древние греки относились к языковому многообразию довольно прохладно. Как отмечает исследователь античной культуры Р.Х.

Робинс, хотя в Древней Греции уже существовали свои переводчики и знатоки иностранных языков, однако «серьезного интереса к самим языкам в древнегреческом обществе не наблюдалось, о чем косвенно свидетельствует греческое именование иностранцев *barbaroi* (откуда современное «варвар»), то есть человек, говорящий невразумительно»¹. Иными словами, весь мир делился на греков – носителей подлинной человечности и всех остальных – иностранцев рангом пониже. Следовательно, даже при достаточно серьезном подходе к языкам лингвистическое многообразие в расчет не принималось. «Грамматика» сводилась к риторике, умению четко и красиво формулировать мысль и толковать поэтов. Это было самодостаточное занятие культурной элиты; о самих чужестранцах она думала меньше всего.

В Древнем Риме отношение к иноязычным гостям и соотечественникам было похожим, хотя и более противоречивым. Римлянам было труднее оставаться «однолюбам», поскольку они мыслили себя наследниками высокой классической культуры. Это означало, что римская литература развивалась в непосредственном взаимодействии с иноязычными, главным образом, греческими текстами. Постепенно в Римской империи (прежде всего в образовании) складывалась ситуация билингвизма. Как верно подметила Рита Коупленд, «римляне первыми в Западной Европе начали изучать иностранный язык ради того, чтобы усовершенствовать родной»².

Это замечание довольно точно передает всю сложность языковой ситуации Рима. С одной стороны, кажется, что римляне более серьезно заинтересованы в изучении языков, с другой же, создается впечатление, будто их интерес к языковому многообразию вызван исключительно заботой о латыни – государственном языке империи. Рита Коупленд полагает, что изучать греческий язык, особенно после распада двуязычия и перехода древнегречес-

кого в статус иностранного, римлян побуждала элементарная ревность о собственном «доме». Греческий изучался, главным образом, для того, чтобы обогатить латинскую культуру и настолько упрочить ее статус, чтобы со временем она смогла полностью вытеснить своего «эллинского соседа». По меткому замечанию упомянутой исследовательницы, почтение римлян к культуре греков диктовалось их стремлением взять реванш над этой культурой и тем самым упразднить ее безусловную власть над умами³.

Можно предположить, что столь легкомысленное отношение западной традиции к иноязычию отчасти оправдывалось желанием утвердить первенство родного языка. Со временем влияние греческого языка постепенно ослабевало, что, в свою очередь, указывало на углубляющийся разрыв между Востоком и Западом⁴. В западном образовательном контексте главной целью изучения языка виделось сохранение главенствующей роли латыни ввиду принимавшей угрожающие размеры экспансии народных языков⁵. Собственно иностранными языками римляне, подобно грекам, интересовались меньше всего, поскольку считали их незаконными соперниками родного наречия. Как отмечает в своем исследовании Луис Дж. Келли, подобную позицию разделяли даже те жители Римской империи, для кого латынь по-прежнему была иностранным языком:

«Поскольку вся интеллектуальная жизнь Рима формировалась под непосредственным воздействием греческих идей, знание греческого считалось верным показателем образованности и причастности культуре. В то же время за географическими пределами Италии латынь все так же оставалась чужим наречием, но всякое продвижение по социальной лестнице напрямую зависело от свободного владения латынью, поэтому знание ее считал для себя делом чести любой тщеславный провинциал. Народные языки никакой социальной роли не играли и потому в расчет не брались»⁶.

¹ Robins, 1979, 11. Из отечественных исследований см. о том же, например, в: С.С. Аверинцев. Греческая литература и ближневосточная словесность: противостояние и встреча двух творческих принципов. // С.С. Аверинцев. Риторика и истоки европейской литературной традиции. М., 1996. С. 13-76. – Прим. пер.

² Copeland, 1991, 11.

³ Copeland, 1991, 11.

⁴ Copeland, 1991, 30.

⁵ Copeland, 1991, 38.

⁶ Copeland, 1991, 42.

⁶ Kelly, 1969, 366.

Ситуация качественно меняется с наступлением христианской эпохи. Как отмечает Хольгер Педерсен, распространение христианства неизбежно «повлекло за собой расширение языковых горизонтов»⁷. Христиане несли качественно иное представление о мире, в котором находилось место как для событий Пятидесятницы, так и для образа Вавилонской башни. Кроме того, христианство открыло ряд дотоле неведомых культурных потребностей, сопряженных с миссионерской деятельностью Церкви, а также с необходимостью переводов и интерпретаций Писания. Поэтому в первые века истории Церкви наблюдался несомненный всплеск интереса к разнообразной лингвистической проблематике, а также происходили некоторые перемены в языковой практике – потребность в общении существенно поколебала как прежнюю самонадеянность «культурной элиты», так и ее нормативные установки. Именно поэтому блестящий знаток классической грамматики Августин, нисколько не сомневаясь, утверждает:

«Тому, кто хочет понять суть, вовсе неважно, как мы произносим – *inter homines* или *inter hominibus*⁸. Точно также разве варварство в том, чтобы произносить в слове звуки иные, чем те, которые произносили говорившие на латыни прежде нас... Как произносится *ignoscere*, «прощать» – с долгим или кратким гласным в третьем слове – вовсе неважно для того, кто просит Бога о прощении грехов»⁸.

Иными словами, Августин убежден, что содержание речи всегда важнее ее формы. Поскольку первоначальная Церковь состояла отнюдь не из воспитанной на классических образцах интеллектуальной элиты, некоторые Отцы Церкви, желая быть понятыми, нередко прибегали в своих сочинениях к просторечиям и разговорному языку.

⁷ Pedersen, 1962, 34.

⁸ Цит. по: Hovdhaugen, 1982, 113.

* Правильная и неправильная падежные формы аккузатива множественного числа существительного *homo* – «человек». Приведенные формы соотносятся примерно как «между людьми» и «между людьми». – Прим. пер.

Сужение горизонтов: раннее средневековье

Но, к сожалению, новые языковые горизонты, которые, казалось, начали открываться с началом христианской эпохи, вскоре стали теряться из виду. Как заметил в своих рассуждениях об открытости раннехристианской культуры Ховдхауген, «подобное отношение могло повернуть традиционные лингвистические штудии в новое русло, поставить во главу угла языковое многообразие и развитие языков. Но все вышло совсем иначе: довольно скоро в христианской лингвистике возобладал дух языческих грамматик»⁹.

Прошло совсем немного времени – и законодателями интеллектуальных мод в церковных кругах стали сторонники латыни. Христианские мыслители, и среди них Флавий Магн Аврелий Кассиодор (ок. 477 – ок. 570)⁹, выступали за органичное соединение классической учености и христианских идей в образовании, что, в свою очередь, должно было способствовать более тщательному изучению Писания. Тема языкового многообразия неизменно присутствует в трудах Исидора Севильского (ок. 570 – ок. 636). Он рассматривает различие между языковыми группами и, в частности, утверждает: «Человек может путем слушания постигнуть в совершенстве греческий, латынь или любой иной язык, или же он может изучать его по книгам с учителем»¹⁰. Вместе с тем для него совершенно очевидно, что все языки должны будут со временем отступить перед греческим, латынью и ивритом:

«Существуют, однако, три священных языка: еврейский, греческий и латынь, и они суть языки превосходнейшие. На сих трех языках Пилат повелел написать обвинительные слова на Кресте Господнем. Поэтому, а также по причине неясности многих мест Священного Писания, знание этих трех языков необходимо, дабы усомнившиеся в истолковании слов или речений на одном языке могли прибегнуть к помощи другого»¹¹.

⁹ Hovdhaugen, 1982, 113.

¹⁰ Цит. по: Hovdhaugen, 1982, 111.

¹¹ Цит. по: Hovdhaugen, 1982, 110.

* По другим данным Кассиодор родился около 487 г. и умер около 583 г.; см. в: Христианство. Т. 1. М., 1993. С. 695. – Прим. пер.

Подобное почтение к «превознесенной триаде» священных языков надолго определило характер пастырского служения и миссионерской деятельности Церкви. Подводя итог развитию языковой ситуации раннего средневековья, Ховдхауген заключает, что «в эту эпоху христианство так и не смогло изменить парадигму лингвистического мышления. Бурный интерес к изучению языков, о котором свидетельствуют многие раннехристианские источники, постепенно ослабевал. Лингводидактическое пространство все прочнее завоевывали традиционные грамматики. В период с 600 по 1000 год преобладал предложенный Кассиодором подход к лингвистике*... Языки, помимо латыни, интересовали мало... Хотя в большинстве лингвистических сочинений той поры можно встретить более или менее случайные ссылки на греческий и древнееврейский, в центре внимания лингвистики по-прежнему оставался только один язык»¹².

Упомянутый выше разрыв между христианским Западом и Востоком привел к безраздельному господству латинского языка в Европе. «Диктат латыни» крайне пагубно сказался на миссионерской деятельности Церкви, а со временем – и на качестве интерпретаций Писания.

Намного восприимчивей к лингвистическому многообразию оказался христианский Восток. В подтверждение тому достаточно вспомнить деятельность «апостолов славян» Кирилла (826 – 869) и Мефодия (815 – 885), которым славянские народы обязаны появлением письменности. В IX веке на основе моравского диалекта (с Моравией была связана миссионерская деятельность солунских братьев**) «первоучители словенские» создали первый славянский алфавит***. Их переводы Священного Писания и литургических тек-

стов заложили основы церковнославянского языка в том виде, в каком он сохранился до наших дней. Западная Церковь то поддерживала, то отказывалась признавать их усилия, а после смерти Мефодия ученики солунских братьев были заточены в тюрьмы и позднее высланы за пределы Моравии. Тем не менее, их деятельность оказала значительное влияние на становление христианской Церкви в славянском ареале.

На Западе, где по-прежнему главенствовала латынь, перемены происходили крайне медленно. Однако с начала XIII века в Церкви снова оживает интерес к народным языкам, что не в последнюю очередь было вызвано всплеском миссионерской активности и одновременно постепенным осознанием ущербности «латиноцентризма». Это осознание происходило крайне медленно – период «единовластия латыни» затянулся слишком надолго. Среди тех, кто взял на себя труд переосмыслить ценность многоязычия, были Раймонд Луллий и Роджер Бэкон. Рассказу об их деятельности и о плодах их усилий мы посвятим заключительную часть главы.

Раймонд Луллий

Раймонд Луллий родился около 1232 года в городе Пальме на острове Майорка. С юных лет его готовили в придворные, и со временем он стал наставником сына короля Иакова Завоевателя, принца Иакова. Когда же принц вырос и в наставниках более не нуждался, Раймонд Луллий оставался при дворе, где его хитроумные проделки и любовные похождения давали немало поводов для занятых историй¹³.

Все изменилось летом 1263 года, после того как глубокое и неожиданное для самого Луллия обращение в одночасье перевернуло всю жизнь нашего героя¹⁴. В последующие дни он принял решения, определившие его дальнейший путь. Он станет миссионером и бу-

¹² Hovdhaugen, 1982, 115.

* Этот подход представлен в наиболее значительном дидактическом сочинении Кассиодора трактате «Наставления в науках божественных и светских». Текст см. в: Школа и педагогическая мысль Средневековья, Возрождения и начала Нового времени: Исследования и материалы. М., 1991. С. 17-84. – Прим. пер.

** Кирилл и Мефодий родились в г. Солуни (Салоники) в Македонии, и потому традиция именует их «солунскими братьями». – Прим. пер.

*** Об этом, а также другие гипотезы возникновения церковнославянского языка см. в: Б.А. Успенский. Языковая ситуация Киевской Руси в XI – XVII вв. М., 1982. – Прим. пер.

¹³ Если верить одной из таких легенд, однажды безответно влюбленный в известную своей красотой замужнюю даму Луллий, завидев, как его пассия входит в церковь, в любовном угаре ворвался за ней в храм на лошади, переполошил богомольцев, за что и был с позором изгнан из храма.

¹⁴ В составленном около 1311 г. «Современном жизнеописании Раймонда Лул-

дет писать книги, которые утверждали бы истину и разоблачали заблуждения. Вместе с тем Луллий осознал, что «придворного образования» ему явно недостаточно: избранное им дело требовало знания иностранных языков и естественных наук. Несколько раз он был на грани отчаяния, но его всегда поддерживала глубочайшая убежденность в том, что Господь направляет намерения и мысли. Пригодились и давние связи при дворе: пользуясь ими, он намеревался убеждать пап и королей в необходимости обучать проповедников иностранным языкам, прежде чем отправлять их на миссии в дальние страны.

Плодом девяти лет напряженных занятий стала «Книга размышлений» (*Book of Contemplations*), семитомный трактат о вере, написанный Луллием по-арабски и им же переведенный на каталонский язык. За эти годы Раймонд Луллий не только освоил арабский, но подробно изучил Коран, исламскую традицию, а также богословие, философию и естественные науки. Самый факт написания богословского труда не на латыни красноречиво свидетельствовал о намерении Луллия поколебать вековую традицию.

В 1276 году Иаков Завоеватель умер, и на престол взошел его сын, бывший ученик Раймонда Луллия, принц Иаков. Казалось, он догадывался (или даже знал) о смелых намерениях своего наставника, поскольку одним из первых деяний Иакова Второго стало учреждение миссионерской школы в Мирамаре, где тринадцать братьев из нищенствующих монашеских орденов должны были изучать арабский язык перед тем, как отправиться на проповедь за пределы христианского мира. Средства на содержание школы ежегодно

лия» читаем: «В одну ночь он (Луллий. – Прим. пер.), сидя на кровати в одном из своих покоев, предавался сочинению легкомысленной и непристойной песни для одной дамы, в которую он в то время был влюблен низкой и недостойной любовью. Он был весь поглощен сочинением канцона, но вдруг на миг отвлекся, взглянул вправо и увидел распятого на кресте Господа нашего Иисуса Христа в великой скорби и муке. Увиденное потрясло Луллия, однако упрямство взяло свое и на следующий день, позабыв о видении, он снова засел за песню. Неделю спустя в то же время и в том же месте, когда он сидел за сочинением той же песни, видение – к его величайшему ужасу – повторилось. Теперь ему открылся смысл увиденного: «Христос ждет лишь одного – чтобы я оставил этот мир и всей своей жизнью служил только Ему». После ночи борений он сдался». Цит. по: Peers, 1927, 32.

выделялись из королевской казны. Вскоре школа была официально признана папой Иоанном XXI. Луллий ликовал: еще бы, это была его первая серьезная победа, и целый год провел в Мирамаре в заботах о своем детище.

В последующие годы он оставался верен занятиям, которые избрал для себя после обращения: писал книги, читал лекции, досаждал правителям и папам настойчивыми напоминаниями о необходимости миссионерской проповеди и знания языков, сам проповедовал. Луллий оставил потомкам более двухсот написанных им книг, и его почитают как родоначальника каталонской литературы¹⁵.

Битва за языковые школы

Однако главной заботой Раймонда Луллия всегда были языковые школы. Он тяжело переживал ошибки и неизбежное поражение крестоносцев, выход же, по его мнению, состоял в том, чтобы «обратиться к любви, молитве и проповеди»¹⁶. Его представления о миссионерской деятельности Церкви отличала глубочайшая убежденность в том, что проповедовать следует не на латыни, а на понятном слушателям языке.

Тем не менее, несмотря на успехи школы в Мирамаре, разочарования поджидали его намного чаще, чем лавры. В «Книге размышлений» Луллий горько сетует на отсутствие у христиан интереса к изучению языка для проповеди Евангелия: «Наши церкви обильно украшаются различными образами и картинами, но в церквях я вижу лишь немногих, готовых изучать различные языки, готовых идти и проповедовать неверным, наставлять их на истин-

¹⁵ Его роман *Blanquerna*, написанный за несколько столетий до «Кентерберийских рассказов» Чосера, исследователь средневековой культуры Пирс называет «шедевром не только каталонской, но всей европейской литературы» (Peers, 1929, 167), а историк испаноязычной словесности А. Терри считает Луллия «творцом каталонской художественной прозы», «гениальным поэтом-философом», чье «присутствие у истоков книжности на народных языках оказало решающее воздействие на всю дальнейшую историю каталонской литературы» (Terry, 1972, 12, 14).

¹⁶ *Book of Contemplations*, chap. 112. Цит. по: Peers, 1929, 31.

ный путь и выводить из заблуждений, в которых они по сей день пребывают»¹⁷.

Отголоски этих сетований слышны во многих сочинениях Луллия, созданных в разные годы. В период между 1277 и 1305 годами он неоднократно ездил в Рим просить каждого нового Папу о поддержке и средствах для осуществления своих начинаний. По разным причинам почти каждая такая поездка приносила лишь очередные разочарования, послужившие поводом к созданию скорбного трактата «Безутешный» (*Desconort*), подзаголовок которого гласил: «Написано магистром Раймондом Луллием в преклонные годы, когда он увидел, что ни Папа, ни сильные мира сего не хотят стараться ради обращения язычников, хотя он многократно и в разное время умолял их об этом»¹⁸. Ко всем разочарованиям, вызванным невозможностью отстаивать свои начинания, добавилась обрушившаяся на Мирамир в 1292 году эпидемия; единственная до толе действовавшая языковая школа вскоре опустела. Казалось, будто все старания Луллия не привели ни к чему.

Тем не менее, не иссякал поток его сочинений, и он по-прежнему упрямо защищал свои идеи. В 1311 году Раймонд Луллий прибыл на Венский Собор, где изложил несколько соображений. Как и следовало ожидать, он предложил, кроме всего прочего, «создать такие заведения, где некоторые благочестивые и высокого ума мужи изучали бы разнообразные языки с тем, чтобы проповедовать Евангелие всем народам»¹⁹.

После пятидесяти лет неустанных упорных трудов и непоколебимой веры в жизнеспособность дорогих его сердцу идей ответ Собора был для Луллия нежданной наградой. Собор не только принял, но развил его предложения. Вместо трех колледжей, о которых первоначально просил Луллий, было решено создать пять — в Риме, Болонье, Париже, Оксфорде и Саламанке. Предполагалось, что в них будут преподавать древнееврейский, арабский и фарси. Содержание колледжей в Саламанке и Риме взяла на себя Церковь²⁰.

Луллий был не из тех, у кого слова расходятся с делами, к тому же он никогда не забывал о своем намерении посвятить жизнь проповеди Евангелия. Между поездками в Рим он объездил множество стран, писал, читал лекции, участвовал в диспутах с инаковерующими и оставил потрясающее по силе описание своего миссионерского путешествия в мусульманскую часть Африки. Как верно заметил Стефан Нейл, «Луллия можно было встретить в любой части тогдашнего христианского мира»²¹.

Последнее свое миссионерское путешествие Раймонд Луллий предпринял в 1315 году, в возрасте 83 лет. Его свидетельство было настолько убедительным, что несколько образованных тунисских мавров приняли христианство. Согласно легенде (хотя ее достоверность вызывает сомнения), эта поездка закончилась тем, что престарелого Луллия за проповедь христианства забросали на смерть камнями.

Бесспорно, Раймондом Луллием двигала, скорее, забота о миссиях, чем сугубо лингвистические интересы. По словам Нейла, «его привлекали не столько языки сами по себе, сколько их применение — возможность вникнуть в особенности мышления и веры сарацинов, а также возвышенно и милосердно беседовать с ними о религиозных предметах»²². И все же неустанное стремление Луллия понять язык и культуру других, чтобы, опираясь на это понимание, нести им богооткровенную истину, положило начало подлинно христианскому переосмыслению языка. Его сердце было отдано проповеди Евангелия, и потому другие сферы использования иностранного языка были ему не столь интересны. Зато они были крайне важны для одного из Луллиевых современников.

Роджер Бэкон

О жизни одного из величайших современников Раймонда Луллия известно совсем немного. Мы знаем, что он родился около 1214 года в Дорсете (Англия) и умер в 1292 году. Учился Бэкон в Оксфор-

¹⁷ Там же, chap. 106. Цит. по: Peers, 1929, 39.

¹⁸ Цит. по: Peers, 1929, 257.

¹⁹ Peers, 1927, 43.

²⁰ Peers, 1929, 360.

²¹ Neill, 1986, 115.

²² Neill, 1986, 116.

де, где получил магистерскую степень и прославился своими лекциями. Не меньшую популярность лекции принесли ему и в Париже. Монашество – он был францисканцем – отнюдь не мешало Роджеру Бэкону продолжать научные занятия и наживать многочисленных врагов резкой критикой влиятельных лиц и устоявшихся практик. В своих сочинениях он яростно обличал Папу и его окружение, духовенство, монашеские ордена, академические институты, королей и судей²³.

Всю жизнь Бэкон много и интенсивно работал; по его признанию, до того, как он стал монахом, многие удивлялись тому, что он живет лишь своим напряженным трудом²⁴.

Хотя Рождер Бэкон известен, главным образом, благодаря своим работам по математике и естественным наукам, не менее живо он интересовался языками, блестяще владел английским и французским, читал по-гречески, на латыни и древнееврейском, а также немного знал арабский. Знание языков он считал одним из основных условий приобретения мудрости и призывал своих современников предпочесть языки всем прочим наукам. Вместе с тем, как отмечает С.А. Хирш, «Бэкон не ограничивался одними призывами. Он сам погрузился в это занятие с той же неумемной энергией, с какой изучал другие области науки»²⁵.

Бэкон прекрасно осознавал необходимость в хороших учебниках и сам составил латинскую и греческую грамматики, а также собирался писать учебник арабского. Кроме того, он постоянно приглашал в Англию византийских ученых и вместе со своими последователями учился у них. А в свободное время Роджер Бэкон предпочитал заниматься языком и естественными науками с детьми.

В 1266 году Папа по прочтении письма Бэкона захотел познакомиться с его трудами. А поскольку трудов как таковых в написанном виде не существовало, Бэкон спешно засел за «Главный труд» (*Opus Majus*), который мыслился как вступление к систематическому изложению всех наук. В этом сочинении ученый, по сути, заяв-

ляет о частичном отходе от господствующей схоластической традиции. Он, в частности, доказывает, что приобретению мудрости препятствуют четыре заблуждения – легковерная приверженность авторитетам, потакание общепринятым обычаям, почтение ко мнению толпы и невежество, прикрывающееся личиной знания. Наконец, Бэкон первым научно обосновал необходимость научного эксперимента.

Нас же более всего интересует третья часть «Главного труда», названная «О пользе грамматики», хотя в ней идет речь о пользе изучения языков. В четырнадцати кратких главах Бэкон перечисляет множество причин, по которым следует заботиться о лингвистическом просвещении. Сквозь некоторые из этих причин, безусловно, проглядывают свойственные эпохе наивно-суеверные представления о свойствах некоторых языков. Так, например, Бэкон полагает, что латынь, греческий и древнееврейский обладают магической силой, следовательно, умеющий истолковывать эти языки способен предсказать будущее. Но не будем останавливаться на этих отживших свой век, хотя и занимательных, сторонах бэконовских рассуждений. Значительно больший интерес для нас представляют другие его идеи.

«Чистая жажда знания»

В первой части развернутого доказательства Бэкон обосновывает необходимость изучения языков тем, что оно «утоляет чистую жажду знания», «ибо знающий одну латынь узнает необходимое о предметах Божественных и человеческих только благодаря знанию других языков»²⁶.

Он утверждает, что всякий, желающий понять и оценить всю глубину Священного Писания, должен читать его на языке оригинала, и не скрывает своей неприязни к пестрящим ошибками современным ему переводам: «Видит Бог, ничто так не требует скорейшего и решительного вмешательства Апостольского престола, как эти бесконечные искажения...»²⁷.

²³ Little, 1914.

²⁴ Little, 1914, 3. По словам Латуретта, «Бэкон был одним из наиболее оригинальных и творческих мыслителей Средневековья» (1939, 390).

²⁵ Hirsh, 1914, 113.

²⁶ *Opus Majus*, pt.3, chap. 4. Здесь и далее *Opus Majus* цитируется по: Burke, 1962.

²⁷ Burke, 1962, 88.

Однако и при переводе, продолжает он, в Библии остаются иноязычные слова, вроде *аллилуйя*, смысл которых также следовало бы понимать. Даже если сам перевод верен, плохое знание языка всегда может привести к ложным истолкованиям.

Аналогично Бэкон рассуждает о философских трудах. На его взгляд, все существовавшие доныне переводы философских сочинений одинаково плохи, кроме того, многие философские тексты, пишет он, до сих пор не переведены и, следовательно, доступны лишь знающим язык оригинала. С другой стороны, даже пишущие на латыни философы щедро оснащают свои тексты иноязычными словами, а читателю ничего не остается, как пытаться их понять.

Наконец, он доказывает, что незнание этимологии и словообразования, в том числе неведение относительно иноязычного происхождения многих латинских понятий, в конечном счете, мешает «латинянам» освоить и почувствовать собственный язык, поскольку они не имеют ни малейшего представления, откуда пришло то или иное слово и какие оттенки значения оно может нести. Иными словами, пафос этого раздела состоит в том, что незнание языков есть корень невежества как такового.

В настоящее время отдельные элементы бэконовской аргументации представляют скорее исторический интерес. Современный ученый, располагающий достаточно точными переводами и многообразной библейско-богословской литературой, конечно же, оказывается в более выгодном положении, чем современник Роджера Бэкона. Однако приведенная Бэконом аргументация в пользу изучения языка, равно как и его тезис о том, что знание иностранных языков позволяет глубже осмыслить Священное Писание, не теряет ценности и по сей день. Хотя нынешнему читателю вовсе не обязательно знать древнегреческий и иврит, чтобы понять, о чем идет речь в Библии, элементарные представления о том, как устроены эти языки и чем они отличаются друг от друга, равно как и осознание роли культурных различий в процессе передачи информации, поможет более осмысленно воспринимать библейский перевод. Об этом также стоило бы почаще вспоминать христианским (и не только христианским) педагогам.

Церковь Божья

Во втором разделе своего сочинения о пользе языков Бэкон отстаивает тезис о том, что говорящих на разных европейских языках «детей Матери-Церкви» следует наставлять в вере на их родном наречии. (Позднее он распространит этот тезис и на нехристианские народы). По его мнению, одним из доказательств тому может служить «упадок веры и нравов, небрежение спасительными установлениями Церкви, и все потому, что свидетельство об истине они (народы) слышат на чужом для них языке. Оттого у этих народов повсеместно можно встретить недостойных христиан и недолжное управление Церковью»²⁸. Хотя внимание Бэкона по-прежнему приковано к изучению древних языков, данный аргумент, бесспорно, выходит за рамки апологии классического образования и указывает на практическую пользу знания народных языков.

«Сообщество верных»

Заметим, что основные аргументы Бэкона в пользу обучения языкам звучат вполне современно. Он первым подсказал, что знание иностранных языков позволит христианскому миру более выгодно торговать с другими странами, в частности защитит купцов от подозрений в мошенничестве. Во-вторых, оно поможет оклеветанному или несправедливо обвиненному путешественнику оправдаться в чужеземном суде. В-третьих, повсеместное изучение иностранных языков послужит всеобщему согласию и миру: люди смогут более свободно общаться друг с другом, «ибо очень часто победы, давшиеся огромным трудом и ценой, обращаются в ничто по причине незнания чужого языка»²⁹.

²⁸ Burke, 1962, 108.

²⁹ Burke, 1962, 110. Этот тезис Бэкон подкрепляет следующей историей: «Мне стало известно, что персидский шах передал письмо моему государю, королю Франции, но ни в Париже, ни во всем королевстве не нашлось ни одного ученого мужа, способного истолковать письмо или, если понадобится, написать ответ. Государь наш очень удивился непроходимому невежеству собственных подданных, но более всего удручило его то, что среди невежд оказалось и духовенство».

Хотя подобные аргументы очень созвучны нынешним дискуссиям о целях обучения иностранному языку, нельзя не заметить существенных отличий в расстановке акцентов. Современная «лингвистическая риторика», отстаивая важность изучения языка, склонна оперировать понятиями конкурентоспособности и личной (или общественной) выгоды, тогда как Бэкон ставит во главу угла категории справедливости и добрососедства.

«Обращение неверных»

Заключительный раздел «Главного труда» во многом перекликается с тезисом Раймонда Луллия о том, что без знания языка адресата все миссионерские усилия обречены на провал³⁰. Как и Луллий, его современник Роджер Бэкон сокрушается о том, что крестовые походы оказались бессмысленным и даже пагубным предприятием – вместо обращения они привели к уничтожению «неверных», а в уцелевших возбудили ненависть к Церкви. Обращение же, полагает Бэкон, возможно лишь благодаря искренней и убедительной проповеди на понятном слушателям языке:

«Всем известно, что вера вошла в мир не силой оружия, а в смиренной простоте проповеди. Мы же часто слышим, и поэтому убеждены, что некоторые успешно проповедовали и обратили бесчисленное множество душ ко Христу, несмотря на то, что сами были несовершенны в иных языках и к тому же имели плохих переводчиков. Как же нам стоит задуматься об этом и убояться, дабы не взыскал с латинян Господь за то, что они пренебрегают иными языками и тем пренебрегают проповедью веры. Ибо христиан мало, весь необъятный мир населен язычниками и нет никого, кто открыл бы им истину»³¹.

Последний аргумент касается народов, которых даже проповедь на их родном языке будет не в силах обратить ко Христу. Как

³⁰ Burke, 1962, 111.

³¹ Burke, 1962, 111.

следует с ними поступать, и насколько они могут быть опасны для христианского мира? Для Бэкона очевидно, что в отношениях с ними «путь мудрости» предпочтительней «пути брани»³². И здесь опять же сила слова оказывается намного действенней, чем сила оружия:

«По велению и слову святых.... от начала мира творились бесчисленные чудеса, но рука Господня не оскудевает, и нам надлежит верить, что если, пребывая в послушании Церкви, многие истинные и мудрые христиане с добрыми намерениями станут произносить святые слова ради проповедования веры и искоренения ажи, Господь по Своей милости обильно благословит нас. Сколько тиранов и злодеев укрощались и вразумлялись не силой оружия, а силой слова...»³³.

Бэкон разделяет убеждение Луллия в том, что миссионерской деятельности Церкви должно предшествовать напряженное изучение языков; именно со знанием языка он связывает возможность мира поверх культурных и религиозных барьеров. При всем «магизме» языковых воззрений Бэкона нельзя не согласиться с одним из его главных убеждений – «святые слова», произнесенные мудрыми христианами на иностранном языке, действительно способны свести на землю благодать Господню.

Заключение

Усилия Раймонда Луллия и Роджера Бэкона убедить Западную Церковь в необходимости изучения языков можно рассматривать как новую попытку расширить лингвистические горизонты, аналогичную тем, какими были отмечены первые века истории христианства. Подобно тому, как в святоотеческую эпоху пробуждение лингвистической активности было сопряжено со становлением христианского самосознания, пристальное внимание к языкам на закате Средневековья обуславливалось осмыслением в христианской

³² Burke, 1962, 112.

³³ Burke, 1962, 112-113.

перспективе не только самого языка, но и связанной с ним возможности свидетельствовать миру о Божьей благодати, ощущать себя частью многоязычного человечества, нести примирение и заботиться о чужестранцах. Луллий и Бэкон не только отказывались примириться с равнодушием своих единоверцев к изучению языка, но хотели подвигнуть своих современников иначе взглянуть на события Пятидесятницы. Несомненно, языки интересовали их, главным образом, в связи с миссионерской деятельностью Церкви, однако «второй план» трудов Бэкона образуют те самые идеи, о которых шла речь в начальной главе нашей книги, в частности забота об умении быть гостеприимным хозяином и благодарным гостем.

Вместе с тем ни у Луллия, ни у Бэкона нет ни слова о педагогическом контексте изучения языков. Их рассуждения не выходят за рамки общих аргументов о пользе лингвистического образования для миссии Церкви. Поэтому неудивительно, что учебные цели, методики и пособия остались за пределами их рассуждений. Впрочем, со времен античности и вплоть до XIII века методика преподавания языка практически не менялась.

В последующие столетия активно развиваются народные языки, и латынь постепенно теряет былое главенство в культуре. Сотрясшие западный христианский мир восстания под предводительством Яна Гуса, Петра Вальдо и Петра Хильчицкого заставили по-новому и более серьезно осмыслить место и назначение народных языков. Итак, сцена европейской культуры была полностью готова к царственному выходу Лингводидактики.

Расширение горизонтов. От Лютера к Коменскому

До сих пор мы пытались в общих чертах, хотя и фрагментарно, рассказать о том, как под влиянием христианских убеждений исторически складывалось отношение к языковому и культурному многообразию. Потребность в переводах и интерпретациях Священного Писания, а также в общении, забота об удобстве слушателей, наконец, миссионерские интересы – все это заставляло всерьез задуматься над изучением иностранных языков. Собственно, этими, христианскими по сути своей, побуждениями были движимы Луллий и Бэкон, когда настаивали на изучении «иных наречий», хотя современники относились к их затеям, мягко говоря, без особого энтузиазма. Схожие мотивы изучения иностранного языка присутствуют в христианском сообществе и по сей день – они, в частности, прослеживаются в деятельности основанного Уиклиффом Института переводов Библии (*Wycliff Bible Translators*), чьи труды существенно обогатили как современную лингвистику, так и миссионерское служение.

Но как обстояло дело с преподаванием иностранных языков – с обучающими методиками, учебными материалами, с пониманием целей и задач и т.п.? Где и как христианские убеждения пересекались с лингводидактикой? Ограничивалось ли влияние христианства только сферой самых общих установок или же оно распространялось и на дидактику как таковую? Об этом пойдет речь в этой главе. Как и прежде, мы будем говорить не столько об истории идей, сколько о наиболее ярких личностях этой эпохи. Начнем мы с краткого обзора периода Реформации.

Упадок и Реформация

Всеобщая неудовлетворенность и требование перемен, выразившиеся в протестантской Реформации XVI века, касались не только состояния современной Церкви и богословия. Реформаторов совершенно не устраивало состояние и качество тогдашнего образования, кроме того, им так или иначе приходилось иметь дело с «плодами», которые их реформы дали на школьной ниве.

Состояние школ в Германии XVI века оставляло желать много лучшего. Развивалась промышленность и торговля, народ богател и все с меньшим почтением смотрел на традиционное схоластическое и гуманистическое образование. Многим изучение классических текстов казалось оторванным от забот о хлебе насущном. Поскольку же большинство школ действовали при церквях, то на отношении к ним не могла не сказаться резкая критика церковных установлений, на которую явно не скупилась протестантские реформаторы.

Среди наиболее ярких противников тогдашнего образования был Мартин Лютер. В 1524 году он отзывался о современной ему школе в своей обычной, в высшей степени «деликатной» и «снисходительной» манере:

«Кого еще выпускали донныне наши университеты и монастыри, как не ослов, тупиц и болванов? По двадцать, по тридцать лет сидят они, вперившись в свои книги, но так и не могут усвоить ни латыни, ни немецкого. Вместо достойных внимания книг дьявол подсовывает им все эти *Catholicon*, *Florista*, *Grecista*, *Labyrinthus*, *Dormi Secure* и прочие глупые, бесполезные и зловредные бредни монахов. Такими книгами вконец загубили латынь, и разве найдешь теперь хоть где-нибудь пристойную школу, учебную программу или способ научения? Что же еще может выйти из этих школ, как только школяры и учителя, такие же тупоголовые, как и книги, что они читают»¹.

* Речь идет о ренессансном гуманизме. – Прим. пер.

¹ Luther, 1962, 351-52, 374, 375. *Catholicon* – составленный в XIII веке учебник латыни (т.н. «лексикон»), включавший в себя сведения по орфографии, грам-

И далее он продолжает:

«Святая правда, если бы все эти университеты и монастыри ничуть не изменились и не нашлось бы другого места, где юноши могли бы учиться и жить, я предпочел бы, чтобы они и вовсе не учились, а оставались невеждами. Ибо я искренне желаю и молюсь о том, чтобы все эти ослиные стойла и дьявольские училища провалились в преисподнюю – или же превратились в христианские школы»².

Но особенно удручало Лютера несовершенство языковой подготовки:

«Языки и искусства не причиняют нам никакого вреда, но, напротив, способны украсить и восславить, принести выгоду и пойти на пользу как изучению Священного Писания, так и временному земному правлению нашему, – а мы пренебрегаем ими. Зато без ненужных и бесполезных, да к тому же пожирающих последние остатки нашего состояния иноземных товаров – без них мы не можем никак. Так неужели мы, немцы, и впрямь заслуживаем называться ослами и недоумками?»³.

Столкнувшись с необходимостью противопоставить упадку современной ему школы более положительную программу, Лютер не только призывал соотечественников осознать, наконец, всю важность школьного дела, но настаивал на необходимости далекоидущей и всесторонней образовательной реформы. Деятели Реформации ставили перед собой задачу, явно превосходившую по масштабам все сложившиеся в

матике, этимологии, просодии и риторике; *Florista* (1317) – рифмованный латинский синтаксис; *Grecista* (1212) – изложенный гекзаметром трактат по грамматике; *Labyrinthus* (XIII в.) – дидактическая поэма; *Dormi Secure* (1450) – сборник проповедей.

² Luther, 1962, 352.

³ Luther, 1962, 358. И далее он поясняет: «Иными словами, Святой Дух не так глуп, чтобы утруждать себя напрасными или бессмысленными занятиями. Он счел языки настолько полезными и даже необходимыми для христианской веры, что Сам многожды низводил их с небес на землю» (361).

гуманистической среде представления об образовании: они предлагали отказаться от элитарного обучения в пользу общедоступной школы. Не менее внимательно Лютер следил за тем, как постепенно меняется преподавание иностранного языка. В одном из своих сочинений он, в частности, отмечал: «Теперь, милостью Божьей, языки, искусства или историю наши дети изучают с удовольствием и даже играючи. Нынешняя школа совсем не похожа на прежний ад или чистилище, где мы стонали от *casualibus* и *temporalibus* [склонений и времен], но так ничего и не узнали, кроме побоев, страха, мук и несчастий»⁴.

Осуществить далекоидущие реформы предстояло Филиппу Меланхтону, единомышленнику и сподвижнику Лютера. Он положил на это немало сил и стяжал славу *Praeceptor Germaniae*⁵, просветителя немцев, реформатора немецкой образовательной системы. Его стараниями в Германии были реорганизованы университеты и открыты общедоступные школы. Всеобщим признанием пользовались его педагогические идеи и написанные им учебники, в том числе новая латинская грамматика, значительно превосходившая все существовавшие до тех пор. Она пережила более пятидесяти изданий и вплоть до XVIII века повсеместно использовалась в протестантских школах⁶.

Тем не менее, несмотря на все усилия реформаторов, XVI век не внес в состояние лингводидактики каких-либо существенных изменений. Так, например, грамматика Меланхтона не выбивалась из общего русла средневековой школьной традиции, а представляла собой лишь улучшенный вариант привычного учебника. Улучшения касались, главным образом, содержания учебных текстов – оно стало более осмысленным и выверенным, однако все по-прежнему сводилось к изучению грамматики как таковой⁷. Внимание средневековой лингводидактики сосредотачивалось в основном на усвоении языковых форм, а не на содержании понятий; знание грамматических тонкостей ценилось значительно выше владения языком. Латынь была средством обучения, и потому средневековый школяр изучал ее прежде (а то и вместо) своего

родного наречия. Нередко в средневековых школах пользовались учебниками более чем тысячелетней давности. Казалось, они нарочно писались так, чтобы понять их было невозможно, так, например, у латинского существительного выделялись семь родов: мужской, женский, средний, общий (существительное как мужского, так и женского рода), единый (существительные, которые, в зависимости от контекста, могли быть как мужского, так и женского и среднего рода), смешанный и неопределенный (или сомнительный). Изучение языка ограничивалось, главным образом, чтением авторитетных для схоластической традиции текстов и практически не предполагало знакомства с окружающим миром. Реформаторы, в частности Меланхтон, существенно изменили сложившееся положение вещей, однако радикального переворота в обучении языкам им совершить так и не удалось.

Сквозь лабиринт мира

28 марта 1592 года в городке Нивнице на юге Моравии, в семье мельника родился Ян Амос Коменский⁸. Ему суждено будет прожить необычайно насыщенную жизнь – и коренным образом изменить облик школы в западной культуре.

Когда Коменскому было десять лет, умерли от чумы его родители, и ему рано довелось вкусить все прелести тогдашней школы, которая запомнилась ему, главным образом, жестокостью и развращенностью нравов. Тем не менее он закончил университет и стал сперва священнослужителем, а позднее – епископом общины моравских братьев. Для общины это были нелегкие времена, Коменскому довелось сполна испытать на себе кошмар Тридцатилетней войны. Он дважды терял имение и оставался только с заплечным мешком. Во время эпидемии чумы, вспыхнувшей в самый разгар военных действий, погибли его жена и дети, и он еще долго не мог оправиться от этой потери. Среди материалов, уничтоженных во время второго вторжения в его жилище, была рукопись чешско-латинского словаря, над которой он работал более сорока лет. Вме-

⁴ Luther, 1962, 369.

⁵ Manschreck, 1958.

⁶ Manschreck, 1958, 150.

⁷ Manschreck, 1958, 148.

⁸ Более подробное (и увлекательно изложенное) жизнеописание Коменского см., например, в: Murphy, 1995.

сте с другими гуситскими пасторами и их общинами он вынужден был скитаться по восточной Европе. Иногда ему удавалось найти безопасное пристанище и хоть немного перевести дух, но гораздо чаще приходилось скрываться от преследователей в горных пещерах. Однако наперекор столь драматичным и, казалось бы, по рукам и ногам связывающим обстоятельствам, несмотря на «бремена» пасторских, а потом и епископских обязанностей, Коменский оставался человеком исключительно работоспособным и разносторонним. Он был необычайно плодовитым писателем. Его аллегория «Лабиринт мира и рай сердца» вошла в золотой фонд чешской литературы. И тот же Ян Амос Коменский беседовал с Декартом и спорил с ним о философии и вере.

Но ни житейские бури, ни разнообразные интересы не могли отвлечь Коменского от главного дела всей жизни – педагогической реформы, и его вполне заслуженно почитают как одну из величайших личностей в истории школы. В течение веков не ослабевал интерес к его педагогическому наследию. По приглашению британского правительства Коменский работал в Лондоне, его стараниями была проведена реформа школьного дела в Венгрии и Швеции, а по некоторым сведениям ему даже предлагали возглавить Гарвард.

Наконец, он прославился как непревзойденный учитель языков. Составленные им школьные учебники «Открывая дверь языков» (1632) и «Мир чувственных вещей в картинках» (1658) пользовались небывалым успехом. Вскоре после выхода их повсеместно стали переиздавать и переводить на иностранные языки. Так, в XVII веке «Мир в картинках» выдержал 21 издание, в XVIII – 43, в XIX веке книга была переиздана 33 раза и 9 раз издавалась в XX веке. Она переведена на шестнадцать языков, в том числе на арабский, турецкий, фарси и монгольский. Можно с уверенностью сказать, что идеи Коменского заложили основы современной лингводидактики. По словам Караволаса, он «первым в истории этой старой, как мир, дисциплины предложил универсальную и последовательную лингводидактическую систему»⁹.

О жизни и деятельности Яна Амоса Коменского написано до-

⁹ Caravolas, 1993, 145.

вольно много, и теперь уже никто не подвергает сомнению значимость его трудов. Однако, как и прежде, исследователи зачастую не обращают должного внимания на настойчивое напоминание Коменского: в основе любого занятия должно быть убеждение в том, что «все есть суета, если оно не относится к жизни будущего века»¹⁰.

По сути, его система представляла собой последовательное переосмысление педагогики в контексте христианской философии:

«Новая философия должна твориться в новом свете, чтобы более не нужно было обращаться к древней философии греков, которую многожды и многообразно обвиняли в том, что она хотя и велеречива, но низменна, несостоятельна, бестолкова, бессвязна и премного ран нанесла христианскому духу. Новая философия должна быть такой, чтобы сынам Израилевым не пришлось более ходить к филистимлянам, дабы наточить сошники, заступы, топоры и кирки, но чтобы всегда при них были мечи и доспехи и их не застал врасплох день битвы»¹¹.

Движимый этим устремлением, Коменский разрабатывает последовательную педагогическую систему, знаменующую радикальный разрыв с философской традицией, на которой он вырос. Его предельно откровенные формулировки столь насущных вопросов побуждают задуматься о взаимосвязи христианских воззрений Коменского с его лингводидактическими идеями. Существовали ли они «в параллельных плоскостях» или же современная лингводидактика выросла из христианских убеждений ее основателя?

¹⁰ Я.А. Коменский. Великая дидактика, XXIV, 24. // Я.А. Коменский. Избранные педагогические сочинения: В 2 т. Т.1. М., 1982, с. 416. Все фрагменты из «Великой дидактики» (далее – ВД) приводятся по этому изданию. – Прим. пер.

¹¹ *Via Lucis* («Путь света»), 124-25. Цит по: Murphy, 1995, 81. Ср. в «Великой дидактике»: «Разве не есть чуждое и не должно быть чуждым христианскому сердцу все, что происходит откуда-либо еще, а не от Духа Божия...» (ВД, XXV, 14). Или см. ВД, XXV, 17: «С неба истекает свет истинный, от Отца светов. Если в человеческом уме что-либо сверкнет или блеснет, эти искорки, которые, казалось сидящим в полной тьме, сверкали или просто были, но на что они нам, которым в руки даны горящие факелы (блистающие ярким светом Слова Божия)?» // Там же, с. 426-427.

Наставление человечества

В основе всей педагогики Яна Амоса Коменского лежит его представление о подлинной человечности¹². Поэтому первые десять глав самого известного его сочинения – «Великой дидактики» – представляют собой рассуждение о том, что значит быть сотворенным по образу Божьему. Коменский приходит к следующему умозаключению: «... ясно, что человек поставлен среди видимых созданий с тем, чтобы быть: *разумным созданием* (здесь и далее курсив автора. – *Прим. пер.*); созданием, *владеющим* над другими; созданием, представляющим собой *образ и радость своего Творца*. Эти три цели соединены так, что ни одной из них нельзя отбросить, так как на них зиждется основание этой и будущей жизни»¹³.

Согласно Коменскому, эти характеристики необходимо рассматривать как части неделимого целого. Только в их совокупности раскрывается смысл богоподобия человеческого рода. Кроме того, они соответствуют трем главнейшим целям образования, каковы, по мнению Коменского, суть *образованность, добродетель и благочестие*¹⁴.

Прежде всего, Коменский убежден, что нас как наделенных разумом существ отличает способность восхищаться творением во всем его многообразии. Он высоко ценил возможности человеческого разума, но вместе с тем отвергал декартовский рационализм. Без чувственного опыта, утверждал он, разум пуст. Более того, он бесплоден, если не движим устремленной ко благу волей. Но самое главное, до тех пор, пока он не обогатится мудростью Писания, все его усилия будут тщетны. Таким образом, разумное начало дано человеку, чтобы он, познавая мир посредством чувств, мог в творении увидеть откровение Творца. Только так внешнее знание может перерасти в подлинную мудрость.

Со стяжанием мудрости напрямую связано владычество над творением – вторая черта человеческого рода. Однако подобное владычество в корне отличается от эгоцентрического использования,

как в наши дни принято понимать «господство над природой». В сочинении «Панпедия»^{*} Коменский сокрушается: «Какая жестокость творится повсюду в наши дни из-за того, что человек по своей порочности или невежеству недолжным образом пользуется вверенными ему благами... Как бы я желал /.../, чтобы все творения могли вместе с нами восславить Бога»¹⁵.

Тому, кто осознал, что Бог «во всем видимом невидимо присутствует»¹⁶, подобает со смирением относиться ко всякой твари. Попечение обо всем творении, забота о благе ближнего, владение собой – таковы составляющие подлинного владычества, которое проявляется не в превосходстве над миром, но в служении ему¹⁷.

Третье свойство человеческого рода, по Коменскому, – это способность являть славу Божью, радоваться в Боге и радовать Его. Благочестие, пишет он, состоит в том, чтобы «после правильно воспринятого понятия о делах веры и религии наше сердце умело везде искать Бога, /.../ находя Его, следовать за Ним, достигать Его, радоваться в Нем. Первое совершается умом, второе – волею, а тре-

* «Панпедия» (*Pampaedia*) – название третьего раздела главнейшего философского труда Яна Амоса Коменского «Вселенский совет об исправлении человеческих дел». Фрагменты этого труда опубликованы на русском языке в: Я.А. Коменский. Избранные педагогические сочинения: В 2 т. Т.2, М., 1982, а также в: Я.А. Коменский. Сочинения. М., 1997, с. 176-402. – *Прим. пер.*

¹² *Pampaedia*, II: 13. Цит. по переводу, приведенному Добби (А.М.О. Dobbie, 1986). Коменский видит во всеобщем образовании средство подготовки человека к подлинному владычеству, освобождающему всю тварь «в свободу славы детей Божиих», по слову Послания к Римлянам (Рим. 8:21). Подобное определение владычества находим также в «Великой дидактике» (ВД, IV, 4): «Быть владыкой всех творений – это значит, приспособляя к надлежащему назначению все вещи, употреблять их с пользой для своих выгод; вездесреди созданий вести себя царственно, то есть с достоинством и святостью /...; хорошо знать, где, когда и до какого предела благоразумно пользоваться каждой вещью, где, когда и до какого предела признавать право плоти, где, когда, каким образом и до какого предела нужно уступать ближнему – словом, быть в состоянии разумно управлять движениями и действиями внутренними, своими и чужими». // Там же, с. 269.

¹⁶ ВД, XXIV, 2.

¹⁷ Мы «посланы в мир, чтобы служить Богу, Его творениям и себе и наслаждаться радостью, проистекающей от Бога, его созданий и нас самих» (ВД, X, 8. // Там же, с. 297). Владычество сопряжено со служением, и только эта тесная связь между «властью» и «отданием себя ближнему» проясняет соотношение сквозного тезиса Коменского: «учитель – не властелин, а слуга природы, призванный возвращать вверенное ему семя» с идеей человеческого посредни-

¹² Šapková et al., 1989, 8.

¹³ ВД, IV, 2 // Там же, с. 268.

¹⁴ ВД, IV, 6 и далее.

тье – радостью совести. Мы ищем Бога, отмечая следы Его Божественности во всем, созданном Им. Мы следуем за Богом, поручая себя всецело Его воле... Мы радуемся в Боге, успокаиваемся в Его любви и милости таким образом, чтобы ничего ни на небе, ни на земле не было для нас более желанным, чем сам Бог»¹⁸.

Богу, пишет далее Коменский, подобает быть прославленным не только в наших мыслях, но и в телах наших; внешнее богочитание для него неотделимо от внутреннего. Благочестие предполагает и включает в себя знание, приобретенное посредством взаимодействия разума с чувствами. Оно же направляет нашу волю к благим деяниям в миру. Из знания, добродетели и благочестия слагается наш «истинный труд» – мудрость, возводящая человека над всем тварным миром. Таким образом, подлинная человечность есть способность являть образ Бога и радовать Его, осознанным усилием «возрождая весь мир к Богу, источнику всех вещей»¹⁹. Обобщая, можно сказать, что триединство знания, добродетели и благочестия составляет основу христианских представлений Коменского о сущности и призвании человека.

От предпосылки «все люди созданы по образу Божию и призваны являть Его образ» Коменский приходит к небывало смелым по тем временам умозаключениям. Во-первых, он призывает отказаться от веками державшегося убеждения в «бесполезности» женского образования; молодые люди обоих полов, утверждает он, должны иметь равное право на приобретение знаний. Во-вторых, он отстаивает совместное обучение представителей всех без исключения сословий и имущественных слоев. В-третьих, Коменский

чества и учительской власти. Из этой триединой ответственности следует, что возрастание в человечности не сводится к самодостаточной «работе над собой», но осуществляется во взаимодействии со всем тварным миром, поскольку «человечность проявляется не в индивидуальном субъекте, а в мировом человечестве» (Schaller, 1992, 24). Цель созидательного посредничества личности – не подгонка мироздания под собственные потребности, а превращение его в «сад наслаждений».

¹⁸ ВД XXIV, 2-3. // Там же, с. 410-411. Бог, убежден Коменский, зрим в видимом (природном) мире и сквозь него. Таким образом, три «составляющих» искания Бога не только позволяют прояснить смысл благочестия, но указывают также на его связь с «просвещенностью» (eruditio) и добродетелью. Об этом см. также ВД, XXIV, 25 (xvi); XXIII, 1.

¹⁹ Подробнее о представлении Коменского о мудрости см. в: Smith, 1998.

утверждает, что образование должно быть доступно абсолютно всем, независимо от исходных интеллектуальных возможностей. Поскольку Бог по своему усмотрению в той или иной мере уделил дар разума каждому, различие в способностях никак не может быть поводом для гордыни или для «образовательной дискриминации» в пользу наиболее одаренных детей. По меткому выражению самого Коменского, «...человеческая культура не исключает никого, если он человек; настолько, насколько такие люди причастны к человеческой культуре, настолько их надо приобщить и к образованию»²⁰.

Таковы лишь некоторые педагогические принципы Яна Амоса Коменского, впрямую обусловленные его представлением о подлинной человечности. Теперь обратимся к более частному вопросу: как они повлияли на лингводидактику? На наш взгляд, можно выделить несколько очевидных точек соприкосновения между представлением Коменского о человеческой природе и предложенной им реформой преподавания иностранного языка.

Язык и владычество

Прежде всего, оно, безусловно, определило его концепцию языка как «территории» ответственного владычества человека. Язык, с точки зрения Я.А. Коменского, должен свободно развиваться и использоваться на благо человечества и во славу Божию. Современная Коменскому гуманистическая школа сосредоточивалась, главным образом, на изучении латыни как языка культуры и научного знания. Коменский ломает эту традицию: он утверждает, что народные языки не менее способны к развитию и достойны изучения. Ни один из них не был изначально «низменной» и примитивней языков классических. Последующее превосходство классических языков объясняется, главным образом, тем, что их сознательно и последовательно развивали в течение долгого времени, «если же язык оказался темным, неполным, несовершенным для выражения

²⁰ Я.А. Коменский. Вселенский совет об исправлении человеческих дел. Панпедия, II, 30. // Я.А. Коменский. Избранные педагогические сочинения. Т.2, с. 390. См. об этом также: ВД, IX, 2-5; XVI, 24; XXIX, 2 (ii); Reents, 1992.

необходимых вещей, то вина не в языке, а в людях... И так, за языком дело не станет, лишь бы люди не пожалели стараний»²¹.

Здесь христианское по сути обоснование языкового многообразия перекликается с идеями, о которых шла речь в предыдущих главах. Для Коменского развитие народных языков было неотделимо от вверенной человечеству «заботы о всей твари». Таким образом, понимание человеческой ответственности за творение обуславливало как собственно педагогический интерес к народным языкам, так и представления об их преподавании.

Реальность существования различных наречий, всеобщее желание мира, равно как и необходимость проповеди Евангелия «до краев земли», требует, чтобы изучение языка помогало преодолевать подозрительность, обособленность и враждебность, которую до сих пор вызывало многообразие. Всеобщее христианское образование должно положить конец вздорной привычке «ненавидеть человека лишь за то, что он родился в ином месте, за то, что иначе смотрит на вещи, за то, что понимает больше или меньше, чем ты...»²².

В целом, лингводидактическая система Коменского может быть представлена двумя основополагающими тезисами. С одной стороны, признается необходимость некоего международного языка, и эту роль до поры до времени могла бы взять на себя латынь. Вместе с тем Коменский убежден в исключительной важности освоения народных языков ближайших соседей, причем знакомство с местными наречиями должно предшествовать изучению классических языков, в котором по-прежнему были заинтересованы, прежде всего, представители ученой элиты. Таким образом, улучшение преподавания иностранных языков вписывается в замысел «вселенского исправления человеческих дел», которое Коменский считал главной задачей²³.

²¹ ВД, XXIV, 14. // Там же, с. 452. Из предшествующего, равно как и из последующего абзаца явствует, что развитие языка предполагает не только достижение как можно большей выразительности или утонченности, но, прежде всего, способность донести до каждого универсальное знание. Ср. Polak, 1972; Přívratska, 1983.

²² Я.А. Коменский. Всеобщий совет об исправлении человеческих дел. Ч.1. Панегерсия, XI, 22. // Я. А. Коменский. Сочинения. М., 1997, с. 287.

²³ ВД, XXI, 1, 9; ср.: Banovitch, 1971, 111.

Слова и мудрость

Ян Амос Коменский не только предложил новую лингводидактику, но и проиллюстрировал ее двумя блестящими учебниками языка. Его пособия знаменовали радикальный переход от традиционной хрестоматии, содержащей, главным образом, слегка адаптированные тексты классических авторов, к учебнику, в котором – таково было основное требование Коменского – рядом с каждым понятием был нарисован обозначаемый им предмет. Так появились «книжки с картинками» – изображениями «всех основных в мире вещей, а в жизни действий». Коменский открыто критиковал распространенную в современной ему школе тенденцию вводить словарные единицы вне связи друг с другом, а также повсеместную установку на изучение грамматических форм, а не значения понятий. Подобное поклонение форме, утверждал он, научает лишь пустому красноречию и ведет к самодостаточному, обособленному от добродетели и благочестия знанию, а не к подлинной мудрости. Вместо того, чтобы изучать язык как самоцель, слово надлежит «вернуть миру», ввести его в сферу человеческой ответственности²⁴.

Вместе с тем, изучение языка не может и не должно сводиться к простому именованию знакомых событий и предметов. Коменский был убежден, что разрозненные факты и реалии необходимо вводить в более широкий контекст. При всем почтении к эмпирическому знанию он, тем не менее, чувствовал, что, замыкаясь на отдельных наблюдениях и фактах, адепты эмпирического метода неизбежно утрачивают ощущение целого и самый смысл реальности. «Учебник, – утверждал он, – должен показывать связь между вещами, каковы они есть сами по себе и по отношению друг к другу»²⁵.

Подобное двуединство прослеживается во всех учебниках Коменского. При отборе содержания он не руководствуется сугубо практическими соображениями, но, напротив, включает разнообразные короткие фрагменты, дающие представление о свойствах

²⁴ См., например, ВД, XXII, 1: «Языки изучаются не как часть образования или учености, но как орудие для того, чтобы почерпнуть знание и сообщить его другим». // Там же, с. 397.

²⁵ Panorthosia, XXII:33. Цит. по: Comenius, 1993.

Бога и сущности человечества, о природе, естественных науках, ремеслах, общественной жизни, нравственности, различных религиях как неотъемлемой части установленного миропорядка. Так создается единство знания, благочестия и мудрости²⁶.

Мудрость – обязательная «составляющая» методики Коменского. Для него преподавание языка никоим образом не сводилось к набору обучающих техник, существующих вне общего контекста. Коль скоро школа призвана научить «жизни по образу Божьему», этому обязаны служить все элементы программы и, следовательно, в преподавании иностранного языка должны присутствовать все те же основные цели.

Можно сказать, что, по крайней мере, одна сторона педагогической концепции Коменского была усвоена всеми авторами современных учебников. Необычайно дерзкий для тогдашней лингводидактики призыв ввести в учебные пособия мир «чувственных предметов» и повседневных человеческих занятий сегодня воспринимается как методическая норма. Значительно хуже усвоенной оказалась вторая сторона его педагогической системы. Большинство современных учебников иностранного языка по-прежнему не соответствуют столь важному для Коменского требованию целостности и, как следствие, ни к добродетели, ни к благочестию не ведут.

Профессионализм и благочестие

Несомненно, предложенная Коменским лингводидактическая модель требовала от учителя безупречного владения языком. Подобное требование обусловлено тем, что педагог, по Коменскому, призван дать учащимся верную модель изучаемого языка. Вместе с тем он обязан учитывать степень языковой восприимчивости, равно как и особенности усвоения языка каждым из

учащихся²⁷. Подлинно человеческая жизнь, по Коменскому, есть подражание (*imitatio*) Богу, поэтому ключевую роль в его лингводидактике и педагогической теории в целом играет «следование образцам». Соответственно, в изучении иностранных языков важнейшее место отводится подражанию языковой норме учителя.

Однако педагог, с точки зрения Коменского, должен отличаться не только лингвистическими способностями и языковым чутьем. Настоятельное требование вписывать каждое изучаемое понятие в целостную картину мира, кроме всего прочего, предполагает, что *учитель формирует определенное мироощущение и тип связей с другими*. Даже если языковая единица вводится исключительно с учебной целью, преподаватель не просто произносит новое слово. Он задает определенную манеру говорения, способ отношений, несет новое знание о мире. Обращенное к детям высказывание не может быть произвольным набором слов, поскольку всякий педагог призван явить пример христианского мироотношения и нравственной позиции²⁸.

Таким образом, учителю иностранного языка, согласно Коменскому, следует быть человеком исключительно цельным, порядочным и благочестивым²⁹. Подобные «педагогические добродетели» в корне отличались от тех, которые отстаивали античные авторы: «Они наполняют своих учеников совсем иным духом, чем дух Христов /.../ Христос учит самоотречению, они – себялюбия; Христос призывает к смирению, они восхваляют гордость; Христос требует быть кроткими, они делают надменными»³⁰. Иными словами, учитель

²⁵ *Panorthosia*, XXI:33. Цит. по: Comenius, 1993.

²⁶ См. Geissler, 1959, 100-101, 118. Речь идет, прежде всего, о «Мире чувственных вещей в картинках», а также о сочинении *Lucidarius* («Светоносец») (Geissler, 111). Соответствие этим целям выступает, по Коменскому, основным условием включения предмета в учебную программу. См. ВД, XVIII, 8; XIX, 52.

²⁷ См. Caravolas, 1993, 156; ВД, XVII, 27 (iv). «Юношей разных наций» следует обучать латыни с учетом грамматических особенностей их родного языка. Хотя Коменский постоянно говорит об универсальности и единообразии метода как выражении единства человеческой природы, подобные уточнения свидетельствуют о его пристальном внимании к индивидуальным различиям учащихся. См., например, ВД, XIX, 53, где Коменский последовательно приходит к заключению о том, что склонности учащихся различны и, следовательно, требуют различных методик.

²⁸ Частный пример подобной педагогической установки приводится в начале главы 8.

²⁹ Caravolas, 1993, 152; Geissler, 1959, 145; Murphy, 1995, 157-59. Ср. в *Pampaedia* VII, 4: учителям надлежит быть «благочестивыми, всеми почитаемыми, серьезными, совестливыми, трудолюбивыми, справедливыми /.../ и всецело преданными Богу», что означает «они должны сотрудничать с Богом».

³⁰ ВД, XXV, 19(iii). // Там же, с. 429.

иностранного языка должен стать для учащихся «зеркалом добродетелей» самого Христа.

Но есть еще одна причина, по которой от учителя следует требовать добродетельной жизни. Коменский был убежден, что учеба должна доставлять удовольствие. Однако это станет возможно только, если страху и принуждению, царившему в тогдашней школе, учитель предпочтет атмосферу любви, взаимной радости и доверия друг к другу³¹.

Статуи и попугаи

Основополагающая для Коменского идея взаимозависимости между разумом и чувственным опытом определила многие стороны его лингводидактики. Последовательный критик рационализма, традиционному дедуктивному, «правилоцентричному» подходу, сводившемуся, по сути, к зубрежке грамматических форм, он противопоставлял индуктивный метод, при котором заучиванию правила предшествует знакомство с примером. Поскольку слово неразрывно связано с обозначаемым понятием, изучение иностранных языков никоим образом не сводимо к заучиванию системы грамматических форм. Таким образом, новизна учебников Коменского состояла в том, что в них впервые центральное место отводилось рисункам, рассчитанным на эмоциональное вовлечение учащихся³². Хотя Коменский постоянно говорит о ценности «подражания» (*imitatio*), вместе с тем он – ярый противник бездумного заучивания. Обучение может быть только осознанным, усвоению понятия должно предшествовать осмысление его, ибо «мы воспитываем людей, а не попугаев»³³. Первичный чувственный опыт учащегося необходимо направлять и вводить в соответствующий контекст, и здесь ведущая роль принадлежит учителю. Коменский убежден, что речь развивается одновременно с мышлением и навы-

ками деятельности, следовательно, неотъемлемой частью учебного процесса должно стать свободное высказывание и общение. Наконец, он снимает все возможные сомнения относительно педагогической ценности диалога: «Одним молчанием никогда не достигнешь того, чтобы ученик был внимательным, а еще меньше того, чтобы он справлялся с учебой, как бы он ни старался»³⁴.

Таким образом, изучение языка предстает в работах Коменского как постепенное восхождение, в котором учитель – проводник, а учащийся – не ведомый, как это было в традиционной модели обучения, а активный участник процесса освоения нового знания. Самостоятельность учащегося отнюдь не перечеркивает авторитет педагога; взаимодействие обучающей и обучаемой сторон никоим образом не должно восприниматься как скрытая борьба за власть. Напротив, весь учебный процесс держится на том, что и педагог, и учащийся *в равной мере* осознают ответственность за собственное богоподобие, понимаемое как триединство разума, добродетели и благочестия. На этом представлении об осознанной взаимной ответственности зиждется вся концепция «сообразности обучения». Так, один из ее принципов гласит: «...человек – не пень, из которого /.../ можно вырубить статую... Он живой образ, сам себя создающий, искажающий и преобразующий»³⁵.

Однако мы погрешили бы против «педагогической истины» Коменского, не упомянув о третьем обязательном для него «действующем лице» учебного процесса. Ян Амос Коменский был убежден,

³¹ ВД, XVII, 15, 16.

³² ВД XXII, 11-12; XVI, 19 (iii). Тезис о значимости общения в педагогической системе Коменского непосредственно соотносится с его тезисом об «общительности Бога», которой мы призваны подражать.

³³ ВД, XXII, 3; ср. XIV, 37 (i); XVII, 28 (iv). // Там же, с. 398. См. также Murphy, 1995, 177.

³⁴ Я.А. Коменский. Новейший метод языков (Аналитическая дидактика). // Я.А. Коменский. Избранные педагогические сочинения, т. 1, с. 537. В приведенном в «Великой дидактике» (ВД, XXVII, 7) описании учебного процесса коммуникативная деятельность также предшествует аналитической («тщательному размышлению»): «...внутренние чувства обучаются выражать и представлять отображения вещей, воспринятых внешними чувствами, как через припоминание, так и с помощью руки и языка». // Там же, с. 441.

³⁵ Я.А. Коменский. Аналитическая дидактика, 24 с. 537. Ср. Banovitch, 1971, 117, 119, а также ВД, XXII, 7 и XIX, 44: «Кто не может выразить ощущений духа, тот статуя; кто болтает о том, чего не понимает, тот попугай». // Там же, с. 378. Коменский отмежевывается и от нормативно-рационалистического подхода, и от слепого копирования и зазубривания. По замечанию Бановича (1971, 115-116), Коменский в равной степени критиковал как своих предшественников, которые выступали «апологетами грамматики», так и тех, кто пренебрегал ею.

что педагог и учащийся беседуют не только друг с другом, но и с Богом: изучение языков, писал он, требует взаимных усилий, и «Бог поможет, если к Нему воззвать»³⁶.

Сады и игры

Задумывая реформу школы, Ян Амос Коменский не в последнюю очередь хотел превратить учебу в увлекательное занятие. Однако даже многие его соратники и единомышленники недоумевали, почему он так горячо отстаивает педагогическую ценность удовольствия и игры. Подобный акцент вряд ли можно считать случайным: напротив, для Коменского исключительно важно, чтобы занятия доставляли радость, игра и удовольствие для него – необходимые составляющие всякого учебного процесса. Поэтому при изучении языка «разум, как и речь, следует развивать у детей преимущественно на том, что доступно их возрасту»³⁷. В соответствии с этим принципом Коменский вводит обучающие диалоги, предлагает учащимся разыгрывать «школьные пьесы», а также всячески поощряет состязательность. Игра для него отнюдь не стихийная или бесцельная деятельность; она совмещает в себе упорядоченность и спонтанность и потому способна стать существенной частью учебного процесса.

Такое представление об игре вполне согласуется с определением благочестия как «услаждения Бога и радости в Боге» (вспомним, что благочестие, по Коменскому, включает в себя знание и добродетель, то есть распространяется на весь учебный процесс). На непосредственную связь между благочестием и игрой напрямую указывает метафора «сад благочестия», которую Коменский относит как к идеальному человеку, так и к идеальной школе. В молитве, предваряющей трактат «Панпедия», она разворачивается в образ упоительной игры человека с Богом:

«О, безначальная Премудрость, что веселилась на земном кругу и чья радость была с сынами человеческими, даруй и нам ныне

возрадоваться в Тебе. Даруй нам постигать Твою игру с нами и приглашать к ней других, пока не возвеселимся, наконец, к вящей радости Твоей пред Тобой, безначальная радость наша. Аминь»³⁸.

Творец, играющий с сотворенным человечеством, радость человека о Боге, а Бога – о своем подобии, наконец, радостное познание – вот они, встречные потоки радости, напоющие новую землю, как ее видел Коменский. «Открытая дверь языков» вела в «сад наслаждений» на радость учащимся и самому Богу³⁹.

Урок нашим дням

В начале первой главы мы говорили о том, что мысль о связи лингводидактики со Священным Писанием может, на первый взгляд, показаться довольно странной. Вторую главу мы сочли необходимым открыть обзором происходивших как в Церкви, так и за ее пределами, напряженных дискуссий о том, что общего между изучением иностранных языков и христианской верой. Даже педагогическое наследие ключевой фигуры в истории лингводидактики, Яна Амоса Коменского, настоятельно напоминавшего о нераздельности образования и веры, нередко воспринималось в отрыве от его богословских воззрений. Однако подобный подход следует признать несостоятельным, ибо он не дает увидеть «глубинное единство и исключительную цельность»⁴⁰ педагогических воззрений ученого. Нынешняя привычка разделять столь тесно связанные, по убеждению самого Коменского, элементы его системы вынудила нас задаться вопросами, которые мы попробовали поставить в этой главе.

³⁶ *Pampaedia*, введение. 6. Цит. по: Geissler, 1959, 103-11.

³⁹ Ср. в сочинении «Лабиринт света и рай сердца»: «Даже не только покой пребывает в них (благочестивых), но постоянная радость и ликование, которые разливаются в сердцах от присутствия и очевидности любви Божией... Как должно быть сладко человеку, который чувствует в себе такой свет Божий, такое благородное согласие с Духом Божиим...» // Я.А. Коменский. Сочинения, с. 122. Представление о педагогике радости и наслаждения вполне соответствует тезису Коменского о святости как основной цели обучения.

⁴⁰ Caravolas, 1993, 155.

³⁶ *Methodus*. Цит. по: Caravolas, 1993, 51.

³⁷ ВД, XXII, 7. // Там же, с. 399.

Итак, что же было сделано? Во-первых, мы попытались показать, что христианский подход к преподаванию иностранного языка может основываться на определенных мотивах Священного Писания. Затем мы рассмотрели жизнь и деятельность мыслителей различных эпох, в чьих работах по-разному и с разной силой слышны отголоски упомянутых нами библейских мотивов. Наконец, мы обратились к наследию Яна Амоса Коменского, чьи труды, и поныне остающиеся классическим примером единства педагогического дерзновения и веры, во многом определили последующее развитие лингводидактических идей в западной культуре. Итак, смеем полагать, читатель убедился в том, что вопрос об отношении христианства к преподаванию иностранных языков отнюдь не бессмысленный и не праздный.

Кроме того, надеемся, нам удалось поколебать некоторые представления о том, что библейски обоснованные воззрения перекочевали в нашу педагогическую практику напрямую из священных текстов, минуя историю. В предыдущих главах речь шла о том, как в разное время и в разных странах предпринимались попытки по-новому осмыслить преподавание иностранного языка в свете Писания. Личности, о которых шла речь, при всех различиях во взглядах в своих научных исканиях, неизменно опирались на опыт веры. Предложенные ими подходы, безусловно, несут отпечаток своего времени, и поэтому нет смысла слепо воспроизводить эти модели в нынешних условиях. Однако в последующих главах мы попытаемся вписать их в контекст нашего времени, расставить свои акценты и предложить более общее понимание того, как соотносятся лингводидактика и вера. А пока – мы перелистываем очередную страницу истории и переходим к размышлениям о смысле преподавания иностранных языков в наши дни.

Раздел II

ЦЕЛИ. ПРИНЯТЬ СТРАННИКА

Глава 4

Странники и милость Божья

Если я говорю на иных языках
Безупречно-чисто,
Безукоризненно-грамотно
Возвышенно и цветисто,
А любви не имею...
Если я овладел мудреными речевыми стратегиями,
Умею выстраивать межкультурные связи,
А любви не имею...

(по мотивам I Кор.13)

Летом 1994 года я, Барбара Карвелл, вела методику преподавания иностранного языка у группы китайских учителей английского в Шеньгду, столице провинции Сычуань. В один из выходных местные власти организовали для нас автобусную экскурсию по окрестностям, в программу которой входило посещение гигантской статуи Будды Ле-Шань. Желающих собралось человек тридцать (все – преподаватели христианских учебных заведений из Северной Америки), и мы поехали.

Путешествие было довольно приятным до тех пор, пока на обратном пути – а мы ехали по очень узкой проселочной дороге – мы не поравнялись с доверху груженым соломой трактором, за рулем которого сидел молодой китаец. Тяжелые вязанки соломы на полном ходу ударили о стекло автобуса – и все окна со стороны водителя разлетелись вдребезги, осыпав пассажиров градом осколков. Многие из нас порезались, но, к счастью, обошлось без серьезных травм. Те, кого не задела осколками, тут же бросились перевязывать пострадавших.

Когда первая помощь была оказана, наш китайский гид подвела незадачливого тракториста к каждому из американцев и заставила посмотреть на раны, которым он оказался виной. Со слезами на глазах молодой человек переходил от одного к другому и дрожащим голосом бормотал нечто невразумительное, по всей вероятности, извинения. Однако мы решили дожидаться приезда полиции.

Тем временем вокруг стали собираться местные жители. Они обступили виновника происшедшего и о чем-то шумно спорили, но о чем – мы не знали. Вскоре ко мне подошла гид и сказала, что провинившийся перед нами тракторист не чувствует себя прощенным. Я стала заверять ее, дескать, все в порядке, однако она была непреклонна и настойчиво твердила, что молодой человек хочет услышать слова прощения не от переводчика, а из уст самих американцев.

Удостоверившись, что все пострадавшие пассажиры нашего автобуса действительно готовы простить беднягу, я как руководитель группы и единственный человек, способный хоть что-нибудь произнести по-китайски, полезла за соответствующим выражением в разговорник, но, как выяснилось, зря. Я нашла там выражения на все случаи жизни, кроме одного: «простить кого-либо» в книге не значилось. Мне ничего не оставалось, как спросить соответствующий оборот у нашей переводчицы и тут же запомнить его раз и навсегда. Затем я подошла к «злоумышленнику», которого обступила толпа, и, глядя ему в глаза, несколько раз, со всей возможной настойчивостью и убежденностью, старательно произнесла только что заученную фразу. Вконец перепуганный водитель посмотрел на меня с огромным облегчением, а стоящие вокруг его односельчане с благодарностью пожимали мне руку.

Из этого происшествия мы вынесли три урока. Во-первых, мы узнали, что в китайских автобусах не бывает противоударных стекол. Во-вторых, мы еще раз убедились в том, что американцы в подобной ситуации повели бы себя совершенно иначе. Они коротко бы обменялись подробностями страховок, но никоим образом не вступали бы в дальнейшие разговоры с другой стороной; единственное, что их заботило бы – собственные страховые гарантии. Китайские крестьяне, напротив, не сводили отношения между виновником и пострадавшими исключительно к юридической сто-

роне. Более того, в данной ситуации они вели себя в полном соответствии с христианскими представлениями о прощении и примирении. Таким образом, «встреча двух культур» обнаружила некоторые весьма сомнительные свойства общепринятых американских обычаев. Наконец, третий урок касался разговорника. Мы поняли: ничему хорошему он нас не научит, поскольку авторы его не считают, что словосочетание *простить кому-либо вину или ошибку* может зачем-то понадобиться иностранцу.

Подобные наблюдения, возникшие по ходу описанной выше «межкультурной драмы», во многом определили тему этой главы. Случаи такого рода еще раз убеждают нас в необходимости постоянно спрашивать себя: по каким критериям мы отбираем учебный материал? Можем ли мы сказать, например, что формулам прощения в изучаемом языке мы уделяем не меньше времени, чем формулам выражения недовольства? Более того, как выбор материала формирует у наших учащихся этику гостя и возможные модели поведения за границей? Наконец, если посмотреть более широко, что учитель, работающий в христианском образовательном контексте, может ответить на вопрос учащегося о том, как знание иностранного языка помогает жить по-христиански за пределами собственной страны?

Некоторые возможные ответы на подобные вопросы читатель найдет в этой главе. Мы начнем с общего определения целей и задач изучения иностранных языков в контексте уже известной нам библейской проблематики (см. об этом гл. 1), а затем более подробно рассмотрим каждую из описанных нами целей.

Хозяева и гости

В первой главе уже говорилось о том, что, согласно библейским представлениям, изначально благое и угодное Богу культурное многообразие было впоследствии искажено грехом. Здравое отношение к подобному положению вещей в равной мере далеко и от наивно-романтических восторгов по поводу того, «какие мы все разные», и от угрюмой готовности смириться с существованием расизма, трай-

бализма, национализма, а также неизбежностью этого зла оправдывать изгнание, угнетение, даже уничтожение одних людей другими и, в конечном счете, попрание замысла Божьего о нераздельном единстве народов. Таким образом, с христианской точки зрения, недопустимо думать, будто националистические войны, «окончательные решения» или «этнические чистки» способны разрешить противоречия поликультурной и полиэтнической картины мира. Христос, верим мы, пришел *искупить* все народы, а не упразднить многообразие. Поэтому нам и обещано, что наступит день, когда «все народы, племена и языки» соберутся вместе, чтобы поклоняться Богу и наслаждаться миром, благоденствием и правдой.

Однако христиане не вправе, сложа руки, дожидаться наступления этого дня. Мы призваны стать соратниками ради созидания всеохватного, многообразного, объемлющего все творение грядущего Царства. Особую роль в этом «вселенском действе», безусловно, может сыграть преподавание иностранных языков, но лишь в том случае, если оно зиждется на библейских представлениях о примирении, справедливости и мире между народами, диктуется уважением к другому как к образу Божьему и движимо любовью к Богу и ближнему, а также готовностью услышать другого. Отталкиваясь от этих библейских идей, можно сказать, что *в ходе изучения иностранного языка учащиеся должны открыть для себя двойное и двуединое призвание – быть «добрым странником» в чужой земле и гостеприимным хозяином у себя дома*¹.

«Быть добрым странником»² означает говорить на языке принимающей страны, выслушивать ее жителей и быть готовым рассказать им о себе, задавать уместные вопросы, сопоставлять и видеть различия, учиться у других – иными словами, пользоваться всей полнотой свободы и ответственности, которая дана образо-

¹ См. также Carvill, 1991a; Carvill 1991b.

² В данном случае понятие «странник» (*stranger*) включает в себя целый ряд значений: попутчик, гость, турист, путешественник (все они в зависимости от контекста будут проявляться в переводе. – Прим. пер.). Говоря о «странниках» (*strangers*) и «чужестранцах» или «иностранцах» (*foreigners*), мы имеем в виду людей, временно оказавшихся в иноязычной культурной среде и вынужденных на разных уровнях владения языком взаимодействовать с его носителями.

ванному человеку, чтобы, оказавшись в «чужой земле», он мог выказать расположение к ее жителям. Аналогично, страннопримство по отношению к чужестранцу или «чужому», предполагает готовность сердечно принять его в своем доме и оказать ему такое гостеприимство, какое в равной степени пошло бы на пользу как хозяину, так и гостю. Это двойное призвание, на наш взгляд, и определяет смысл изучения иностранных языков³.

Далее мы выскажем некоторые, наиболее важные, на наш взгляд, соображения о первой составляющей, то есть о том, что значит быть *добрым странником*. В пятой главе речь пойдет о *гостеприимстве хозяев*.

Кто есть чужестранец?

В известной статье, посвященной интересующему нас предмету, Георг Зиммель указывает на парадоксальную природу гостя как фигуры, в которой совмещаются удаленность и близость. Те, кто живет вдали от нас, еще не «чужестранцы» в полном смысле этого слова, но «незнакомцы». Чужестранцами для нас они становятся в тот момент, когда входят в наш мир и в нашу культурную группу. «Будучи изначально внеположной или даже противоположной группе, — пишет Зиммель, — позиция чужестранца определяется, прежде всего, тем, что он не принадлежит к группе с самого начала, но привносит в нее определенные свойства, которые она сама по себе выработать бы не смогла»⁴. Эта особенность положения гостя в принимающей его культуре — он одновременно «вне ее и рядом» — чрезвычайно важна для наших последующих рассужде-

³ В этом контексте имеет смысл воспользоваться присутствующим в немецком языке семантическим разграничением между *Bildungsziele* (общие учебно-воспитательные цели, включающие в себя духовно-нравственное формирование личности) и *Lernziele* (частные учебные цели). В данной главе речь пойдет о *Bildungsziele* изучения иностранных языков. (В современной русской педагогической терминологии пара *Bildungsziele* — *Lernziele* соответствует разделению на «цели» и «задачи» учебного процесса. — Прим. пер.).

⁴ Simmel, 1950, 402.

ний. Как мы увидим далее, она определяет особую свободу и, вместе с тем, ответственность чужестранца перед «хозяевами».

Принимающая сторона может отнестись к гостю либо враждебно, либо дружелюбно. Иными словами, она может встретить его с распростертыми объятиями и вовлечь в свою жизнь или же, наоборот, испугаться «вторжения» иностранца, дистанцироваться от него и тем самым отказать ему в жизненном пространстве. Если преподаватель хочет, чтобы его воспитанники стали желанными гостями в другой культуре, он должен рассказать им не только о радостях, но и о тяготах «страннического бытия».

Трудно быть чужестранцем

Вместо того, чтобы расписывать поездку за рубеж как непрерывное блаженство взаимного культурного обогащения, преподавателю необходимо подготовить учащихся к трудностям, с которыми неизбежно сопряжено пребывание в чужой стране. В качестве примера такой подготовки приведем следующий монолог:

«Итак, вы — иностранец. Жители страны, в которую вы приехали, не имеют ни малейшего понятия ни о вас, ни о вашей истории. Ваше происхождение их тоже интересует мало. Вы для них — лишь то, что они видят перед собой сейчас. Вы сразу почувствуете, что здесь вас совсем не знают. С вами никто не считается. Вы затеряетесь в толпе людей, которые здесь, как дома (а они и вправду дома); они связаны друг с другом сложной системой взаимоотношений, у них — другой язык, другая история, другие ожидания. Вам совершенно непонятны их ценности, вкусы, образ мыслей. Вы все время будете попадать в просак. Вы — пришелец и никогда не знаете, как вас встретят — гостеприимно, а может быть, с вежливым безразличием, с отстраненной «толерантностью» или с холодной враждебностью. Иногда самый факт того, что вы, скажем, араб или американец, может настроить окружающих против вас, и вам сполна доведется испытать на себе всю силу как положитель-

ных, так и отрицательных стереотипов. Нередко по недоуменным или обескураженным взглядам местных жителей вы будете понимать, что допустили непростительный в этом обществе промах. Вы не раз почувствуете себя беспомощным и одиноким. Окружающие не будут смеяться вашим шуткам, а вы вскоре обнаружите, что не «сечете» их юмор. Вы не сможете стать своим. Хуже того, вы не сможете узнать, сколько на самом деле стоит выбранный вами товар, и никогда не будете уверены в том, что вас не обсчитали. А девушка, оказавшись в другой стране, вряд ли станет доверять чрезмерно обходительному молодому человеку. Но самое ужасное, что все вокруг говорят с вами слишком быстро и никому нет никакого дела до того, что вы их не понимаете».

В своем ключевом исследовании, посвященном проблеме «гостя», Юлия Кристева⁵ также развивает тему одиночества и страданий чужестранца. Под броней жизнерадостности и радушия он нередко прячет глубокие раны от непонимания и унижений. Однако чужестранец, по мнению Кристевой, – не только жертва. Зачастую он сам охотно демонстрирует свое недовольство, высокомерие и презрение к «этим недоразвитым местным».

Даже если иностранец освоит язык принимающей его стороны, все равно, как считает Кристева, подлинное общение с носителями культуры будет для него сопряжено с немалыми трудностями. Он лишен корней, не имеет социального веса, его слово не вызывает доверия, и потому его никто не станет принимать всерьез. Оторванный от родной речи и не освоивший чужой язык, иностранец, по сути, оказывается бессловесным. А когда он, оставшийся «без поводов родного языка»⁶, не уверенный в том, как будет воспринято его высказывание, тем не менее, заговорит, сам того не желая, может сказать любую грубость, вплоть до откровенной непристойности. Иными словами, как полагает Кристева, глубинное общение между «бездомным» иностранцем и живущим «в своем доме» носителем культуры почти невозможно.

Услышав об испытаниях, которые приходится претерпевать иностранцу, учащиеся вполне могут спросить: «Так стоит ли вообще становиться *пришельцем в другой стране?*» У этого вопроса две стороны – сугубо педагогическая и духовная, и наши воспитанники вправе знать оба ответа.

Прежде всего, позицию чужестранца отличает не только переживание отчужденности и оставленности, но также особая связь с Богом. Бог не покидал свой народ ни в Египте, ни во время Вавилонского плена. Как отмечает Рейнхард Фельдмайер, в отличие от распространенного в античной культуре, библейское представление о страннике или чужестранце предполагает экзистенциальную, основанную на Завете связь с Творцом⁷. Эта связь первична, и потому она снимает *абсолютную* зависимость от окружения и культуры. Более того, с начала истории Церкви «пришельцы в этот мир», христиане, всегда чувствовали себя членами распространившейся по всей земле общины верных, участниками общения святых. Поэтому мы, а значит и наши учащиеся, никогда не будем «пришельцами в чужой земле» в прямом и трагическом смысле этих слов. Несомненно, всем нам необходимо испытать на себе всю горечь «пребывания в Египте». Но столь же несомненно, что тяготы «странничества» могут послужить к духовной пользе – они помогут заново прочувствовать и понять, что Бог нас не оставляет.

Продуктивные столкновения культур

Вторая причина, по которой учащимся должно и даже необходимо знать о темных сторонах пребывания «в чужой земле», – сугубо педагогическая. Зачастую иностранец непреднамеренно нарушает культурные нормы и тем самым провоцирует недоразумения. Оказавшись за границей, учащиеся по незнанию местных обычаев или устоев также могут оказаться в неловкой или затруднительной ситуации. Однако реальная возможность подобных неприятностей не должна отпугивать их от поездок. Напротив, задача преподавателя – показать, что подобные ситуации бывают весьма полезны; они высвечивают особенности ожиданий, ценностей и подсознательных

⁵ Kristeva, 1991.

⁶ Kristeva, 1991, 31.

⁷ Feldmeier, 1992, 53.

поведенческих установок и тем самым обогащают наши представления не только о принимающей, но и о собственной культуре⁸.

Примером тому может служить следующий сюжет, в котором действуют прибывшие в США немецкие туристы. (Походя заметим, что у каждого учителя иностранного языка, наверняка, найдется в запасе немало подобных историй).

Итак, летом 1996 года некая дама вместе с девятнадцатилетним сыном приехала из Германии к друзьям, жившим в зажиточном пригороде на севере Калифорнии. В первое же утро по приезде немецкие гости остались дома одни, поскольку их американские хозяева ушли на работу. После завтрака молодой человек, из тех созерцательных натур, что любят долгие прогулки, решил обследовать окрестности. Через некоторое время, нагулявшись вволю, он вернулся домой. И почти тут же у парадного входа появились двое полицейских – они пришли защищать находившуюся в доме женщину (это была мать юноши) от возможного злоумышленника, пробравшегося в жилище через заднее крыльцо.

Стоило молодому человеку войти из кухни в гостиную, чтобы узнать, что происходит, как полицейские направили на него пистолеты и приказали сдаваться. В конце концов, они проверили паспорт, недоразумение разрешилось, а молодой человек узнал, что в зажиточных американских кварталах юношам дозволено сколько угодно бегать по улицам трусцой, но не прогуливаться в одиноче-

⁸ Виды учебной деятельности, направленные на осмысление межкультурных конфликтов, начинают разрабатываться уже в 70-е годы. В качестве примера назовем «культурную мینی́дразу» (*cultural minidramas*, Seelye, 1993), имитирующую ситуацию непонимания и «опорные сигналы культуры» (*cultural assimilators*) – воспроизведение конфликта, сопровождающееся выбором одной из возможных причин недоразумения (Omaggio Hadley, 1993, 396). Подобные подходы Гирц (Geertz, 1973) называет «плоскостными изображениями культуры», имея в виду, что они оперируют наиболее обобщенными стереотипами и расхожими представлениями о национальном характере. «Весь процесс [интерпретации одного опорного сигнала] занимает не более трех минут!» (Seelye, 1993, 163). Множество примеров такого рода приводится в: Brislin, 1986; Carroll, 1990; Storti, 1994; Seelye and Seelye-James, 1995; христианский подход см. в: Henning, 1993. С другой стороны, Крамш (Kramsch, 1993) отстаивает «объемное изображение» (Geertz, 1973), при котором ведущую роль в интерпретации межкультурного конфликта играет индивидуальная позиция и мировоззрение каждого из учащихся.

стве, особенно в рабочий день утром. В противном случае бдительные соседи заподозрят неладное и вызовут полицию.

При всей огорчительности подобных ситуаций, они, безусловно, благотворны, поскольку со всей очевидностью указывают на «неумолимую реальность» другого способа жизни: так, вполне невинная по немецким меркам прогулка может показаться весьма позорительной в США.

Отправляясь за границу, учащиеся должны быть подготовлены к такого рода «стычкам культур». Да, они неприятны, но весьма поучительны, ибо побуждают и гостей, и хозяев переосмысливать собственные культурные контексты в поисках социальных, историко-культурных причин, лежащих в основе подобных недоразумений и тем самым способствуют выявлению общности и различий между культурами.

Педагогические возможности

Но как преподаватель может помочь учащимся испытать на себе все тяготы положения чужестранца, если уроки иностранного языка проходят, как правило, «на своей территории», в хорошо знакомой аудитории, на безопасном расстоянии от страны изучаемой культуры и вне всякой (или почти вне всякой) возможности контакта с ее носителями?

Тем не менее некоторое представление о том, что приходится испытывать иностранцу, учащийся может получить, не выходя из класса. Вместо того, чтобы делать изучение иностранного языка максимально комфортным и во всех отношениях приятным занятием, было бы полезно время от времени намеренно погружать учащихся в ситуации, в которых общение прерывается, а они чувствуют себя «бессловесными» и загнанными в тупик от невозможности высказаться. В таких случаях учителю следует чуть отстраниться от происходящего и предложить вместе подумать о том, что произошло, почему и как при этом себя чувствовали учащиеся⁹.

⁹ Крамш также отстаивает целесообразность подобных «метабесед» (1993, 246).

Они должны не только пережить ситуацию, но и принять, что подобные провалы в общении почти неизбежны для любого иностранца, следовательно, необходимо научиться выходить из «коммуникативных кризисов» на языке иной культуры и быть готовым, несмотря ни на что, продолжать общение.

Общеизвестно, что иностранцы попадают в затруднительные ситуации не только из-за недостаточного знания языка (кстати, оба немца в описанной выше ситуации вполне свободно владели английским), но также по причине различий в ценностях и практиках, принятых в соответствующих культурах. Поэтому подготовка учащихся к роли иностранца неизбежно предполагает такую модель обучения, которая позволяла бы подробно знакомить учащихся с обычаями и ценностями изучаемой культуры и одновременно углубляла бы их представления о собственных культурных практиках.

Например, учащимся можно предложить сформулировать собственные стереотипы страны изучаемого языка и ее жителей, а затем показать, какие расхожие представления об иностранцах (в частности, о нас с вами) бытуют в данной культуре. Кроме того, им следует знать о наиболее распространенных ожиданиях относительно иностранцев, а также о том, что бывает, когда гости не соответствуют (или, наоборот, соответствуют) навязанным ожиданиям. Например, китайцы убеждены, что у американцев заведено оставлять в гостинице чаевые, хотя в самой Китайской Народной Республике давать «на чай» не принято. Если американцу известно последнее обстоятельство и он, оказавшись в Китае, поступит «по-китайски», знакомые с американским обычаем гостиничные служащие, скорее всего, останутся недовольны. Следовательно, возникает вопрос: должен ли американец давать «на чай» китайскому официанту?

Учащийся вряд ли справится с ролью иностранца, если он не будет хорошо знаком с вербальным и невербальным этикетом соответствующей страны. Рискую вступить в противоречие с нами же выбранным эпиграфом, тем не менее заметим, что искриться любовью и благожелательностью, конечно же, необходимо, но не достаточно. Если иностранец хочет, чтобы его лучшие побуждения были восприняты должным образом и ненароком не заделали окружающих, он должен знать языковые, социальные и культурные коды принимающей стороны.

Однако задача учителя состоит не только в том, чтобы на реальном, виртуальном или игровом опыте дать учащемуся почувствовать всю неоднозначность положения чужестранца. Это только первый шаг. Намного важнее второй. Тот образ «гостя», который мы хотели бы сформировать у наших воспитанников, предполагает также умение *осмысливать и артикулировать* на ином языке причины межкультурного непонимания и провалов в общении.

Следовательно, преподаватель должен привить учащимся навык анализа и интерпретации подобных столкновений. В частности, целесообразно предложить сопоставить общественные нормы и практики собственной культуры с принятыми в стране изучаемого языка¹⁰.

Так, например, анализ вышеприведенного сюжета о встрече немецкого юноши с американской полицией позволяет выйти на проблему роста молодежной преступности в США, рассказать о существующем в американском обществе обычае присматривать за жилищами друг друга (*neighborhood watch*), а также об особенностях американских и немецких представлений о прогулке (*spazierengehen*).

Наконец, учащиеся должны распознавать и оценивать духовное качество различных культурных практик, чтобы понимать, какой – разрушительный или же целительный и жизнеутверждающий – дух проявляется в том или ином обычае. Развитая в ходе изучения иностранного языка способность «различать духов» в культуре и говорить об этом на ее языке позволит учащемуся плодотворно взаимодействовать с принимающей его страной.

¹⁰ Блестящие примеры анализа подобных столкновений культур приводятся в работе Крамш (1993). Однако наиболее развернутое и подробное исследование проблемы формирования и оценки навыка межкультурного общения принадлежит Байрэму (Byram, 1997). Он, в частности, рассматривает навык межкультурного общения как одну из основополагающих характеристик коммуникативной способности, наряду с понятийным, дискурсивным, поведенческим, социо-культурным и стратегическим навыками (см. Macintyre et al., 1998). Межкультурное общение, по Байрэму, включает в себя владение фактами данной культуры, «любопытность и открытость» по отношению к ней, а также два ключевых навыка: «способность интерпретировать и сопоставлять особенности двух культур и... умение открывать новое и взаимодействовать с другими» (1997, 33). См. также Kruttm, 1995.

Итак, мы попытались предложить некоторые педагогические аргументы в пользу достаточно подробного знакомства учащихся с трудностями, ожидающими иностранца при встрече с новой культурой. Теперь самое время поговорить о радостях этой встречи.

Наши рассуждения о достоинствах положения иностранца будут строиться следующим образом: вначале речь пойдет о том, чем может порадовать самый факт изучения нового языка, а затем – о трех дарах, с которыми должным образом подготовленный, внимательный иностранец может прийти в принимающую его культуру: о даре видения того, что скрыто от носителей культуры, даре слышания того, что не замечают они и, наконец, о «даре умного вопроса». Но совершенно очевидно, что принести эти дары можно лишь при условии знания языка хозяев.

Радость знакомства с новым языком

Освоение нового языка само по себе занятие весьма благодарное. С каким удовлетворением произносишь эти странные, непривычные звуки, смакуешь новые выражения, проникаешь в хитросплетения слов, заучиваешь причудливые обороты и видишь, как по-новому упорядочивается твой опыт... Иными словами, изучение иностранного языка, равно как и созерцание проступающей сквозь него прежде неведомой картины мира, способно доставить немалую радость. Вы снова чувствуете себя детьми и, совсем как в детстве, дивитесь каждому новому слову. А с другой стороны, вы неожиданно для себя обнаруживаете, каким же сложным и запутанным может быть не только иностранный, но и ваш родной язык...

Однако, к сожалению, нередко бывает и так, что поначалу воодушевленные учащиеся довольно скоро охлаждаются к занятиям и из «детей с горящими глазами» превращаются в унылых лоботрясов. Кто знает, может и впрямь наши уроки языка слишком далеки от воспетых Коменским «садов наслаждения»? Как побороть царящую на них скуку?

Прежде всего, попытаемся сформулировать основные представления о сущности и задачах преподавания иностранного языка.

Знакомство с новым языком – это всегда радость, подаренная себе и другим. Мы как будто говорим носителям иной культуры: «Я хочу встретиться с вами, стать ближе к вам, понять вас. Я хочу услышать ваш голос, хочу узнать, каково вам в вашей культуре. Я выхожу вам навстречу. Мне пришлось немало потрудиться, чтобы выучить ваш язык, но я начал узнавать, как и чем вы живете. Пусть неуверенно и неуклюже, но все же я иду к вам, потому что хочу быть с вами, хочу вступить в диалог, который вы ведете в своей культуре, хочу учиться у вас». Как справедливо заметил Кэльвин Сервельд, «освоение языка есть деяние любви»¹¹.

В недавнем камерунском фильме об Альберте Швейцере¹² знаменитый доктор представлен как иностранец, которому недостает любви. Более тридцати лет он проработал врачом в Ламбарене, однако, по мнению режиссера, так и не избавился от колонизаторского высокомерия и ничему не научился у жителей страны. В одной из финальных сцен фильма африканка, обращаясь к Швейцеру, говорит: «Вы можете только давать, но не хотите хоть что-нибудь разделить с нами. Вы знаете немецкий, французский, английский, греческий, латынь, еврейский, но за все эти годы, когда вы жили среди нас, так и не попытались выучить наш язык». Таким образом, отказавшись учить язык хозяев, главный герой отказывает им в прекраснейшем из даров – даре любви.

Общение и разобщенность

Изучение нового языка предполагает освоение новых словесных символов, за которыми стоит по большей части неизведанная реальность. Совершенно естественно предположить, что учащийся привносит в нее свои ценности, ожидания, установки и, пытаясь объясниться с инокультурным собеседником, он тем не менее «играет на собственном поле». Поскольку учащийся имеет дело с вербальными и культурными кодами, принципов действия которых он не знает, а сферы применения – не видит, его попытки вступить в

¹¹ Seerveld, 1997.

¹² *Le Grand Blanc de Lambarene*, под ред. Bassek ba Kobhio, 1995.

общение зачастую оборачиваются непониманием. Он и его инокультурный партнер по диалогу по-разному «создают смыслы».

Но означает ли это, что подлинное понимание между иностранцем и носителем культуры и в самом деле невозможно? Права ли Юлия Кристева, утверждая, что язык не в силах преодолеть пропасть между гостями и коренными жителями страны?

По нашему убеждению, у христиан нет оснований разделять постмодернистский пессимизм относительно пределов и перспектив подлинного общения. Действительно, мы не способны до конца выразить и полностью передать другому «наши» смыслы, поскольку земное человеческое бытие кратко, а природа уязвлена грехом. Однако до тех пор, пока мы понимаем и стремимся понять, у нас остается возможность делиться друг с другом общим даром человечности, учиться друг у друга, сообща исправлять, очищать и переосмысливать наши «тексты». Вышеупомянутый китайский тракторист, в конце концов, услышал спасительные для него слова прощения; калифорнийские стражи порядка, увидев, что произошло недоразумение, тут же извинились перед немецкими гостями, после чего стороны мило побеседовали о состоянии преступности в Германии и США, о качестве контроля за ношением оружия и о «культуре наркотиков». При всем несовершенстве подобных попыток совместного созидания смыслов они, на наш взгляд, стоят того, чтобы их принимать с благодарностью.

Дар видения

Образ гостя, который мы хотели бы сформировать у наших учащихся, предполагает способность внимательно всматриваться в окружающее и полностью погружаться в другую культуру. Такой гость восприимчив, способен подмечать мельчайшие особенности новой среды, радоваться неизвестному и непривычному. Любопытный, пытливый и отзывчивый, он с детской непосредственностью воспринимает незнакомый мир – и тем отличается от хозяев, которые сжились со своей культурой настолько, что не видят в ней ничего примечательного. Гость же, напротив, способен подмечать особенное везде – в еде, в способах освоения общественного про-

странства, в жестах и других формах невербального общения, в гигиенических привычках, наконец, в форме ножей или дверных ручек.

Здесь уместно вспомнить подробно описанное Эрихом Фроммом различие между *смотреть* и *видеть*. Турист готов смотреть, но не видеть, пишет Фромм. Более того, современный турист ограничивается фотографированием достопримечательностей в надежде «когда-нибудь потом» рассмотреть их на снимке. «Фотография, таким образом, подменяет видение. Бесспорно, чтобы навести объектив, вы должны прежде посмотреть на выбранный вами объект... Но *смотреть* еще не значит *видеть*. Способность видеть – это исключительно человеческое свойство, один из величайших даров, которыми наделена личность; она предполагает деятельность, внутреннюю открытость, пытливость ума, терпение, собранность»¹³. Привычку к такому деятельному, открытому, пытливому и сосредоточенному видению во многом позволяют сформировать визуальные образы изучаемой культуры. Приучая наших воспитанников внимательно и уважительно всматриваться в изображение, мы не только развиваем их способность к зрительному восприятию, но побуждаем передавать впечатления от культуры на ее языке. Развитию навыка «сравнительного видения» способствует, в частности, совместный просмотр немого видеоряда (это могут быть фрагменты фильма или телепередачи), изготовленного в стране изучаемого языка, с последующим обсуждением. Подобная работа, помимо всего прочего, создает благоприятные и естественные условия для расширения словарного запаса, поскольку у учащихся появляется потребность именовать увиденное, а также сравнивать его с собственным культурным опытом.

Подобная наблюдательность пойдет на пользу не только гостям, но и носителям культуры. Разве не обрадуется хозяин, услышав, как иностранный гость делится своими наблюдениями и впечатлениями, да еще и на языке принимающей стороны? И кто знает, может быть, любознательность и доброжелательная пытливость, с какой наши учащиеся будут всматриваться в новую культу-

¹³ Fromm, 1974, 343.

ру, побудит ее носителей *по-новому взглянуть* на, казалось бы, до мелочей знакомый мир и с благодарностью обнаружить вокруг множество разнообразных и удивительных вещей, к которым они настолько привыкли, что перестали их замечать. Что может быть радостней таких прозрений!

А с другой стороны, в новой культуре, безусловно, найдется немало печальных, неприглядных, достойных сожаления сторон, с которыми, увы, тоже свыклись местные жители. Гость же, осторожно указав на слабости или несообразности, может помочь носителям более честно взглянуть на самих себя и тем самым, несомненно, сослужит им добрую службу.

К примеру, многие приезжающие в США немцы недоумевают, почему американцы так любят украшать национальным флагом свои жилища, гаражи, церкви и школы. Они воспринимают эту привычку сквозь призму собственных переживаний, связанных с государственным флагом, и, как следствие, видят в ней проявление крайне опасного шовинистического патриотизма. На «звездно-полосатый стяг» немцы смотрят глазами жертв разрушительной по своей природе политической системы, злоупотреблявшей государственной символикой. Людям, пережившим катастрофу Третьего рейха, совершенно чужд бесхитростный, наивно-горделивый патриотизм американцев, побуждающий их вывешивать перед домом или в людных местах национальный символ.

Таким образом, немцы критикуют американскую традицию, оставаясь в пределах собственного исторического опыта. Выходом из этой ситуации непонимания, на наш взгляд, мог бы стать диалог между представителями двух культур о смысле и ценности государственного флага. Немец при этом узнал бы, что американец вывешивает на дверях гаража национальный флаг вовсе не для того, чтобы заявить об американском «мировом господстве», а скорее из благодарности – да, при всей ревностно оберегаемой «автономии каждого» есть у этой страны единый объединяющий символ, который снимает все этнические, социальные и расовые различия ее граждан. Такой диалог позволил бы обеим сторонам осмыслить не только государственную символику, но и свое восприятие национальной идентичности. Немцу он помог бы понять, что патриотизм может быть не только воинственным; американцу помог бы

увидеть, к каким губительным последствиям порой приводит «флагопоклонство». Эти открытия, несомненно, обогатили бы обе стороны. Подмечая и подвергая сомнению, казалось бы, устоявшееся и общеизвестное, иностранец приносит в принимающую его культуру дар иного видения, иной перспективы.

Как пишет М.М.Бахтин, «в области культуры венаходимость – самый могучий рычаг понимания. Чужая культура только в глазах *другой* культуры раскрывает себя полнее и глубже (но не во всей полноте, потому что придут и другие культуры, которые увидят еще больше). Один смысл раскрывает свои глубины, встретившись и соприкоснувшись с другим, чужим смыслом; между ними начинается как бы диалог, который преодолевает замкнутость и односторонность этих смыслов, этих культур»¹⁴.

Дар вопрошания

Несомненно, способность радоваться разнообразию, удивляться непохожему, воспитывать в себе непосредственность и эстетически окрашенную восприимчивость к чужому – первейшее условие вхождения в новую культуру, если мы, конечно, не хотим довольствоваться поверхностным представлением о ней. Как только мы оказываемся в роли «пришельцев», наше внимание обостряется, поскольку нам приходится воспринимать языковые и культурные явления, обусловленные качественно иным мировоззрением, иными нормами, ценностями, представлениями и, следовательно, совершенно чуждые нам. Положение иностранца обрекает нас на жизнь в постоянном «герменевтическом напряжении».

Так, например, американский студент, из курса испанского языка знавший, что *la bomba* означает «бомба», пришел в недоумение, когда глава принимавшей его пуэрториканской семьи, указывая на старый автомобиль, сказал: «*Voy a llevar el auto a la bomba*»¹⁵. Гость подумал про себя о дикости местных способов обращения со старыми машина-

¹⁴ Bakhtin, 1986.7. (Русск. изд.: М.М. Бахтин. Ответ на вопрос редакции «Нового мира». // М.М. Бахтин. Эстетика словесного творчества. М., 1986, с. 354).

¹⁵ Буквально: «Я повез машину к бомбе».

ми, но ничего не сказал. Когда через полчаса хозяин вернулся в той же машине, юноша спросил его, почему тот передумал – и к своему величайшему удивлению узнал, что хозяин ездил на заправку и вовсе не собирался взрывать свой автомобиль. Просто молодой человек не знал, что испанское слово «*bomba*» может означать также «риптр», то есть «насос», а именно так в Коста-Рике называют бензоколонки.

Подобные «кризисы понимания» весьма продуктивны, поскольку дают гостю право на вопрос. Иностранец слишком слабо укоренен в принимающей его культуре, чтобы чувствовать себя уверенно, зато у него есть привилегия расспрашивать ее носителей о сокрытых в ней смыслах. Новая культура никогда не раскроется до конца, если мы не будем задавать ей вопросы. Только вопрошая, можно услышать голос другого. Вопрос – своего рода «проводник» в незнакомую культурную реальность. Он свидетельствует о том, что иностранец первым выходит навстречу и берет на себя ответственность за взаимопонимание. Следовательно, одна из важнейших задач курса иностранного языка состоит в том, чтобы сформировать не только лингвистические, но и общекультурные навыки постановки таких вопросов, которые позволили бы проникнуть в глубинные смыслы, ценности и внутренние установки иной культуры¹⁶.

Однако иногда вопросы иностранца обнаруживают не только его ожидания и представления, но и невежество. Кеннет Честэйн приводит следующий пример:

«Во время поездки в Венгрию мне довелось столкнуться с крайне неприязненной реакцией на вопрос: Do you know Jesus?, который нередко задают американские туристы. Обычная в христианских кругах Америки формула совершенно иначе воспринималась в Венгрии, где в то время у власти были коммунисты. «Кем они нас считают? – возмущались наши собеседники. – Неужели они думают, что мы – дикари, и никогда не слышали о Христе?»¹⁷.

Нередко вопросы иностранца свидетельствуют о его полнейшей неосведомленности в истории. Например, впервые оказавшийся в Испании американский студент (дело было в 1992 году) стал расспрашивать сорокалетнего испанца, на чьей стороне тот воевал в годы гражданской войны. В других случаях подобные вопросы свидетельствуют о высокомерии, равно как и об ограниченности наших представлений о жизни в развитых европейских странах (достаточно вспомнить, как американские старшеклассники спрашивали прибывших по обмену немецких сверстников, пользуются ли немцы холодильниками). Безусловно, в вопросе всегда есть определенная доля риска. В наихудшем случае вопрошающий рискует показаться полным невеждой или пошляком, и тогда обиженный собеседник будет вправе прервать общение.

Удачные вопросы, напротив, снимают любые преграды. Они свидетельствуют о том, что иностранец пытается осмыслить себя в новой культуре и уважает богоподобие ее носителей. Они вводят в исторический контекст и заставляют увидеть многообразие его современных проявлений. Но вместе с тем вопрос – штука обоюдоострая. Иностранец не только спрашивает; ему приходится также отвечать на расспросы хозяев о его стране и, возможно, впервые в жизни выступать в роли «полномочного представителя» собственной культуры. Вот тут-то и становится ясно, как мало мы знаем о своей земле и как нелепо отделяться общими словами о ней.

Итак, если мы хотим развить у учащихся навык «продуктивного вопрошания», их необходимо познакомить с основными событиями новейшей истории страны изучаемого языка, чтобы они, по крайней мере, могли соотносить свои вопросы с возрастом собеседника. Серьезные, подлинные вопросы пойдут на пользу обеим сторонам. Носителю культуры они дают возможность вспомнить и рассказать о событиях, которые для его современников отошли в прошлое (например, история последней войны), но не могут быть преданы полному забвению. Кроме того, серьезные вопросы позволяют хозяевам раскрыться перед гостем, и в этом смысле целительны. Вопрошающему иностранцу, таким образом, нередко выпадает честь (или бремя) войти в жизнь другого. Учащихся следует готовить к подобным ситуациям: они должны знать, как выра-

¹⁶ См. также Carvill and Westra, 1999.

¹⁷ Chastain, 1999.

зять сочувствие, что говорить, а о чем молчать, когда собеседник делится с ними своим горем.

Хороший вопрос отнюдь не всегда предполагает простой ответ. Более того, есть немало вопросов, ответить на которые невозможно, однако именно с них чаще всего начинается обоюдно значимый и продуктивный диалог культур. Говоря словами М.М. Бахтина, «мы ставим чужой культуре новые вопросы, какие она сама себе не ставила; мы ищем в ней ответа на эти вопросы»¹⁸.

Несомненно, вопросы такого рода – одно из тех многоценных сокровищ, которыми гость может одарить принимающую его культуру. Поэтому необходимость работы над вопросами в курсе иностранного языка трудно переоценить. Речь идет не только о развитии у учащихся лингвистических и социолингвистических навыков построения контекстуально обусловленных вопросительных предложений, но о формировании *этоса вопрошания*. Только так наши воспитанники смогут стать «людьми слышания» (см. об этом в гл.1).

Дар слушания и слышания

Обратившись с вопросом, иностранец тем самым берет на себя обязательство внимательно выслушать ответ. Поэтому чаще всего вдумчивому гостю в принимающей его культуре отводится роль слушателя. Здесь мы не будем вникать во все сложности и хитросплетения процесса слушания; скажем лишь, что всякое услышанное сообщение есть результат активного взаимодействия устной информации, воспринятой слушателем, с его навыками владения данным языком и культурными ожиданиями, которые он привносит в адресованный ему текст¹⁹.

Однако способность слушать и слышать не сводится к хорошо развитым лингвистическим и социолингвистическим навыкам; чтобы слышать, гость должен «иметь уши».

Прояснить наш тезис поможет китайский иероглиф «tīng» со значением слушания. Он состоит из пяти элементов, которые по

отдельности означают «ухо», «глаз», «ты», «полное внимание», «сердце». Так создается образ внимательного слушателя, чьи глаза и уши устремлены на говорящего, но слышит он сердцем. Если иностранец, движимый любовью и уважением к собеседнику, постарается научиться именно такому слушанию, он не только почерпнет немалую пользу из услышанного, но сможет выходить из ситуаций недопонимания, возникающих по ходу диалога.

Однако не меньшая опасность таится и в слишком быстром «понимании». Как верно заметил З.Д. Гуревич, нередко мы пытаемся понять еще до того, как услышим²⁰. В межкультурном диалоге мы склонны исходить из того, что другой не слишком отличается от нас и, следовательно, его особенности могут быть проинтерпретированы в системе привычных для нас представлений²¹. Однако, как утверждает Гуревич, вместо того, чтобы втискивать другого в наши понятийные рамки, гораздо важнее научиться не понимать:

«Способность не понимать – это способность признавать инаковость другого или самого себя. То, что казалось «само собой разумеющимся», в акте непонимания отбрасывается как чистое примышление... Восприятие другого как «иного», «непонятного» высвобождает его из оков того образа, который мы проецируем на его опыт из глубин собственного «я». Другой предстает перед нами во всей самостоятельности и «остраненности» своего бытия»²².

Готовность не понимать, то есть, по сути, считаться с «дружностью другого», смещает центр тяжести общения с «самодостаточного Я на Ты»²³. Мы сможем достичь понимания в межкультурном диалоге, только если откажемся воспринимать другого как «продукт определенной

¹⁸ Bakhtin, 1986, 7. (Русск. изд.: М.М. Бахтин. Ответ на вопрос редакции «Нового мира», с. 354) // М.М. Бахтин. Эстетика словесного творчества. М., 1986, с. 354).

¹⁹ Подробнее см. Omaggio Hadley, 1993.

²⁰ Gurevitch, 1989.

²¹ Например, как отмечает Николас Шамуэй, учителю и учащемуся, мыслящим категориями секулярной, «анти-героической» постмодернистской культуры 1990-х, будет в равной мере трудно или даже невозможно понять, в чем состояла культурная ценность испанской Конкисты (Shumway, 1995).

²² Gurevitch, 1989, 163.

²³ Gurevitch, 1989, 194.

культуры», но в общении увидим его как самоценный субъект, сознание которого качественно отличается от нашего. Иными словами, возможность диалога культур напрямую зависит от нашей готовности выйти навстречу носителю иной культуры и возлюбить его как ответственную и ответствующую нам личность, сотворенную по образу Бога²⁴.

Эти идеи, на наш взгляд, имеют самое непосредственное отношение к преподаванию иностранного языка. Если мы хотим подготовить наших учащихся к роли гостя, присутствие которого будет в радость хозяевам, нам не нужно стремиться в ходе обучения максимально приблизить их к недостижимому идеалу *носителя языка*²⁵. Такие попытки сводят на нет саму идею межкультурного общения, поскольку она предполагает, что мы вносим в принимающую нас культуру свое, качественно иное видение, готовы взаимно учиться, обогащать и исправлять друг друга. Чтобы быть желанным гостем, иностранцу вовсе не нужно становиться «своим» и отречься от собственной культурной идентичности²⁶; в противном случае он не сможет выступить «социальным ферментом»²⁷ в инокультурной среде. Как неоднократно отмечал Бахтин, принятие другой культуры вовсе *не предполагает* забвения собственных корней и полного растворения в новой культурной стихии:

«Конечно, известное вживание в чужую культуру, возможность взглянуть на мир ее глазами есть необходимый момент в процессе ее понимания; но если бы понимание исчерпывалось одним этим моментом, то оно было бы простым дублированием и не несло в себе ничего нового и обогащающего. *Творческое понимание* не отказывается от себя, от своего места во времени, от своей культуры и ничего не забывает... Ведь даже свою собственную наружность человек сам не смо-

²⁴ См. Joldersma, 1999.

²⁵ Обоснованную и убедительную критику весьма сомнительной идеи «превращения в носителя» по мере изучения иностранного языка см. в: Meuser, 1995; Yagam, 1997; Kramtsch, 1998b.

²⁶ В этой связи необходимо пересмотреть распространенную практику присваивания учащимся иностранных имен.

²⁷ Понятие «социальный фермент» применительно к позиции иностранца в принимающей культуре разрабатывает Алоиз Вирляхер (Wirlacher, 1990).

жет по-настоящему увидеть и осмыслить ее в целом, никакие зеркала и снимки ему не помогут; его подлинную наружность могут увидеть и понять только другие люди, благодаря своей пространственной вневходимости и благодаря тому, что они *другие*»²⁸.

Блаженны чужестранцы

Итак, главная задача преподавателя иностранного языка, на наш взгляд, состоит в том, чтобы воспитать вдумчивых и внимательных чужестранцев – отзывчивых, хорошо подготовленных, всесторонне образованных и осознающих собственную культурную идентичность людей, которые благодаря способности открыто, пытливо и смиренно всматриваться, вопрошать и слушать, стали бы желанными гостями в принимающей стране²⁹.

Но это далеко не все. Иностранец не только отдает, он также и принимает. Знакомство с иной культурой, с ее практиками, установлениями, искусством, словесностью и народными обычаями, с ее победами и поражениями, несомненно, обогащает иностранца и расширяет его представления о мире. Гость наблюдает за тем, как другие люди, верующие или неверующие, осуществляют свое призвание, «ходят пред Богом», и увиденное так или иначе побуждает его переосмысливать привычные культурные практики или даже переменить отношение к собственной культуре.

Подробнее об этом пойдет речь в следующем разделе. Здесь же позволю себе привести только один пример, подтверждающий возможность подобных перемен. Это фрагменты из дневника изучающей испанский язык американской студентки, которая в течение трех недель в составе группы добровольцев работала в Доминиканской Республике. Вместе с однокурсниками она помо-

²⁸ Bakhtin, 1986, 7. (Русск. изд.: М.М. Бахтин. Ответ на вопрос редакции «Нового мира», с. 353) // М.М. Бахтин. Эстетика словесного творчества. М., 1986, с. 354).

²⁹ В этой связи следовало бы пересмотреть программы ознакомительных поездок в страны изучаемого языка и ввести в них элементы волонтерской работы, которая позволила бы учащимся делиться своими навыками, проявить расположение и хоть в малой мере помочь жителям принимающей страны.

гала местным учителям христианской школы, основанной для детей гаитянских сборщиков сахарного тростника.

10 января, пятница. Я никогда раньше не бывала за границей, и теперь меня просто распирает от любопытства: как это – вдруг оказаться в чужой стране. На собрании перед отъездом наша профессорша предупредила, чтобы мы не смели навязывать жителям Доминиканской Республики свою американскую культуру и идеалы, а сами постарались «стать чуть-чуть доминиканцами». Я пропустила ее слова мимо ушей – как раз в это время мы с ребятами бурно обсуждали достоинства тропических пляжей.

Все та же пятница. После восьми часов лету, двух остановок и бесчисленного множества утешительных пакетиков с орешками мы приземлились, наконец, в Доминиканской Республике. Ну и жуткое же было пробуждение! В аэропорту толстые дядьки уволокли куда-то мой багаж и почему-то потребовали за это «на чай». Здесь так душно и влажно, что пока я собирала свой багаж и остатки здравого смысла, вконец промокла от собственного пота.

Гостиница, в которой нас поселили, по доминиканским меркам, может быть, и ничего, а вот в Америке ей бы не дали и одной звезды. Стоит ли говорить, что в ней нет телевизора, какое-то подозрительное электричество, а вместо душа – струя холодной воды. Но сейчас и на том спасибо. Как только я чуть-чуть пришла в себя, стала думать, смогу ли я хоть «чуть-чуть стать похожей на местных жителей», если единственное, чего мне сейчас хочется – скорее вернуться домой.

13 января, понедельник. Лос Алькарризос. Мне стало не по себе, когда я увидела класс, в котором в течение двух следующих недель предстоит заниматься с малышами. Как только я вошла, на меня пахнуло стойкой смесью жженого мусора, канализации и помоев. Я тщательно обследовала помещение на предмет крыс и прочих грызунов и на всякий случай решила держать ноги подальше от пола.

Чувствую себя так, будто случайно попала на повторный показ «Домика в прериях». В комнате занимаются сразу несколько

классов, и учительница у них тоже одна на всех. Пока она возится с одной группой, другие отгрызками карандашей списывают задание с деревянной доски. Умирая от страха, мы с напарником начали свой первый урок. У нас – маленькая группа первоклашек. Сначала мы продирались сквозь «цвета и фигуры», потом перешли к испанскому алфавиту. Мы показывали карточки с гласными буквами, однако наши дети не проявляли никаких признаков узнавания. В конце концов, отчаявшись, мы решили им почитать. С каким же восторгом они смотрели, когда я читала им по-испански «Curious George»^{*}.

20 января, понедельник. Через несколько минут после начала очередного занятия с моими первоклашками я сделала потрясающее открытие. Оказывается, эти дети запомнили все слова, которые мы учили в пятницу. Они очень изменились – а ведь еще на прошлой неделе у них все тут же вылетало из головы. Я сказала детям, что очень горжусь их успехами, и они дружно завизжали от радости. Я рада не меньше: малопомалу мне удалось изменить их отношение к учебе. И, вместе с тем, грустно – я ведь понимаю, что способности, которые есть у этих детей, возможно, так и не разовьются. Из-за отсутствия денег многие из них не смогут закончить школу и поступить в колледж. Так вот, я намерена за оставшуюся неделю дать им почувствовать, что такое настоящая учеба. Я не могу изменить условий их жизни, но, может быть, смогу показать им, что учиться не только важно, но и весело.

22 января, среда. Была на школьном богослужении. Наши ученики, волонтеры и местные жители хлопали в ладоши и вдохновенно пели хвалы Богу. Часть волонтеров, и я в их числе, изо всех сил старались запомнить слова песнопений. Вдруг учитель, который вел богослужение, назвал мое имя. Я прикинулась глухой и сделала вид, будто не понимаю. Но, естественно, оказалось, что именно рядом со мной стоит единственная на всю деревню особа, что-то смыслящая по-английски, и она тут же перевела, чего от меня хочет ведущий. Я с отчаянием взглянула на наших ребят, но их не трогали и они расслабились.

Это была самая короткая речь, произнесенная по-испански за

^{*} Сказка о приключениях обезьянки по имени Джордж, классика американской детской литературы. – *Прим. пер.*

всю историю человечества. Я поблагодарила учеников и учителей за гостеприимство и за то, что они поделились с нами своей верой. В ответ грянул гром аплодисментов. Народ улыбался. До меня вдруг дошло: этим людям совсем неважно, что оратор из меня – никудышный, что руки у меня дрожат и я мучительно пытаюсь связать пару испанских глаголов. А важно им то, что я совершила над собой невероятные усилия и сделала шаг навстречу. Они знают, что я прилетела издалека, чтобы быть с ними и помочь им учиться, знают, как трудно мне вписаться в их культуру. Вот почему они аплодировали, когда я стояла перед ними и едва сдерживалась, чтобы не разреветься. Теперь я, кажется, догадываюсь, что имела в виду наша профессорша, когда говорила: «Постарайтесь стать чуть-чуть доминиканцами».

28 января, вторник. Итак, я растянулась в самолетном кресле, лечу домой, но не перестаю думать о моих учениках. Интересно, понимают они, что мы попрощались навсегда, больше не будем с ними заниматься и играть в «гуси-гуси»? Не обидятся ли они за то, что мы на короткое время торглись в их жизнь – и уехали, чтобы потом никогда не вернуться?

Самолет набирает высоту, и контуры Доминиканской Республики постепенно стираются, но сама она никогда не сотрется из моей памяти. Я думаю о том, как вернусь к привычной жизни под серым, ветренным небом Большого Каньона. Но теперь я – совсем не та, какой была восемнадцать дней назад. Я стала *чуть-чуть доминиканкой*³⁰.

³⁰ Фрагменты из дневника Мэрибет Восс приводит Эдна Гринуэй, сопровождавшая группу студентов во время их пребывания в Доминиканской Республике (Greenway, 1994). Сам дневник был опубликован в: *Ваннер*, April 19, 1993.

Глава 5

Странноприимство

Одно из немногих понятий, которое мы должны вернуть в обиход во всей его взыскательности и глубине, – это понятие гостеприимства.

Генри Нувен

Гостеприимство – не только этическая, но эпистемологическая добродетель.

Паркер Палмер

Первые встречи матросов Христофора Колумба с карибскими аборигенами были полны порой трагикомических недоумений. Однажды Колумб увидел, что к их кораблю приближается каноэ, и решил поговорить с индейцами, но не знал, как привлечь их внимание. Тогда ему пришла в голову следующая мысль: его матросы будут танцевать на палубе под тамбурин, а индейцы, завидя такое веселье, конечно же, захотят подплыть поближе, чтобы посмотреть, что происходит. Но не тут-то было. Как только начались танцы, индейцы побросали весла, прикрылись щитами и стали забрасывать европейцев стрелами¹.

Если представить себе всю глубину языковой и культурной пропасти, разделявшей обе стороны, становится понятно, откуда могли взяться подобные «нестыковки». Цветан Тодоров, проанализировав путевые заметки Христофора Колумба, не случайно подчеркивает, что расположенность в межкультурном диалоге не менее важна, чем сама способность к нему².

¹ Todorov, 1983, 32.

² Об этом см. Todorov, 1983, 14-33.

Колумб, как известно, был полиглотом. Он говорил на генуэзском наречии, а кроме того знал латынь, португальский и испанский. Однако в отношениях с индейцами он исходит из того, что своего языка у них нет или же их язык – это испорченный испанский и, следовательно, в обоих случаях их надо послать в Испанию, чтобы научить говорить. В этой связи показательно, что хотя в дневниках Колумб постоянно жалуется на неспособность понять местное наречие, тем не менее он не стесняется предлагать свои интерпретации услышанного. Так, после очередной встречи с индейцами он пишет: «Я не понимаю, о чем они говорят», а следом появляется еще одна запись о том, что индейцы рассказывали ему о соседней местности, «изобилующей богатствами, где всюду торгуют золотом и пряностями и куда приплывают корабли и прибывают торговцы»³.

За такой интерпретаторской смелостью стоял вполне определенный способ слушания: Колумб выхватывал отдельные, внешне похожие на испанские, слова и соотносил их с тем, что хотел услышать, особенно когда речь шла о несметных богатствах. Интерпретируя эту претензию на понимание, тем более смешную, что она сопровождалась постоянными сетованиями на незнание местного языка, Тодоров приходит к выводу о том, что препятствием к общению может стать не только нежелание или безразличие, но и предвзятость одной из сторон. Колумба не интересовали сами индейцы, он заботился лишь о том, чтобы их слова отвечали его ожиданиям. Или, говоря словами Тодорова, «в герменевтике Христофора Колумба людям места не было»⁴.

Неудачи, подобные Колумбовой, мы анализировали в предыдущей главе, где речь шла о том, что значит быть желанным гостем. Сейчас же для нас гораздо интересней и важнее обнаруженная Тодоровым непосредственная связь между отношением Колумба к индейцам и событиями 1492 года в истории Испании, когда в битве при Гранаде были окончательно разбиты мавры, а вскоре после этого появился указ о выдворении из страны всех евреев⁵.

Эта связь имеет самое прямое отношение к нашей теме. Можно уехать в другую страну, сменить культурный контекст, но от себя не уедешь. Наша способность быть желанным гостем напрямую связана с тем, насколько гостеприимно встречаем мы другого у себя дома.

В постмодернистских дискуссиях последних десятилетий все чаще всплывает вопрос об отношении современной рационалистической западной цивилизации к чужестранцу, то есть «другому». Запад, полагают постмодернисты, стремится подмять, присвоить или ассимилировать оказавшихся в его пределах иностранцев, тем самым лишая их «инаковости»⁶. Это не напрасное обвинение, и о нем хорошо бы помнить, особенно когда мы беремся знакомить учащихся с другой культурой. По сути, наша педагогическая задача сводится к тому, чтобы научить молодых людей открыто и гостеприимно принимать другого, чужестранца, и строить межкультурные связи, в каких другой не чувствовал бы себя ущемленным и мог бы раскрыться во всей полноте.

В этой главе мы попытаемся показать, каким образом изучение иностранного языка может не только подготовить учащегося к роли иностранца, но и развить у него *потребность в гостеприимстве* и способность к нему. Подобные нравственные и поведенческие навыки могут оказаться гораздо ценнее собственно

Гранаде мавров, а затем, изгнав евреев и в то же время, благодаря освоению Америки, она открывает «Другого», но дальнего. Как известно, Колумб видел непосредственную связь между этими событиями» (Todorov, 1983, 50).

⁶ Так у Юлии Кристевой (1991) мы находим, пожалуй, одно из самых горьких описаний судьбы иностранцев в Европе. Она рассматривает, как в европейской истории менялся образ, а также правовой и социальный статус иностранца, беженца и рабочего-иммигранта. Иностранцев следует принимать таковыми, каковы они есть, пишет Кристева, поскольку они способны дать немало ценных уроков тем, у кого достаточно психоаналитической зоркости, чтобы понять: чужестранцы помогают «хозяевам» открыть в себе вечного странника, внерациональное эго, то необъяснимое, таинственное, бессловесное «я», с которым борется и ищет согласия каждый из нас. Странники играют необычайно важную роль в любой культуре, поскольку напоминают о нашей «чужестранности» этому миру. По мнению Кристевой, принятие *внутреннего странника* рано или поздно приводит к открытости *страннику внешнему*. Она убеждена, что принятие или отторжение чужестранца во многом зависит от честности в отношении к самому себе.

³ Todorov, 1983, 33.

⁴ Todorov, 1983, 34.

⁵ «Вообще 1492 год в истории Испании отмечен двумя встречными движениями: страна отказывается от «ближнего Другого», сперва разбив в битве при

лингвистических, тем более, что язык, особенно если он не востребован, со временем неизбежно «теряется»⁷. Отнюдь не все учащиеся смогут оказаться в стране изучаемого языка. Но даже если они никогда не выедут за пределы собственной страны, время и силы, отданные учителем на то, чтобы научить их гостеприимству, не будут потрачены даром.

Обычно воспитание способности щедро и великодушно принимать в своем доме неважно кого – соседей или иностранцев, в учебные цели нашей школы не входит. Нередко первые навыки и примеры гостеприимства дает семья⁸; иногда об этой добродетели напоминают в церковных общинах, к которым принадлежат учащиеся, но только не в школе. Тем не менее, воспитание гостеприимного отношения, открытости к чужестранцам и их культуре составляет одно из важнейших измерений личностного развития и поэтому требует системного подхода. Существенную роль здесь могла бы сыграть лингводидактика.

Итак, в этой главе речь пойдет о *гостеприимстве* как емкой метафоре и духовной добродетели, имеющей самое прямое отношение к изучению иностранного языка. Мы попытаемся показать, что способность к межкультурному диалогу (*intercultural competence*)⁹ неотделима от гостеприимного, благожелательного отношения к иностранному языку, иностранной культуре и ее носителям.

⁷ Эта мысль присутствует и в американских общенациональных требованиях к преподаванию иностранного языка (*Standards for Foreign Language Learning*): даже если учащийся по окончании школы не будет говорить на иностранном языке, полученные навыки межкультурного общения, знания и представления о нем, а также стремление к миру, лежащему за привычными культурными границами, сохранится у него на всю жизнь.

⁸ Выросший в православной греческой семье Ламброс Камперидис вспоминает: «В моем детстве было принято в сочельник обязательно оставлять за столом место для странника и путника. А несколько дней спустя, в новогоднюю ночь, для него оставляли ломоть хлеба св.Василия. Даже если настоящий странник не приходил, он всегда незримо присутствовал в доме» (Kamperidis, 1990, 5).

⁹ См. Byram, 1997; Byram and Fleming, 1998.

Гостеприимство как метафора и добродетель

В последние годы появилось немало работ, посвященных педагогической ценности метафоры¹⁰. Речь идет не только о средстве художественной выразительности или риторическом приеме; метафора, указывая на одну реалию посредством другой, открывает возможность качественно иного видения. Она высвечивает и укрупняет те грани и измерения объекта, которые в ином случае могли бы показаться размытыми или незаметными. В этом смысле метафора более убедительна и выразительна, чем определение. Она задает, оформляет, фокусирует наше видение и действия. Как пишет Эразим Кохак, «метафора сводит весь контекст нашего опыта в осмысленное целое, и в этом процессе не только выявляются первоначала и производные от них, но и открывается, кем мы призваны быть и как действовать»¹¹.

Каждая из основных педагогических метафор – *перенос, возвращение, выхаживание, производство, высвобождение* – задает формы и модели учебного процесса, а также диктует выбор их в рамках учебной программы. Есть разница, видим ли мы в учащемся растение, которое предстоит выхаживать, или предсказуемый и вычисляемый объект педагогического производства. Метафоры определяют наши педагогические подходы, раскрывают их внутреннюю логику и смысл. Иными словами, ими пронизана вся наша жизнь и деятельность.

С другой стороны, в последнее время исследователи все чаще указывают на непосредственную связь учебного процесса и духовных добродетелей. Так, по мнению Марка Швена, духовные добродетели, которые традиционно воспитываются опытом веры и общинной жизни, составляют неотъемлемую часть качественного образования¹².

Например, милосердие и справедливость побуждают воспринимать другого так, как мы хотим, чтобы воспринимали нас. Смирение делает нас более открытыми критике и удерживает от

¹⁰ См., например, Beavis and Thomas, 1996; Block, 1992; Lakoff and Johnson, 1980; Munby, 1986; Ortony, 1979; Sacks, 1979; Soskice, 1985; W. Taylor, 1984; Thornbury, 1991.

¹¹ Kohák, 1996.

¹² Schwehn, 1993.

соблазна бежать от трудных тем или текстов, оправдываясь тем, что они скучны или не нужны вообще. Воспитание этих добродетелей, полагает Швен, не ограничивается *включением* этического компонента в учебную программу. Подобные ценности, на его взгляд, должны *пронизывать* и *определять* весь учебный процесс: «Чтобы привить эти добродетели, их следует, во-первых, являть, а во-вторых, так упорядочить всю школьную жизнь и отношения, чтобы они воспринимались и осознавались как одна из обязательных составляющих познания»¹³. Как мы увидим дальше, обе идеи напрямую связаны с нашей темой: гостеприимство к чужестранцу может рассматриваться и как духовная добродетель, и как продуктивная метафора преподавания иностранного языка.

Но наши размышления о лингводидактической ценности *гостеприимства* мы начнем с попытки осмыслить природу явления как такового, после чего рассмотрим, как это понятие раскрывается в диалоге культур, неизбежно происходящем при изучении иностранного языка.

Проявления гостеприимства

Общая для всех культур добродетель гостеприимства предполагает великодушие и искреннюю готовность разделить с другим пищу, а нередко и кров. Таким образом, создается пространство, в котором не принадлежащий к данной культуре человек может на время почувствовать себя в ней «как дома»¹⁴. Хозяин, зачастую с чрезмерной щедростью, отдает гостю все лучшее и выказывает ему особое почтение и заботу. Между хозяином и гостем устанавливается глубинная, сердечная связь, и потому неудивительно, что гость может захотеть в будущем ответить так же великодушием. Таким образом, готовность проявлять гостеприимство и отвечать на него свидетель-

ствует о наступлении «блаженных мгновений Божьего мира», когда человечество перестает с ужасом видеть друг в друге потенциальных врагов и радуется единству в многообразии¹⁵. Как верно заметила Кристина Пол, гостеприимство – «это деятельность, сочетающая в себе уважение и заботу»¹⁶. Хозяин заботится о благополучии гостя и вместе с тем признает и уважает его достоинство.

В первой главе мы говорили о том, что Израилю было заповедано благословлять оказавшихся в его среде иностранцев и видеть ближних в «пришельцах». В Новом Завете гостеприимство – не просто одна из хороших манер, отличающих христиан от всех прочих людей. Оно значит намного больше. В двадцать пятой главе Евангелия от Матфея в зависимость от странноприимства поставлена жизнь или смерть – вечная жизнь или вечное осуждение. Любовь «к пришельцам» мыслится как прямое выражение любви к Богу и ближнему.

Во многих сюжетах Ветхого и Нового Завета вид странников принимают божественные посланцы (иногда – Христос или сам Бог), несущие спасительную весть. Христианская агиография изобилует сюжетами о том, как святой дает приют, казалось бы, ничем не примечательному и даже отталкивающему человеку, а после оказывается, что под видом странника ему являлся Бог. Как верно заметил Паркер Палмер, «странники нужны Богу для того, чтобы указать людям на *чужестранность* Его истины»¹⁷. С каждым гостем к нам зримо и осязаемо входит Христос*. Эта неисследимая тайна и отличает христианское представление о гостеприимстве¹⁸.

Кроме того, в акте гостеприимства всегда присутствует благодарное воспоминание о том, как Бог в прежние времена хранил странников и пришельцев (ср. Втор. 10:18-19), и вместе с тем он предвосхищает трапезу, которую «устроит» Господь для всех народов в конце времен (Ис. 25:6-9). Каждая культура принесет на этот пир свои неповторимые дары, и, представ во всем многообра-

¹³ Schwehn, 1993, 60.

¹⁴ Murtagh, 1990, 17. Мюррей ссылается на работу Дюркхейма «Профессиональная этика и общественная мораль» (1958), в которой гостеприимство рассматривается в контексте норм, обусловленных принадлежностью к определенной группе.

¹⁵ Ср. Hiltbrunner, 1972.

¹⁶ Pohl, 1999, 69.

¹⁷ Palmer, 1983, 74.

¹⁸ Более подробный и обширный историко-культурный обзор отношения к гостеприимству в основных мировых религиях см. в: Bonnet-Maugy, 1959.

* Ср. русскую поговорку «Гость в дом, Бог в дом». – Прим. пвр.

зии и красе, народы «единым сердцем» будут славить Творца. Но отблески этого эсхатологического видения явственно зримо уже здесь и сейчас – и не в последнюю очередь в том, как мы принимаем чужестранцев и переживаем культурные различия.

Таким образом, странноприимство оказывается напрямую связанным с самой сущностью нашего христианского бытия. Как замечает в своей работе по христианской этике Томас У. Оглетри, «нравственность проявляется в гостеприимстве»¹⁹. Поскольку Бог дал человеку «дар и задание единства»²⁰, то есть способность и заповедь любить ближнего, гостеприимство – не предпочтение или хобби, а одно из главных измерений личности. Поэтому мы призваны открыто и доброжелательно принимать всех, кто чувствует себя «чужим», кто «не наш», не исключая и тех, кто прибыл в нашу культуру извне и не знает ее языка²¹. К этому обязывает общее наше богоподобие. Так что обращенная к ксенофобствующим современникам знаменитая проповедь Жана Кальвина на Послание к Галатам (Гал. 6:9-11) не утратила остроты и по сей день: «Если войдет сюда мавр или варвар, поскольку это человек, он – зеркало, в котором созерцаем мы нашего ближнего и брата; таков непреложный закон природы, установленный Богом»²². В условиях активного экономического взаимодействия, когда все больше людей в поисках заработка отправляются в другие страны, а границы становятся все более проницаемыми, гостеприимства, безусловно, будет одной из самых насущных добродетелей.

Ксенофилическое гостеприимство

Но здесь возникает вполне уместный вопрос: насколько восходящая к Писанию метафора гостеприимства соответствует той модели отношения к другому, которую мы предлагаем для уроков

иностранного языка, где, по определению, учащиеся должны упражняться в грамматике, а не в благотворительности. Создается впечатление, что, говоря о странноприимстве, Христос думал прежде всего о нищих странниках, беззащитных путниках, о тех, кто ищет пищи и крова. Все это и в самом деле имеет мало общего с изучением иностранного языка.

Однако в нашем случае, как представляется, было бы целесообразно выделить два типа гостеприимства. С одной стороны, это гостеприимство *милосердного самарянина* или *диаколическое* гостеприимство, описанное в двадцать пятой главе Евангелия от Матфея²³. Действительно, в ходе изучения иностранного языка в современной школе молодым людям вряд ли придется иметь дело с попавшими в беду чужестранцами. Однако существует также другая форма гостеприимства, которую мы определяем как *ксенофилическое* или *страннолюбивое*²⁴. Оно также предполагает способность видеть в другом лик Христов, *imago Dei*, равно как и благорасположенность к другому. Однако в отличие от диаколического, в основе его лежит открытость к другому, прежде всего как представителю другой культуры. Такое гостеприимство побуж-

²³ Это продуктивное разграничение предлагает Фухс (Fuchs, 1988, 257). Само определение «ксенофилическое» придумано нами. Европейское средневековье знало две не зависящие друг от друга формы гостеприимства. С одной стороны, это гостеприимство монастырей, которые заботились о нуждающихся жителях окрестных местностей и принимали неимущих странников. Когда же бедных становилось слишком много, о них зачастую предпочитали «заботиться изда-лека и почти безлично». А с другой стороны – это гостеприимство влиятельных церковных лиц и аристократических семейств, с небывалой роскошью принимавших у себя высокопоставленных путников, главным образом для того, чтобы упрочить свое положение и власть (см. Pohl, 1999, 48-51). См. также Muggaу, 1990, 46. Предложенное нами разграничение между ксенофилическим и диаколическим гостеприимством никоим образом не воспроизводит средневековое разделение на гостеприимство «для богатых» и «для бедных». Вместе с тем оно не содержит тех отрицательных подтекстов, которые в понятии «страннолюбие» усматривает Тодоров (Todorov, 1991), полагающий, что «ксенофилия» как восторженное отношение к иной культуре служит формой бегства от социальной ответственности за собственный культурный дом. См. также Vatnag, 1995. «Ксенофилический» – от «ксенофилия», то есть страннолюбие, любовь к чужим, чужестранцам; в нашем контексте – любовь к языковой и культурной непохожести.

Imago Dei (лат.) – образ Божий. – Прим. пер.

¹⁹ Ogletree, 1985, 1.

²⁰ Othuis, 1993, 160.

²¹ В последних исследованиях по миссиологии гостеприимное отношение к носителю другой культуры предлагается в качестве положительной альтернативы западным миссионерским практикам прошлого, во многом запечатлевшим на себе черты колонизаторской ментальности. См. Kouyama, 1993; Gittins, 1994a.

²² Цит. по: Pohl, 1999, 65.

дает нас радушно открывать иностранному гостю свой дом, жизнь, ум и сердце.

Мы убеждены, что практика ксенофилического гостеприимства должна занимать центральное место в преподавании иностранного языка. Наша задача – воспитать молодых людей настолько любознательными и открытыми, чтобы они искали общения, встреч с людьми другой культуры, благодарно и радостно принимали дары и перемены, которые такие встречи несут хозяевам и гостям.

Гостеприимство как метафора образования

Размышлять об образовании в категориях гостеприимства начали совсем недавно. Следует заметить, что встречается эта метафора, главным образом, в контексте религиозной педагогики.

Одним из первых о педагогической ценности нашего понятия заговорил Генри Нувен, предложивший рассматривать христианское служение в целом и семинарское образование, в частности, как опыт гостеприимства²⁵. Во многих работах Нувен с болью говорит о том, что в мире, где правит вражда, а человек отчужден от самого себя, ближних и Бога, эта христианская добродетель оказалась не в чести.

Чтобы изгнать из наших школ дух авторитаризма, считает Нувен, нужно по-новому осмыслить само качество отношений между преподавателем и учащимся. Учитель, будучи «хозяином», призван «создать для учащихся свободное и защищенное пространство умственного и нравственного развития»²⁶. Как и подобает доброму хозяину, он должен ценить, подтверждать и углублять жизненный опыт «гостя», то есть учащегося. Но обучение – не односторонний процесс. «Наши учащиеся, – пишет Генри Нувен, – не жалкие, убогие, невежественные попрошайки, с протянутой рукой стоящие перед «носителем знания», они /.../ и в самом деле гости, которые оказывают нам честь своим приходом и, уходя, оставляют в доме частичку себя»²⁷.

Хотя подчеркнутое внимание Нувена к самооценке и самовыражению учащихся отражает педагогические идеалы начала 70-х годов, в целом он занимает достаточно взвешенную позицию. С одной стороны, он стоит за равенство между преподавателем и учащимся и вместе с тем постоянно подчеркивает, что учитель должен четко определять границы, установки и не скрывать своих убеждений. По его мнению, учащиеся, ни разу не слышавшие, как преподаватель отстаивает *свои* взгляды, никогда не смогут осознать *собственные* ценности и нравственные приоритеты²⁸.

Если Нувен и другие²⁹ считают, что навык гостеприимства нужен преподавателю, главным образом, для создания благоприятной учебной обстановки, Сюзэн Джонсон³⁰, которая также разрабатывает это понятие в контексте религиозного образования, идет гораздо дальше³¹. С ее точки зрения, гостеприимство создает пространство, в котором происходит встреча «непохожестей», и полностью меняются отношения в паре «сильный-слабый». Хозяин, находящийся «в сильной позиции» в своем доме, впускает в дом более беззащитного в культурном отношении гостя. Однако в акте гостеприимства хозяин берет на себя роль слуги; центральной фигурой становится гость. «Гостеприимство в глубочайшем смысле этого понятия, – пишет Джонсон, – предполагает не только готовность принять странника, но и согласие быть уязвленным присутствием другого, переменить под его воздействием не только личностные ус-

²⁵ Nouwen, 1974. Идеи Нувена применительно к религиозной педагогике развивает, в частности, Томас Грум, считающий гостеприимство одной из кардинальных добродетелей преподавателя религии. Гостеприимство для него – наиболее верная педагогическая установка; она требует от учителя не только согласия увидеть в учащемся *паломника* и глубоко проникнуться его жизнью, но также психологического и интеллектуального *смирения*, иначе говоря, готовности оказать гостю «эпистемологическую честь» (Groom, 1988, 17).

²⁹ Palmer, 1983; Vogel, 1991; Seymour, Crain and Crockett, 1993; Cooper, 1996; Russell, 1996.

³⁰ Johnson, 1993.

³¹ Джонсон прибегает к метафоре гостеприимства, чтобы обозначить «срединный путь» в делящейся и по сей день дискуссии о культурной идентичности Северной Америки. Главный вопрос полемики между консерваторами и постмодернистами можно сформулировать так: должна ли Северная Америка хранить верность традиционному европоцентризму, или же ей следует осознать себя плюралистической поликультурной общностью?

²⁵ Nouwen, 1972, 49-57.

²⁶ Nouwen, 1986, 86-97.

²⁷ Nouwen, 1986, 89.

тановки, но и организационные принципы, учебные программы, политические взгляды»³².

Иными словами, мыслители типа Нувена и Джонсон видят в обстановке на гостеприимство средство оздоровления современной образовательной системы. Гостеприимные отношения позволяют создать благоприятный педагогический климат, особое «образовательное пространство», в котором все противоречия разрешаются в учтивом диалоге, участники которого способны уважать друг друга.

О гостеприимстве как ключевом понятии лингводидактики до сих пор, насколько мне известно, не писал никто. Вводя метафору ксенофилического (страннолюбивого) гостеприимства, мы не сводим ее ни к описанию отношений между преподавателем и учащимся³³, ни к личной встрече между учащимся и носителем языка как в рамках учебного процесса, так и вне его, хотя и первое, и второе имеет самое непосредственное отношение к нашему предмету. Для нас *гостеприимство к чужестранцу – это, прежде всего, метафора взаимоотношений с «инаковостью»*. Иными словами, мы убеждены, что гостеприимство должно определять как дух, так и формы встречи, знакомства и взаимодействия с изучаемым языком и культурой.

Быть дома и быть вне дома

В чем состоит практическая ценность осмысления лингводидактики в категориях гостеприимства, надеемся, станет ясно из последующих глав. Пока же мы постараемся проследить, что происходит с культурным сознанием при изучении иностранного языка. Для этого нам понадобится рассмотреть некоторые, наиболее очевидные составляющие понятия «гостеприимство». Во-первых, совершенно очевидно, что гостеприимство предполагает наличие дома и заботу о нем. Кроме того, оно означает открытость гостю – готовность не только впустить его в дом, но и вобрать его опыт. Несколько замечаний о каждой из этих сторон.

Прежде всего, хозяином можно стать, только если у тебя есть дом или, по крайней мере, такое место, куда можно свободно пригласить гостя. Как замечает Нувен, «человек не будет хорошим хозяином, если он не чувствует себя «дома» в собственном доме»³⁴. В нашем случае «быть дома» означает, кроме всего прочего, осознавать свою принадлежность к определенной культуре, укорененность в ней. Национальная культура вкупе с субкультурами определяет культурную идентичность ее носителей (в скобках заметим, что идентичностью наша личность не исчерпывается) и формирует культурный язык, соединяющий отдельных членов общества в общность собеседников, связующий с преданием, историей, трагедиями и устремлениями нации.

Кем бы мы ни были – хозяевами или гостями, – мы никогда не предстаем перед другим «чистой доской». Наша культурная идентичность изначально задается нашим происхождением, и пытаться убежать от нее, равно как и быть «выше», – не стоит. Напротив, мы призваны с благодарностью за данные нам Богом дары оберегать и любить все доброе, что есть в нашем доме, нашей культуре и традиции, призваны возвращать и радоваться плодам.

Некоторые читатели могут возразить, дескать, ваша картина «дома» слишком безмятежна и уютна; по крайней мере, такое представление о доме, скорее всего, приведет в недоумение некоторых постмодернистов. С постмодернистской точки зрения, сама идея дома как пространства максимальной безопасности, устойчивости и уверенности не оставляет, как это видно из истории, места другому, низводит его до маргинала или бездомного.

Но правы ли постмодернисты? Может быть, вместо того, чтобы держаться за традиционное представление о доме, гораздо честнее и безопаснее принять постмодернистский концепт «радикальной бездомности»³⁵ и рассматривать человечество как номаду, как сбо-

³⁴ Nouwen, 1974, 24.

³⁵ Брайан Дж. Уолш определяет постмодернизм как «культуру радикальной бездомности». Мы больше не можем чувствовать себя в этом мире как дома, во-первых, потому что всякое представление о доме – не более, чем «социальная конструкция». Во-вторых, мы видим, что наша «социальная конструкция» нередко оказывается враждебна другим людям, поскольку наличие дома у од-

³² Johnson, 1993, 348.

³³ Об этом в связи с христианскими воззрениями на преподавание иностранного языка интереснее всего пишет Педерсен. См. Pedersen, 1992.

рище бродяг и скитальцев, «обреченных не знать дома и навсегда оторванных от отца и матери»³⁶?

На наш взгляд, нет. Мы скорее готовы согласиться с теми критиками постмодернистских взглядов, которые утверждают, что при всех извращениях, возможность которых, безусловно, таится в традиционном представлении о доме, потребность человека обрести «пристанище» остается неизменной. В том, чтобы желать дома или жить в нем, нет ничего противоестественного, унижительного или дурного. Поэтому мы вполне разделяем тезис Брайана Уолша о том, что «память о доме, равно как и ожидание возвращения домой или надежда на него, суть первичные константы человеческой жизни и основания культуротворчества»³⁷.

В этом – главное отличие между подлинным гостеприимством и отказом от всякой надежды где-либо почувствовать себя «дома». Ибо гостеприимство предполагает не только наличие жилища, но также согласие впустить в него другого и ответственность за то, чтобы доброжелательно и заботливо его принять.

Недостаточно предоставить в распоряжение свой дом, устранившись при этом от обязанностей хозяина. Объявить, что наш дом открыт и в нем найдется место всем, кто нуждается, еще не означает проявить гостеприимство. Столь же далеки от подлинного странноприимства горделивая уверенность в безупречности своего дома и отказ замечать в нем недостатки, которые могут задеть или ранить гостя. Нам надо научиться не только благодарить за сокрытые в нашей культуре дары, но и трезво видеть ее изъяны. Осознание себя хозяином предполагает готовность сокрушаться и скорбеть обо всем несправедливом, бесчеловечном, изломанном и разрушительном, что есть в нашем «культурном доме». Мало того, нам необходимо осознать собственную причастность к творящемуся злу, признать, насколько беспомощны и неискренни были наши попытки ему противостоять. Мнение гостя может побудить нас изменить

в нашем доме то, что до сих пор казалось вполне нормальным. Подобная восприимчивость – тоже неотъемлемая черта гостеприимства. Оно – не только в том, чтобы радушно принимать другого, но и в готовности отвечать перед ним за то, каковы мы.

Наконец, – и это совершенно очевидно, – гостеприимство полностью исключает представление о доме как «крепости», в которой мы укрываемся от странников и чужестранцев. Учащиеся с ксенофобскими наклонностями склонны воспринимать свой дом, компанию или «круг» как своего рода цитадель, пребывание в которой обеспечивает идентичность и придает ощущение силы. С этой точки зрения, все «чужое» или «другое», расценивается как угроза, и, следовательно, ей надо противостоять. Зигмунд Бауман отмечает:

«Любая, этническая или расовая, ксенофобия, любая попытка позиционировать другого как врага и естественным образом воспринимать его как навязанную границу, предел индивидуальной или коллективной свободы, – зиждется на идеализированном представлении, содержание которого может быть описано метафорой «закрытого всем ветрам дома». Образ «безопасного дома» побуждает переживать лежащее «вне дома» пространство как полное опасностей, населенное врагами, которых необходимо локализовать, изолировать, изгнать»³⁸.

Библейская традиция, напротив, напоминает о том, что дом дан не для того, чтобы мы превратили его в неприступное укрытие от других, но чтобы принимать в нем странников и пришельцев. Как отмечает Уолш, «подлинный приход возможен только туда, где собственный дом, при всей его защищенности, способен вместить уязвимость *другого*, где ощущение безопасности не ограничивается *своим*, а распространяется на незнакомое, чужое»³⁹. В этом контек-

ной группы, неизбежно предполагает бездомность другой. И, наконец, в третьих, среда, в которой мы живем, по нашей вине настолько загрязнена, что она начинает враждовать с нами (Walsh, 1998, 8-9).

³⁶ M.C. Taylor, 1984, 156.

³⁷ Walsh, 1998, 9.

³⁸ Bauman, 1995, 135. Цитата представляет собой обобщение основных идей работы Фила Когаэна «Правила дома: некоторые размышления о расизме и национализме в повседневной жизни». См.: Phil Cohen, *Home Rules: Some Reflections on Racism and Nationalism in Everyday Life* (London: University of East London, 1993).

³⁹ Walsh, 1998, 19.

сте гостеприимство можно бы назвать христианским ответом на богоданный дар дома. Дом, как и любой настоящий дар, – не безраздельная собственность тех, кому достался; он отмечен печатью Подателя, которому угодно, чтобы мы делились дарами⁴⁰.

Странноприимство также предполагает, что странника не только радушно привечают, но и окружают доброжелательным вниманием. Гостя недостаточно накормить и напоить, его голос должен быть услышан. Если хозяин готов сопереживать опасениям и тревогам гостя, внимательно выслушивать и откликаться на его рассказы, тогда привнесенные им новые сюжеты, несомненно, обогатят уже существующий культурный опыт.

Итак, хозяину отведена роль слушателя, но при этом он не обязан ни подражать гостю, ни поддакивать каждому его слову. Гостеприимство не означает, что хозяин должен постараться полностью уподобиться гостю; по сути такая мимикрия лишила бы обоих возможности взаимного обогащения. Оно требует иного – полной открытости. Все мы хорошо знаем, насколько визиты в дома, где нам уделяют тщательно отмеренную порцию любезностей, отличаются от походов в гости туда, где щедро отдают и столь же великодушно принимают. Гостеприимное отношение, таким образом, предполагает, что мы радушно, с

любовью принимаем представителей другой культуры и включаем их переживания и сюжеты в свой культурный опыт.

Такое представление о странноприимстве позволяет иначе взглянуть на дилемму, над которой бьются все преподаватели иностранных языков. Возможно ли полностью погрузиться в изучаемый язык и одновременно сохранить собственную идентичность? Об остроте этой дилеммы наглядно свидетельствует описанная Мюриэль Сэвилл-Тройке крайне неловкая ситуация, в которой оказалась изучающая английский японка. «Один из профессоров сказал ей, что она не должна кланяться американским преподавателям, потому что у них так не принято. Он попытался сформулировать соответствующее социолингвистическое правило по-английски. Студентка была ошеломлена. «Я знаю, – сказала она, – американцы не кланяются, но это моя культура, и если я буду вести себя иначе, меня не станут уважать, я буду плохим человеком»⁴¹. Несомненно, поведение преподавателя свидетельствует о крайней остроте нашей дилеммы. Сказанное им вполне могло быть воспринято как неуважение культурных потребностей, глубоко укорененных в сознании японской студентки. В этой связи также заметим, что, сохраняя собственную идентичность, гостеприимный хозяин вместе с тем любезно и великодушно дает «страннику», «другому» возможность оставаться собой.

Кто в доме хозяин?

Чтобы принимать гостей, вовсе не обязательно быть богатым или принадлежать к культурной элите. Эту важную истину хорошо бы с самого начала внедрить в сознание учащихся, особенно тех, кто воспитывается в малообеспеченных семьях. Несколько лет тому назад в рамках международной христианской программы для иностранных студентов мне (Дэвиду Смитту) довелось побывать в Марбургском университете. В один из дней, прогуливаясь, я забрел в гости к южнокорейскому студенту, недавно приехавшему в Германию. Кореец жил в узкой, похожей на коробку, комнате с голыми стенами, и единственное, чем он мог поделиться, был черный кофе.

⁴⁰ Вместе с тем, существует менее идеалистический образ гостеприимства. В основе его – представление о хозяине как единоличном и полномочном владельце дома. Однако при таком подходе возникает неразрешимая дилемма. Так, для Жака Деррида хозяин, призванный отдавать гостю, тем не менее, постоянно вынужден ограничивать себя, чтобы не утратить власти над домом. Следовательно, полагает Деррида, подлинное гостеприимство невозможно, поскольку оно предполагает, что хозяин должен безоглядно отдавать, неизбежно теряя при этом свое имущество и власть. Требование гостеприимства всегда превышает нашу способность к нему. Развивая позицию Деррида, Джон Д. Капуто, в частности, пишет: «Гостеприимство – извечный императив, следовать которому мне никогда не удастся. Я слишком скуп, слишком нелюбезен, слишком угрюм, слишком расчетлив в приглашениях, которые диктуются самыми разными, но всегда низменными мотивами – от желания похвастаться своими вещами до надежды заработать ответное приглашение. Я не гостеприимен и не знаю, что такое гостеприимство» (Caputo, 1997, 112). Подобное признание, несомненно, свидетельствует о том, насколько все мы нуждаемся в благодати Божьей, и все же утверждать, будто гостеприимство, в принципе, невозможно, значило бы отрицать саму возможность благодати. На наш взгляд, противоречие Деррида позволило бы снять представление о доме как даре, данном, чтобы делиться, а не чтобы владеть.

⁴¹ Приводится в: Kramtsch, 1993, 44.

Я терпеть не могу кофейный вкус, но кореец так хотел меня угостить, что я без возражений согласился на кофе и честно постарался выпить его до конца.

Хотя мой знакомый жил, мягко говоря, не в самых комфортных условиях, да к тому же в чужой стране и почти ничего не мог предложить гостю, это не помешало ему быть по-настоящему гостеприимным хозяином. И так, для того, чтобы открыться другому, вовсе не обязательно находиться на своей культурной родине или жить в роскошном, ломящемся от богатств доме. К межкультурному, ксенофилическому гостеприимству призваны абсолютно все, независимо от того, что мы имеем.

В свете этого призвания становится особенно видна вся нелепость ситуации, сложившейся в наши дни в американской системе начального и среднего образования: иностранный язык здесь изучает меньше тридцати пяти процентов от общего числа учащихся⁴². Не лучше обстоит дело в христианских школах. Создается впечатление, что, не желая вводить в обязательную программу иностранный язык, школьные власти, сами того не ведая, говорят детям: «Вы интеллектуально безнадежны и социально беспомощны. Вы никогда не поступите в университет. Вам нечего делать за границей. Вам незачем слышать голос другого. Зачем вам иностранный язык? Вам нечего сказать иностранцам и учиться у них тоже нечему».

В ожидании гостя

Чтобы выйти навстречу чужестранцу, вовсе необязательно дожидаться, пока мы в совершенстве овладеем его языком. Убедительное подтверждение тому дает практика преподавания испанского в штате Техас, где, как известно, проживает значительное число испаноговорящих.

В самом начале изучения языка преподаватель предложил учащимся раз в неделю навещать говорящих по-испански жителей ближайшего дома престарелых и в течение получаса беседовать с ними. Предполагалось, что молодые люди заранее подготовят темы бесед и примерные вопросы, а после каждой встречи должны будут рассказать о своих впечатлениях. И так раз в неделю автобус с американскими старшеклассниками подъезжал к дому престарелых, где их уже дожидались (многие – в инвалидных колясках) пожилые люди, которым только и надо было, что поговорить с кем-нибудь о погоде, здоровье и родственниках⁴³.

Но и учащиеся с не меньшим нетерпением ждали встреч со своими пожилыми собеседниками. Больше того, общение в доме для престарелых помогло пробудить живой интерес к изучению иностранного языка и привнесло в освоение его немалую долю удовольствия. Но главное, учащиеся на собственном опыте убедились в том, что даже в самом начале знакомства с «чужим наречием» их неуклюжие попытки общаться, пробиться к носителю иной культуры могут привести к полной глубочайшего смысла личностной встрече.

К сожалению, подобное творчество в развитии речевых навыков могут позволить себе далеко не все. Даже если носители иностранного языка живут в пределах досягаемости, школьное руководство зачастую запрещает в учебное время покидать пределы школы или же настолько осложняет подготовку «мероприятия», что подобные затеи начинают казаться практически неосуществимыми. В таких случаях имеет смысл пригласить носителей языка в школу, а самим выступить в роли гостеприимных хозяев. Подобные встречи лицом к лицу с представителями иной культуры не только дают прекрасную возможность попрактиковаться в языке, но и позволяют поколебать, возможно, сложившиеся у учащихся расхожие, ограниченные представления об иностранцах.

⁴² Согласно статистическим данным на 1994 год, иностранный язык в государственных школах США изучает всего лишь 33,04% от общего числа учащихся 7-12 классов. В 7-8 классах интерес к иностранному языку проявляет только 16,2% учащихся, а в 9-12 классах соответствующий факультатив посещает меньше половины (42,2%) от общего ученического состава.

⁴³ По техническим причинам учащиеся не могли приглашать стариков к себе. Но несмотря ни на что, начало подлинному, глубокому общению было положено.

Честность «хозяина»

По мере знакомства с иностранным языком и иными культурами учащиеся начнут отчетливее видеть достоинства собственной культурной среды и, безусловно, захотят поделиться ими с гостями. Вместе с тем, они обязаны знать и о разрушительных, несправедливых, нездоровых проявлениях своей культуры. В частности, исключительно важно, чтобы они побольше узнали о главной трагедии XX века, о той роли, которую сыграл в ней народ, к какому они принадлежат, а также о том, как она была пережита и истолкована в стране изучаемого языка.

Рассказывая молодым людям о катаклизмах XX столетия, необходимо показать, что забота об этнической, расовой или идеологической чистоте превращает «племена и народы» в самодовольную, оголтелую толпу, готовую убивать всех, кого она сочтет низшими, недостойными или просто другими. А учащимся христианских школ будет очень полезно узнать, что даже верующие люди иногда отказываются принимать странников и пришельцев и способны «во имя Божье» чинить против них невероятные злодеяния⁴⁴. Как верно заметил Мирослав Волф, «нам так уютно в окружающей нас культуре, что мы перестали видеть ее пороки, и вместо того, чтобы заклеить их, оправдываемся тем, что все это во славу Божью и из наилучших христианских побуждений»⁴⁵.

С другой стороны, учащимся столь же необходимо знать о христианах, которые в разных исторических контекстах – будь то монашеская культура средневековья, преследования в годы Третьего рейха или относительно недавнее *sanctuary movement* в США, рискуя (а порой расплачиваясь) собственной жизнью, во имя Божье радушно принимали гонимых⁴⁶. Молодым людям исключительно

важно понять, что в негостеприимные времена гостеприимство становится актом гражданского мужества или, как пишет Пол, «актом сопротивления и противостояния, бросающим вызов ценностям и привычкам пресловутого большинства»⁴⁷.

Иными словами, чтобы уважительно, великодушно и открыто принимать иностранцев, их язык и культуру, нам сперва необходимо выработать должное отношение к собственному культурному наследию и научиться критически отстраняться от него. Шовинистически настроенный, этноцентричный хозяин никогда не будет по-настоящему гостеприимным. В какой-то момент он обязательно начнет оскорблять или унижать своих гостей.

Kulturkunde в Третьем рейхе

Ярким примером подобного негостеприимного отношения к чужестранцам может служить существовавшая в нацистской Германии методика преподавания иностранного языка и культуры. Изучение английского и французского в школах Третьего рейха преследовало не только экономические и политические цели, но, прежде всего, должно было привить учащимся слепую любовь к Германии, бездумную гордость за нее – и столь же слепую и бездумную ненависть к другим народам. Немцы должны знать языки и культуру своих врагов, чтобы быстрее справиться с ними⁴⁸. Поэтому знакомство с культурой⁴⁹ в курсе иностранного языка строилось так, чтобы пробудить у учащихся милитаристские инстинкты и подготовить их к войне⁵⁰.

* В более близкой нам культуре таким актом была вся жизнь киевского священника Алексея Глаголева, во время Второй мировой войны укрывавшего евреев от Бабыяга Яра, а после войны – гонимых тоталитарной властью. См. об этом: М.А. Глаголева-Пальян. Воспоминания об о. Александре и о. Алексее Глаголевых и их окружении. // Свящ. Александр Глаголев. Купина неопалимая. К., 2002, с. 243-278. – Прим. пер.

⁴⁷ Pohl, 1999, 62.

⁴⁸ См. Lehberger, 1986.

⁴⁹ *Kulturkunde*, понимавшаяся как изучение расового облика отдельных народов.

⁵⁰ «Allgemeine Ziele des neusprachlichen Unterrichts sind:

1. Weite Verbreitung der Kenntnis fremder Sprachen zu Nutzen von

⁴⁴ Так, например, 80% населения Руанды именуют себя христианами, а сама Руанда прославилась самым мощным на африканском континенте харизматическим пробуждением (Martin, 1995, 1).

⁴⁵ Volf, 1995, 197.

⁴⁶ См., например, на сайте NACFLA (<http://www.spu.edu/orgs/nacfla/>) работу Мэрилин Северсон об использовании материалов по истории французского Сопротивления, а также приведенные в исследовании Халле материалы, рассказывающие о гостеприимстве французских кальвинистов в Ле Шамбон в годы Второй мировой войны. См. Hallie, 1979.

«Нам не интересны Англия и Франция сами по себе, – гласит один из красноречивых документов той эпохи. – Знать о них нужно лишь для того, чтобы глубже постичь и возлюбить Германию. Мы не хотим стараться понять других; нам гораздо важнее понять себя... Культура уже не способна соединять, как это было раньше. Нет, она разделяет отдельных людей и группы на друзей и врагов. При определенных условиях [преподавание культуры] способно воспитать ненависть»⁵¹.

Таким образом, иностранные языки, по мнению нацистских «теоретиков образования», нужны лишь для того, чтобы утвердить в сознании учащихся идею превосходства Германии и оправдать неприятие и преследования иностранцев.

Данные примеры убедительно свидетельствуют о том, насколько важно научить молодых людей благодарно и вместе с тем критично относиться к собственной «культурной родине». Ведь мы призваны «поклоняться и служить» не национальной или расовой идее, не собственной культуре, а Единому Творцу всех культур и наций. Только верность Ему даст нам силы преодолеть пределы собственного «дома» – пространства нашей идентичности и власти – и дружелюбно, открыто и гостеприимно принять чужестранца⁵².

Wirtschaft, Heer, Marine auswärtiger Politik und Propaganda.

2. Bewusste Kenntnis fremden Volkstums, um durch Vergeleichung das eigene Wesen deutlicher zu erleben.
 3. Verständnis für Geschichte, Staatsaufbau und Rassenzusammensetzung fremder Völker, mit denen wir in Berührung kommen müssen, Rückspiegelung auf unser Staatsleben.
 4. Möglichkeit der Verständigung und Einwirkung auf das Ausland.
 5. Begründeter Stolz auf das eigene Volkstum.
- (Hüllen, 1979, 203; приводится в: Siebert).

⁵¹ Ниже приводится оригинальный текст документа: «Wir wollen...nicht England und Frankreich um ihretwillen kennenlernen. Wir wollen durch sie nur Deutschland kennen- und lieben-lernen... Wir wollen uns auch nicht so sehr bemühen, andere zu verstehen als uns selbst zu verstehen (Münch, приводится в: Hüllen, 1979, 207). «Kultur ist also nicht, wie es früher hiess?, etwas die Völker Verbindendes, sondern geradezu etwas Völker Trennendes, ist eine Freund-Feind-Gruppierung, also unter Umständen etwas Feindliches» (Rudolf Münch, «Doch noch Kulturkunde» [1936], приводится в Hüllen, 1979, 214).

⁵² Volf, 1995, 198; Volf, 1996, 40.

Кого звать в гости?

Как-то я (Барбара Карвилл) спросила одноклассницу своей дочери, нравится ли им учительница французского. «Она ничего, – ответила девочка, – только мы терпеть не можем, когда она начинает расписывать, что во Франции все круче, в сто раз лучше и умнее, чем в Америке».

Вполне объяснимо, что многие педагоги, и прежде всего в школах вроде американских, где иностранный язык в число обязательных предметов не входит, пытаются привлечь учащихся безудержными восторгами по поводу всех без исключения сторон изучаемой культуры, обыгрывая – каждый по-своему – романтическое представление о том, что все непохожее и «не наше» хорошо само по себе. Да, мы призваны быть гостеприимными хозяевами, но означает ли это, что мы, хотим того или нет, обязаны пускать в дом любого пришельца?

Каждый хозяин согласится, что гости бывают желанные и не очень. Некоторых мы терпим со скрытой, но пламенной надеждой на то, что они скоро уйдут, поскольку они сеют в нашем доме раздор и не приносят никакой радости⁵³. Другие же, напротив, обогащают и приобщают к новой жизни, открывают неожиданные горизонты, приносят неизвестные дотоле сюжеты.

Подобным образом и преподаватель, будучи в роли «хозяина», должен очень хорошо подумать, с какими сторонами иной куль-

⁵³ В известной пьесе «Бидерманн и Брандштифтер» швейцарского драматурга Макса Фриша (Frisch, 1958) семейство Бидерманнов пускает в свой дом «трех странников» – отпетых мошенников, исчадь ада, которые беззастенчиво злоупотребляют гостеприимством хозяев. Они не только задумывают поджечь дом, но, манипулируя хозяевами, по сути, делают их соучастниками своего злодеяния. Однако корень зла не столько в них, сколько в самом Бидерманне, поскольку его гостеприимство не простирается дальше поверхностных, обывательских «хороших манер». Он вконец изолгался и не хочет признать, что он сам – тот же преступник, свыкшийся с нечистой совестью. Как следствие, ему недостает нравственной цельности и силы, чтобы вышвырнуть из дома трех бандитов. Вместо того, чтобы отдавать, он сам оказывается «в плену» и в финальной сцене покорно дает преступникам спички, чтобы они подожгли дом. «Сердце чисто созижди во мне, Боже», – единственное, что приходит в голову по прочтении этой пьесы, «ибо только чистое сердце может дать нам нравственную зоркость, убересть от неразумного гостеприимства и от привычки, не спросив, открывать дверь дома дьяволу».

туры следует знакомить учащихся. Но где критерий отбора⁵⁴? При составлении учебной программы учителю очень важно самому почувствовать дух различных проявлений культуры и понять, не посягают ли они на дом, личность, ближнего, общество и окружающую среду. Кроме того, ему следует спросить себя, говорят ли отобранные им материалы о богоподобии – и вместе с тем о качественной «инаковости» чужестранца. Очень важно, чтобы на уроках иностранного языка учащиеся встречались с аутентичными представителями иной культуры, а не с переодетыми соотечественниками.

Приведу лишь один пример. Боясь, чтобы «западные влияния» не возобладали над идеями коммунизма, составители учебников английского языка для школ Китайской Народной Республики щедро снабдили пособия разнообразными историями о Ленине и Марксе, а также баснями и нравоучительными текстами разных народов, «работающими» на коммунистические идеалы. Это не удивительно: изучение иностранного языка рассматривалось как средство внедрения коммунистических ценностей в мозги юных китайцев. А как следствие, говорящий по-английски иностранец, образ которого предлагался учащимся, был похож скорее на китайского моралиста в английском платье, чем на носителя иной культуры.

Иными словами, учитель должен взять на себя роль привратника, встречающего гостей у дверей кабинета иностранного языка. Это не означает, что впускать он должен только чистеньких, благовоспитанных, приятных в общении «гостей». Мы вполне допускаем, что некоторые материалы вполне могут смущать, будоражить, вызывать внутреннее сопротивление учащихся⁵⁵. Но дело не в этом. Гораздо важнее другое: воспитывают ли отобранные преподавателем тексты гостеприимство? То есть, учат ли они открытости, благожелательности, поощряют ли любознательность? Напоминают ли о необхо-

димости уважать изучаемую культуру, не спешить с судом, а сначала *выслушать* и только потом *выносить оценки*? Побуждают ли они сравнивать и противопоставлять? Обогащают ли внутренний мир учащегося, заставляют ли искать и думать? Сможет ли воспитанный на них молодой человек принять и вместить непожесть другого?

Гостеприимство и объятия

В эссе «Объятия: богословское видение культурной идентичности и конфликтов»⁵⁶ Мирослав Волф предлагает весьма продуктивную метафору встречи с другим – встреча как объятия. У Волфа она появляется в контексте размышлений о конфликтах в поликультурной среде: с ее помощью он пытается объяснить, что стоит за словами о любви к врагам и поисках примирения. Предложенное Волфом представление об «объятии» как основополагающем принципе христианского социального действия будет не менее полезно и для наших рассуждений о страннолюбивом (ксенофилическом) межкультурном и межъязыковом общении, поскольку оно позволяет свести воедино и более отчетливо проговорить основные идеи, о которых шла речь в этой главе.

Можно сказать, что при изучении иностранного языка чужестранец, которого мы «заключаем в объятия», толкуется очень широко. Это сам язык и порождающая его культура. Мы стремимся освоить и преподавать не просто очередную лингвистическую систему, но средство общения людей, созданных по образу и подобию Бога, и мыслим изучаемую культуру прежде всего как пространство ответственной деятельности человека. Следовательно, межкультурное общение для нас не сводится к обмену информацией, взаимовыгодным торговым сделкам, развлечениям и т. п. В стремлении вобрать в собственный опыт «другого» (об этом пойдет речь в следующей главе) мы ведомы и движимы убежденностью в том, что межкультурное общение призвано служить, прежде всего, созданию гостеприимных и радушных отношений между людьми, тех прочных межличностных связей, благодаря которым представители разных культур могли

⁵⁴ Наиболее интересные соображения, касающиеся столь сложного предмета, см. в: Henning, 1993; Takalo, 1994; Takalo, 1997.

⁵⁵ Как отмечает Дуэйн Хебнер, «иностранец, другой, враг, словом, каждый, кто не похож на меня, ставит передо мной невысказанный вопрос. Точнее, не передо мной, а перед нами обоими. Он спрашивает: «почему я – это я, а ты – это ты?» Его жизнь становится возможностью для меня, моя – для него. А наша встреча таит в себе возможность для нас обоих... Различия... словно приглашение следовать вперед, познавать...» (Huebner, 1985, 464).

⁵⁶ Volf, 1995.

бы взаимно обогащаться, радоваться, заботиться о благе и процветании друг друга.

Волф раскрывает смысл «объятия» следующим образом:

«В объятии я раскрываю руки, чтобы тем самым освободить в себе место для другого. Раскрытые руки – это знак того, что я больше не хочу оставаться только с самим собой, и одновременно обращенный к другому призыв: «приди и вселись в меня». А с другой стороны, в объятии я смыкаю руки, приглашая другого стать частью меня, – и вместе с тем подтверждаю этим жестом собственную идентичность. Становясь частью меня, другой делает меня богаче. Во взаимном объятии никто не остается прежним: мы обогащаем друг друга, но при этом каждый ни на миг не перестает быть собой»⁵⁷.

Иными словами, в объятии мы раскрываем руки, тем самым показывая другому, что рады ему. То есть мы не загораживаемся, не отворачиваемся от другого, не игнорируем его, а напротив, приглашаем войти в наш мир.

В лингводидактическом контексте согласие «обнять другого» означает также, что мы не желаем более оставаться людьми «одного языка и одной культуры». Так, у наших англоязычных современников, чей родной язык стал *lingua franca* нынешнего мира, раскрытые навстречу другому руки могут свидетельствовать, кроме всего прочего, о готовности отказаться от чувства лингвистического превосходства и смиренно идти длинным и тернистым путем изучения других языков.

Однако мы раскрываем не только руки, но ум и сердце; мы сбрасываем надменные личины и освобождаем в себе место для другого. Более того, раскрытые руки – это жест по-детски доверчивого ожидания. Без согласия первым выйти на встречу другому, равно как и без уверенности в том, что каждая такая встреча – особенная, не похожая ни на какую другую, подлинно гостеприимное отношение к другой культуре и общение с ней невозможно.

Конечно, раскрывая руки для объятия, мы становимся уязвимей. Встреча можем происходить совсем не так, как это представлялось. Как заметил Корнелий Плантинга младший, «человек, готовый обнять другого, не заботится о сохранении той ложной значительности, которая зависит, главным образом, от безупречных манер. Объятия зачастую могут показаться неуклюжими и смешными: вы «врезаетесь» в очки друг друга, подходите не с той стороны, поскольку перепутали правую руку с левой, к тому же вы разного роста и т.п. Также и человек, взявшийся изучать иностранный язык, должен быть готов ошибаться, путаться, подступаться не с той стороны, потешать носителей языка – открыто, свободно, в добром расположении духа. Смысл не в том, чтобы добиться безжизненной, вышколенной правильности; гораздо важнее взяться за руки и соединиться мыслью с кем-то «употительно другим» – и не скупиться при этом на улыбки друг другу»⁵⁸.

Таким образом, гостеприимное объятие может служить метафорой встречи без подавления, слияния, подчинения и равнодушной отстраненности от другого – тенденций, о которых более подробно мы будем говорить в следующей главе.

Однако гостеприимно далеко не всякое объятие. Железная медвежья хватка, к примеру, свидетельствует скорее не о дружеской расположенности, а о намерении «с жадностью проглотить другого, чтобы вместо нас и их остались только мы»⁵⁹. Зигмунт Бауман, вслед за Фрейдом, описывает подобное, по сути своей ксенофобское отношение как *фагическое*; противоположную крайность, то есть полное отторжение чужестранца, он именует *эмической*:

«Фагическая стратегия направлена на *вовлечение*, эмическая – на *исключение*. В первом случае иностранец полностью растворяется в новом окружении, во втором – отождествляется с «чужим». Чужестранец закрепляется за одним из этих полюсов; он оказывается в крайне неблагоприятном, уязвимом, «подвешенном» состоянии – между полюсами «своих» и «чужих»,

⁵⁷ Volf, 1995, 203.

⁵⁸ Из частной переписки с Барбарой Карвилл.

⁵⁹ Bammert, 1995, 47.

между «домом» и «иной страной», между «нами» и «ими». Иностранец, чьи условия жизни и повседневные решения полностью задаются этими полюсами, оказывается перед неумолимым «или-или» приспособляйся – или станешь изгоем; будь «как все» – или убирайся подобру-поздорову; играй по нашим правилам – или будь готов к тому, что тебя вообще выбросят из игры»⁶⁰.

В гостеприимном объятии мы осмеливаемся выйти навстречу другому в пространство взаимной отдачи и преобразования. «В объятии, – пишет Волф, – не только сохраняется, но и преобразуется моя идентичность; равно как и другой не только подтверждает в этом акте свою инаковость, но его дружба становится частью моего постоянно меняющегося самосознания»⁶¹. Следовательно, как мы неоднократно подчеркивали, изучение иностранного языка не предполагает ни отказа от собственных культурных корней, ни принятия «культурного облика» чужестранца. Вместе с тем, учась произносить и писать новые для нас слова, вслушиваясь в незнакомые голоса и пытаясь вникнуть в рассказанные гостями сюжеты, мы неизбежно становимся иными, чем были прежде. Это и есть благословенный дар, доставшийся нам от чужестранца, которому мы раскрыли свои объятия.

Однако принять этот дар порой нелегко. Принятие его нередко предполагает не только долгий и многотрудный путь к признанию дружбы гостя, но и возможное «испытание на прочность» нравственными установками, ценностями и взглядами, которые противоречат нашим.

Однако если мы все-таки воспитаем в себе гостеприимную открытость, дружелюбие и уважение к чужестранцу, у нас может развиться своего рода «двойное зрение»⁶²: способность видеть спорную ситуацию не только со своей колокольни, но и с позиции другого. Суждения гостя, его взгляд на нас, наконец, наблюдения за тем, как мы «отражаемся» в другом человеке, могут побудить нас изменить собственные взгляды, по-новому, критически осмыслить

⁶⁰ Bauman, 1995, 180.

⁶¹ Volf, 1996, 143.

⁶² Volf, 1996, 213.

ценность своих культурных установок и традиций. И, соглашаясь принять этот дар чужестранца, мы, безусловно, становимся богаче. Наше культурное самосознание перестает быть уныло-одноцветным, а гостеприимство и открытость «расширяют сердце»⁶³.

Таким образом, вбирая в себя жизнь чужестранца, мы не только обогащаемся, но и учимся⁶⁴. Эти «уроки» нужны нам для того, чтобы избавиться от культурного высокомерия, из-за которого мы нередко видим в другом не качественно иную личность, а несовершенную копию любимых себя. Поэтому нам столь необходима «закваска», которую гость вносит в нашу жизнь. Более того, нам необходимо не только знать о радостях и горестях другой культуры, но и соучаствовать в них. Наконец, исключительно важно, чтобы мы понимали, какие исторические предпосылки и обстоятельства привели к нынешним трагедиям. И так, искренне и ответственно принимая в свою жизнь чужестранца, радуясь и скорбя вместе с ним, мы рано или поздно поймем, что все мы – часть единого падшего и нуждающегося в искуплении человечества. Гостеприимство начинается с объятия.

Заключение

В книге «Конец образования» (*The End of Education*) Нейл Постмэн горько сетует на отсутствие ориентиров, а также осмысленности в современной школе и подчеркивает необходимость «трансцендентной, духовной идеи, способной внести цель и смысл в образование»⁶⁵. Без определяющей весь учебный процесс телеологии или подчиненного определенному «нарративу» обучения (*narrative shaping education*), считает Постмэн, мы неизбежно утратим идеалы, цели, преемственность и надежду на будущее.

Содержание двух последних глав во многом перекликается с тем, о чем размышляет Постмэн. В частности, мы пытались показать, что умение *быть желанным гостем и гостеприимным хозяином*

⁶³ Gundry-Volf and Volf, 1997.

⁶⁴ Volf, 1996, 213.

⁶⁵ Postman, 1995, 5.

ном укоренено в том всеохватном культурном «нарративе», который образует сердцевину всей библейской вести и христианской жизни. По нашему убеждению, именно эти идеалы могут и должны определять цель и смысл изучения языка, а также критерии и основные принципы отбора учебного материала и педагогических методик.

В ходе телебеседы, посвященной гостеприимству «южан» во время Летних Олимпийских игр 1996 года, одна из жительниц Атланты, афро-американка, рассказала о том, какую радость доставила ей забота о гостях, приехавших на Олимпиаду со всего мира. И в конце добавила: «Такое чувство, будто мои руки расширились». Мы не знаем, могла ли она поговорить хоть с одним гостем на его родном языке, но несомненно другое: метафорически, а может, и буквально заключая в объятия чужестранцев, она стала меняться сама: ее руки и сердце стали «шире».

А смогут ли наши учащиеся по окончании школьного или вузовского курса испанского, французского, немецкого или китайского сказать: «Знакомство с новым языком «расширило» мое сердце, разум и руки. Встречи с людьми другой культуры помогли расслышать, как Бог призывает меня к гостеприимству, вместить то, что раньше мне было чуждо, сделали меня богаче и научили делиться своим богатством с другими»? Иными словами, смогут ли они сказать о себе подобное тому, что после двух недель пребывания в Доминиканской республике записала в дневнике студентка колледжа, чьи заметки мы цитировали в предыдущей главе, — «Я стала чуть-чуть доминиканкой»?

Выгода, удовольствие или власть?

Время действия: несколько лет тому назад.

Место действия: маленький английский городок. Жаркий летний полдень.

Я (Дэвид Смит) преподаю (по крайней мере, мне так кажется) немецкий язык группе шестнадцатилетних оболтусов в государственной школе. Какой-то злой гений как будто нарочно устроил нашу аудиторию так, чтобы в нее проникало как можно больше полуденного солнца и как можно меньше свежего воздуха. Душно и класс млеет от жары.

У одной из моих учениц (назовем ее Шерил) сегодня день рождения, и учиться она настроена еще меньше, чем обычно. Шерил вертит в руках полученное от поклонника в подарок вызывающе-красное дамское белье и пытается показать его тем, кто сидит сзади. Как ни странно, предмет сей вызывает повышенное любопытство мужской трети класса, и я прошу Шерил убрать исподнее в сумку. А в ответ слышу старое, как мир: «Послушайте, сэр, а почему это я должна учить ваш немецкий? Через месяц я закончу школу и пойду работать в магазинчик на углу. Как вы думаете, много немцев там бывает?»

И мне в очередной раз пришлось защищаться. Ведь Шерил не просто задала *этакий вопрос*; она ни много, ни мало поставила под сомнение извечный принцип: «Грамоте учиться в жизни пригодится». А и, правда, почему? Зачем, выбиваясь из сил, учить иностранному языку тех, кому он и даром не нужен? Не разумней ли перестать впихивать его в головы всех без разбору учащихся и создать специ-

альные школы для особо заинтересованных и одаренных? Ситуация в классе грозила выйти из-под контроля и мне ничего не оставалось, как пробурчать что-то вроде: «Потому что ты учишься в моем классе, и я здесь решаю...» Шерил впала в спячку, а я разозлился на себя из-за того, что снова ушел от ответа.

Спору нет, о смысле изучения иностранного языка спрашивают не только учащиеся. В отличие, скажем, от учителей математики, мои коллеги вряд ли могут позволить себе роскошь безапелляционно утверждать, что без знания их предмета ни один образованный человек обойтись не сможет. С тех давних пор, как было развенчано традиционное представление о том, что изучение иностранного языка дисциплинирует ум и развивает любознательность, специалисты и общественность не перестают спорить о пользе этого занятия. В психологической атмосфере преддверия нового тысячелетия* споры становятся еще напряженней¹ – и преподавателям снова и снова приходится доказывать коллегам, родителям и учащимся свою нужность.

В двух предшествующих главах мы попытались всесторонне обосновать укорененный в христианской педагогической традиции (об этом подробнее см. первую главу) подход к преподаванию иностранного языка. Как мы видели, в центре внимания при таком подходе оказывается переживание различий, способность открыться другому и этическая сторона взаимоотношений с носителями иной культуры.

Вместе с тем, как явствует из заключительных разделов пятой главы, ни одна из описанных нами целей не может восприниматься безоговорочно, как непреложная данность. Приведенный выше образчик нацистской педагогики убедительно указывает на то, что изучение иных языков и культур отнюдь не всегда движимо любовью, стремлением доставить радость или оказать гостеприимство. Знание языка другой культуры еще не обеспечивает нравственного отношения к ней, и нацистская лингводидактика – не единственный тому пример. Разве в наши дни знание иностранного языка, равно как и навыки межкультурного общения не используются зачастую

¹ См., например, Matter, 1992; Rivers, 1993; G.R. Tucker, 1993.

* Книга была написана в 1999 году. – Прим. пер.

в пропагандистских целях или для откровенной экономической эксплуатации одних народов другими? Опыт показывает, что за стремлением познакомиться с новым языком и культурой могут стоять, в первую очередь, эгоистические цели.

Шестую главу мы решили посвятить анализу наиболее распространенных мотивов изучения иностранного языка. Нам бы хотелось не просто противопоставить наш подход всем прочим, чтобы доказать их ошибочность. У нас другая задача – показать, что каждая из описанных мотиваций может быть рассмотрена в более широком этическом контексте, позволяющем соотнести ее с библейским императивом «страннолюбия». На наш взгляд, было бы неразумно огульно отрицать все отличные от нашего резоны; мы признаем определенную ценность каждого из них, однако христианские убеждения не позволяют нам соглашаться, когда в качестве единственно возможных предлагаются мотивировки, не отвечающие главнейшему, на наш взгляд, требованию – любви к ближнему.

Три ключевых вопроса

Предложенный ниже анализ наиболее распространенных аргументов в пользу изучения иностранного языка будет опираться на три совершенно очевидных тезиса и три подсказанных ими вопроса. Согласно первому тезису, наши образовательные цели напрямую обусловлены осознанными или подсознательными представлениями о том, какими нам бы хотелось видеть своих воспитанников. Все мы, пусть в малой мере, но все же стремимся воздействовать на вверенных нам учащихся, хотим, чтобы они развивались в выбранном нами направлении. Отсюда первый вопрос: кого стремятся воспитать сторонники той или иной мотивировки изучения языка?

Второй, чрезвычайно важный для нас тезис гласит, что изучение языка не может рассматриваться как самоцель, самодостаточное занятие, никоим образом не связанное со знакомством с соответствующей культурой и ее представителями. Напротив, одна из задач преподавателя состоит в том, чтобы вовлечь учащихся в определенные отношения с носителями языка. Следовательно, наш

второй вопрос может быть сформулирован следующим образом: какие отношения с представителями другой культуры позволяет выстроить та или иная мотивировка?

И, наконец, третий тезис: то обстоятельство, что наш мир населен людьми, различными по языку и культуре, и вместе с тем едиными в своем богоподобии, дает нам все основания утверждать: изучение иностранного языка должно стать неотъемлемой частью общего образования. Извечная человеческая склонность делить человечество на «наших», с одной стороны, и менее достойных «этих», с другой, как мы видели, не имеет ничего общего с христианским отношением к миру. Таким образом, третий вопрос: позволяет ли данный подход увидеть чужестранца как личность со своими надеждами, мыслями, невзгодами, упованиями и скорбями, чьи слезы и радости так же дороги Богу, как и наши?

По этим трем довольно простым вопросам мы и будем в дальнейшем оценивать сильные и слабые стороны различных обоснований изучения иностранного языка. Итак: какие личностные свойства формирует та или иная мотивировка? Какое отношение к иной культуре и ее носителям она воспитывает? Считается ли она с равнодушием и богоподобием чужестранца?

«Предприниматель»

Первый образ, который пытаются сформировать на занятиях иностранным языком, – это делец, предприниматель, фигура, весьма популярная в современном мире².

Наглядное представление об основных чертах предпринимательского подхода к изучению иностранного языка дает, в частности, недавно появившаяся статья Дж. Ричарда Такера

² В более ранней версии этой главы мы, вслед за Цветаном Тодоровым, использовали для характеристики данного типа понятие «барышник» (*profiteer*). Это привело к тому, что, несмотря на все наши уточнения и оговорки, некоторым читателям показалось, будто мы считаем низменной экономическую деятельность как таковую, тогда как мы придерживаемся совершенно иной точки зрения.

«Лингводидактика XXI века» (*Language Learning for the Twenty-First Century*)³.

Хотя в наши дни, сетует автор, большинство англоязычных жителей Северной Америки по-прежнему владеет только родным языком, будущее, полагает он, выглядит куда оптимистичней. На его взгляд, подписание Североамериканского соглашения о свободной торговле (NAFTA*) даст государственным властям, родителям и учащимся весомые социальные и экономические основания более серьезно относиться к изучению иностранного языка. Как следствие, в лингвистическое образование будет вкладываться гораздо больше средств, начнут развиваться новые педагогические технологии, расширится исследовательская база, и все это приведет к появлению более конкурентоспособной на мировом рынке рабочей силы. А преподавателям в этой новой многообещающей ситуации останется только почивать на лаврах.

Картина, конечно, головокружительная, и главная цель изучения иностранного языка здесь предельно ясна: снабдить рабочую силу базовыми знаниями и умениями, открывающими новые экономические перспективы как для отдельной личности, так и для страны в целом. Необходимые навыки владения языком позволят закрепиться в профессиональной среде, а также более успешно и выгодно вести дела. Совершенно очевидно, что при таком подходе преподавание, как и освоение иностранного языка, будет диктоваться, прежде всего, заботой о «профессиональном уровне» и «компетентности» – необходимых условиях «взаимовыгодного сотрудничества» с другими народами⁴. И столь же бесспорно, что при подобных целях содержание и методика языковых курсов будет определяться исключительно прагматической, экономической целесообразностью.

Рассуждения Такера – яркий пример так называемого «синдрома ожидания мессии». Как представляется, педагогическая проблематика для автора вышеупомянутой статьи не так уж важна; куда дороже ему мысль о том, что экономические преобразования обес-

³ Tucker, 1993.

⁴ Tucker, 1993, 166-67.

* North American Free Trade Agreement.

печат статус, общественное признание, а значит, и дополнительные средства, которые можно «пустить» на обучение языкам. Преподаватели, измотанные бесконечными попытками убедить безразличное «одноязыковое» общество в ценности их заброшенного уголка образовательного пространства, смогут отныне спать спокойно, поскольку, благодаря экономическому развитию, народы станут ближе друг к другу. Более того, Такер искренне верит, что «всеобщие экономические и политические движения последних лет рано или поздно заставят родителей, преподавателей и политиков взяться за разработку и внедрение новых образовательных стратегий и методик изучения языков»⁵.

Бесспорно, перспектива использования новых, более качественных программ делает предпринимательский подход очень привлекательным для преподавателей. Не то чтобы они всерьез думали, будто единственным оправданием их труда может служить пресловутая «экономическая выгода»; скорее это привычное, весьма идеалистическое объяснение призвано хоть немного растопить лед в отношениях с родителями, учащимися, властями. Тем не менее, образование NAFTA и Европейского Союза (событие, породившее схожую риторику по другую сторону Атлантического океана), любое другое движение к экономической интеграции поверх государственных барьеров воспринимается как приход «мессии». Дескать, теперь-то мы сможем убедить родителей посылать своих отпрысков на наши курсы, а сами отпрыски, наконец, поймут, зачем нужно учиться.

Мы вовсе не считаем, будто экономические аргументы в пользу изучения иностранного языка дурны, низменны и тем более постыдны по сравнению с высокими целями гуманитарного знания. Благо-состояние само по себе предметом осуждения быть не может, и христианин вряд ли согласится с Платоном в том, что любой, даже честный труд заслуживает презрения. Это не злокачественная опухоль на теле творения, а достойная и необходимая часть нашего хождения пред Богом, и нет ничего плохого в том, чтобы по окончании языкового курса зарабатывать на жизнь полученными знания-

ми. В этом смысле предпринимательский аргумент может играть весьма важную роль в преподавании, а также изучении иностранного языка.

Однако сразу необходимо сделать оговорку, ибо подобная мотивировка немедленно «натывается» на один из трех ключевых вопросов, которые поставили мы в начале главы. Итак, какие отношения с носителями языка позволяет установить предпринимательский подход?

Большинство его сторонников мыслит эти отношения, главным образом, как соперничество. Такер, например, полагает, что знание иностранного языка поможет нам «успешно биться за первенство на экономической арене XXI века»⁶. При такой установке все межкультурные и социолингвистические связи сводятся к созданию своего рода интеллектуальных «кланов», принадлежность к которым позволяет идти в ногу с возможными соперниками. Но стоит хоть немного приотстать – и мы тут же теряем потенциальную прибыль, которую можно было бы «сделать» на отношениях с другими. Весьма симптоматично, что подобный императив состязательности нередко с ранних лет навязывается детям. Так, в рекламном проспекте разработанного Би-Би-Си курса французского языка для дошкольников и школьников до 12 лет читаем: «В многонациональном мире, где предстоит утверждать себя нашим детям... знание иностранного языка не просто полезно. Оно жизненно необходимо для того, чтобы они могли на равных соперничать с преуспевающими сверстниками»⁷.

И все же совершенно очевидно, что любая предпринимательская деятельность не только может, но должна строиться на императиве заботы о благе всех вовлеченных в нее сторон: работников, деловых партнеров, социума, окружающей среды. Крайне важно, чтобы в основе межкультурного сотрудничества лежало стремление не только первенствовать, но и служить. Однако можем ли мы в наши дни представить себе официальный документ, призывающий изучать иностранный язык, во-первых, для того, чтобы стать отзывчивей к потребностям других, и лишь во-вторых – ради удов-

⁵ Tucker, 1993, 167.

⁶ Tucker, 1993, 166.

⁷ Буклет Би-Би-Си, без даты.

летворения собственных экономических потребностей?

О первом, более существенном основании склонны забывать те, кто видит в носителях иного языка либо источник доходов (дешевая рабочая сила или потенциальный покупатель на внешнем рынке), либо соперников. Стоит послушать сторонников предпринимательского подхода – и нередко возникает впечатление, будто изучать иностранный язык имеет смысл лишь ради того, чтобы успешно справиться с конкурентами. Но кому нужны кротость, служение и жалость там, где «побеждает сильнейший»?

Иными словами, при всех достоинствах предпринимательского подхода, он никоим образом не может определять общей стратегии изучения иностранного языка.

«Агитатор»

Рядом с «предпринимателем» мы видим фигуру «агитатора». Для него знание иностранного языка – это, прежде всего, возможность внедрить в сознание других свою точку зрения. Он, бесспорно, может быть движим экономическими соображениями (например, совершая сделку), но кроме того, у «агитатора» есть и другие резоны, как это явствует из подготовленного правительством США официального документа под названием «От мудрости к силе: критика американских возможностей». Его авторы – Президентская комиссия по иностранным языкам и международным исследованиям (*President's Commission on Foreign Languages and International Studies*) гневно обличают «позорное невежество» соотечественников:

«На карту поставлена национальная безопасность. В наше время, когда ситуацию в мире определяет подъем национальных движений и пробуждение этнического и языкового самосознания, США необходимо искать более надежные формы общения с союзниками, анализировать поведение потенциальных соперников, наконец, завоевывать доверие и симпатии «непосвященных». Ситуация, сложившаяся в наших школах, колледжах, средствах массовой информации, равно как и в повседневном общении раз-

личных социальных групп, настоятельно требует более глубокого осознания своего места и возможностей в мире, который по-прежнему много ждет от Америки, но больше не желает принимать на веру заявления о ее превосходстве... Президентская комиссия убеждена: отсутствие языковой подготовки значительно сужает наши возможности в области международных отношений, во внешней торговле и затрудняет осмысление гражданским сообществом того мира, в котором нам предстоит жить и отстаивать наше первенство»⁸.

Итак, создатели документа явно не ограничиваются чисто экономическими соображениями; скорее речь идет о превосходстве над другими и способности упреждать возможные посягательства. Вместе с тем авторов заботит необходимость завоевывать союзников, а также обеспечивать себе сильную и одновременно безопасную позицию в неблагоприятной международной обстановке. В этом контексте культурное и собственно коммуникативное измерения языка значат гораздо больше, чем значили они для предпринимателя, но, опять-таки, другой воспринимается прежде всего как соперник, пусть даже из чисто идеологических, а не экономических соображений. В такой логике знание иностранного языка необходимо либо для того, чтобы превратить другого в моего сторонника и единомышленника, либо чтобы обезопасить себя от угрозы, которую потенциально таит в себе другой.

Вместе с тем, было бы неверно представлять подобный подход только в мрачных тонах. Да и в самом деле, наивно полагать, что в нынешнем мире нам больше никогда не понадобится или не придется убеждать группы людей или отдельных личностей изменить свои действия. Можно не верить в превосходство Америки или, наоборот, считать американский образ жизни прообразом Царства Божьего, но независимо от этого способность убеждать и переубеждать собеседника всегда будет занимать важное место как в международных, так и в межличностных отношениях.

Более того, для многих христианских педагогов наиболее

⁸ Perkins, 1980, 11-12.

убедительной мотивировкой изучения иностранного языка было и остается «обращение неверных». Так, подготовка к проповеди Евангелия, что в свою очередь предполагает способность убеждать других в истинности Благой Вести, зачастую выступает главным аргументом в пользу включения иностранного языка в программу христианских школ. Хотя, на наш взгляд, проповеднические цели никак не могут считаться главным и единственным резонансом изучения языков других народов, мы считаем такой подход весьма ценным и оправданным многовековой историей лингводидактики и христианской миссии, о чем шла речь во второй главе. Риска вызвать гнев наших секулярных оппонентов, тем не менее, скажем: нет ничего недолжного или зазорного в том, чтобы делиться с другими истиной, которая сделала нас свободными. И в этом деле, на наш взгляд, важная роль по праву принадлежит искусству убеждать.

Вместе с тем, когда переубеждение другого воспринимается как главная причина изучения иностранного языка, мы можем, сами того не заметив, проникнуться чувством собственного превосходства. В отношениях, складывающихся по такой модели, одна сторона самонадеянно утверждает, будто она обладает всей истиной, тогда как другая совершенно обделена ею, а значит, «мое дело – учить, а его – смиренно учиться»⁹. К сожалению, многим христианским миссионерам также не удалось устоять перед этим соблазном, ничего общего не имеющим с подлинным гостеприимством. Иными словами, мы полагаем, что при всей ценности установки на убеждение, она может оказаться весьма опасной, если рассматривать ее как самодостаточную и существующую вне контекста заповеди любви к ближнему.

«Ценитель»

В отличие от «предпринимателя» или «агитатора», «ценителя» ни деньги, ни власть не интересуют. В освоении нового языка, в знакомстве с иной культурой он ищет совсем другого – духовной пользы, «воспитания души». Мы называем такой подход к изуче-

нию иностранного языка «гуманистическим», в данном случае подразумевая под этим понятием, главным образом, две установки – культурно-познавательную и установку на «вчувствование».

Первая восходит к почтенной традиции гуманистического образования, облагораживающего душу приобщением ко всему высокому и прекрасному, что сокрыто в многообразном интеллектуальном и культурном наследии человечества. О чем бы ни шла речь – о Рабле, Рильке или Кальдероне, о французских сырах или испанских винах, замках Германии или руинах цивилизации майя – гуманистический подход предполагает полное погружение в изучаемую культуру. Таким образом, освоение ее богатств, включение их в собственный культурный опыт мыслится как главнейшая цель и одновременно побудительный мотив изучения иностранного языка. Мне (Дэвиду Смиту) довелось знать типичного «ценителя», врача по профессии, который вполне серьезно убеждал меня в том, что всякий раз, когда человечество оказывается перед угрозой культурного вырождения, Бог посылает гениальную личность вроде Христа, Микеланджело или Гете, чтобы таким образом вернуть нас к истинной жизни в лоне высокой культуры. С подобной точки зрения, освоение иностранного языка позволяет нам войти в «сокровищницу общечеловеческого культурного опыта» и таким образом становится неотъемлемой частью воспитания подлинной человечности¹⁰.

Вторая установка коренится в гуманистической психологии. В данном случае более ценно, что изучение нового языка способствует самовыражению и тем самым – психологическому развитию личности. Как пишет Гертруда Москович, «использование гуманистических практик общения на уроках иностранного языка позволяет повысить самооценку учащихся и развить у них положительное мышление, углубляет самосознание, сближает учащихся, помогает открывать собственные сильные стороны, добродетели и видеть достоинства друг друга»¹⁰. Вместилищем подлинных богатств, таким образом, становится не другая культура, а мой внутренний мир. При таком подходе изучение иностранного языка, по сути, оказывается не более чем средством самопознания и вырав-

⁹ Ср. наши размышления в первой главе о 1 Кор. 14.

¹⁰ Moskowitz, 1982, 20.

нивания самооценки, еще одним способом проникнуть в собственные глубины. И в этом ценитель глубоких переживаний во многом сходится с ценителем высокой культуры.

На первый взгляд может показаться, что «ценительский» подход со свойственным ему благоговением перед духовными сокровищами, куда человечней, чем резоны предпринимателя или агитатора. Действительно, здесь мы имеем дело с неподдельным, сердечным вниманием к другому. Ценитель первого типа не пытается нажиться за счет иностранца или навязать ему свои идеи; напротив, он хочет учиться у него. Он готов принимать и зачастую искренне стремится выйти за рамки дилетантских представлений, чтобы осмыслить иную культуру.

Столь же привлекательной может показаться и вторая установка; в ней тоже, несомненно, есть здоровое зерно. Бесспорно, самопознание учащегося всегда было одной из главных задач учебного процесса, и для многих молодых людей, тем более пришедших из разных культурных контекстов, постижение нового языка и культуры неотделимо от открытия собственного «я». Хотя христианин вряд ли согласится с Гертрудой Москович в том, что изучение иностранного языка позволит учащемуся обнаружить в себе врожденную добродетель, расширение личностных границ, самопознание и обретение уверенности в себе, несомненно, составляют одну из важных педагогических целей.

При всей бесспорной ценности гуманистических установок, представленных двумя разновидностями «ценительского» подхода, о которых только что шла речь, ни одна из них не в силах положительно разрешить принципиальную для нас проблему отношений. Безусловно, ценитель способен строить хорошие отношения с носителями изучаемой культуры, однако установление подобных межличностных связей не воспринимается как главная педагогическая задача. Напротив, все внимание сосредоточено на личных переживаниях, личном опыте и индивидуальном развитии учащегося.

В этой связи возникает несколько вопросов. Готов ли наш «культуроцентричный» ценитель открывать для себя повседневные радости и горести изучаемой культуры с тем же рвением, с каким он постигает ее вершины? Согласится ли он узнать о жизни бездомных алжирцев в Париже, о безработных турках в Герма-

нии, о безжалостной эксплуатации шахтеров в Чили, или же все его время и силы будут отданы концертам, литературным вечерам и музеям?

А что же «ценитель глубоких переживаний»? Согласится ли стремящийся к полной самоактуализации учащийся «гуманистической школы» не только заботиться о собственном эмоциональном благополучии, но и разделить не всегда легкие бремена носителей изучаемой культуры? А если да, почему в программах курсов так много внимания уделяется «познанию себя» и так мало – знакомству с внешним миром¹¹?

Спору нет, нам очень близка и понятна та радость, которую испытывает ценитель при встрече с новым языком и культурной средой. Однако, если подобный подход станет самодостаточным, мы снова рискуем оказаться перед угрозой потребительского отношения к *другому*. Исходная установка, с какой ценитель берется за изучение иностранного языка, в таком случае мало чем будет отличаться от предпринимательской: и в том, и в другом случае во главу угла поставлена собственная выгода. Вся разница в том, что для первого она измеряется интеллектуальными, культурными или эмоциональными приобретениями, а для второго – поступлениями на банковский счет или количеством акций. Ценителя всегда подстерегает искушение увидеть в *другом* всего лишь поставщика удовольствий или «возвышенных переживаний». Сосредоточенность исключительно на собственном «культурном росте» может, скорее, превратить знакомство с иным языком и культурой в этакый интеллектуальный и эмоциональный туризм, при котором не остается места для подлинного внимания к другому.

«Турист»

Однако гораздо чаще встречается другая, менее утонченная, разновидность туризма, породившая целую индустрию ускоренных курсов изучения языка и обещания типа: «Весь испанский – за два дня или мы вернем вам деньги». На наш взгляд, этот вид также име-

¹¹ См. Smith, 1997.

ет право на существование уже хотя бы потому, что только оказавшись в роли туристов, наши учащиеся впервые по-настоящему входят в пространство межкультурных связей.

Но в сравнении с «почтенными» занятиями вроде получения доходов, завоевания сторонников личностного роста или созерцания красот туристские интересы могут показаться куда более обыденными, а зачастую и примитивными. Недаром Тодоров называет туриста «вечно спешащим посетителем, которому памятники намного интереснее людей»¹². Чтобы узнать людей, нужно время, а отпуск короток, поэтому типичный турист ограничивается достопримечательностями, диковинками и тем местным колоритом, который можно снять на фото. Языковые потребности при столь непродолжительном визите сведены к минимальному взаимодействию, необходимому для более или менее комфортного пребывания в чужой стране. Все, что нужно туристу, – это знать, как заказать гостиницу, дать на чай официанту, купить лицензию и колу, прочесть надпись на дорожном указателе и обналичить туристический чек.

Хотя апологеты изучения иностранного языка нередко упоминают туризм в числе главных доказательств «полезности» своего предмета, этот аргумент сравнительно редко оказывается в центре внимания педагогического сообщества. Причины столь сдержанного отношения, как представляется, лежат на поверхности. С одной стороны, туризм, бесспорно, здоровое, всеми уважаемое увлечение, и нет ничего дурного в том, чтобы время от времени вырваться из круга привычных трудов и забот. Знакомство с новыми странами и людьми, которых мы вряд ли встретили бы в нашей повседневной жизни, само по себе доставляет огромную радость и раздвигает культурные горизонты. Нередко бывает так, что поначалу поверхностный, сугубо туристический интерес со временем перерастает в более глубокое отношение, симпатию, а иногда и любовь к новой культуре и ее носителям.

Бесспорно, туристические поездки доставляют немалое удовольствие. Тем не менее, остается открытым вопрос: стоит ли ради приятного досуга тратить «общественное» время и деньги на уг-

¹² Todorov, 1993, 342.

лубленное изучение иностранного языка, тем более, если ускоренные и дешевые курсы, которые рекламируют в гляцевых журналах, и в самом деле так хороши, как о них говорят. Допустим, на них и впрямь учат всему, что обещают; так не проще ли сделать такие курсы бесплатными, а затем дать всем желающим возможность самостоятельно изучать новый язык?

Весьма любопытно, что при всем нежелании педагогов признавать туризм одним из главных аргументов в пользу изучения нового языка, именно «туристические потребности» во многом определяют содержание наших программ. Хотя общество изо всех сил пытается уверить в том, что на уроках иностранного языка готовят конкурентоспособных предпринимателей, создается впечатление, будто современные учебные материалы специально задумывались для подготовки туристов. И в самом деле, нередко большую часть времени учащиеся практикуются в постановке вопросов типа: «Как пройти к автобусной остановке?», «Есть ли у вас одноместный номер на трое суток?», «Сколько стоит порция курицы с картошкой?» Как саркастически заметил мой коллега, иногда кажется, что из большинства текстов учащийся может узнать, главным образом, о том, где и чем набить брюхо, находясь за границей.

Подобная односторонняя установка на повседневные туристические потребности представляется довольно сомнительной еще и потому что в ней так или иначе присутствует элемент превосходства одних языков над другими. Так, уважающий себя британский «турист» охотно согласится изучать французский или испанский, знание которых позволит ему спокойно чувствовать себя на курорте, но вряд ли примется за хинди или урду, на которых говорят проживающие по соседству иммигранты из Индии и Пакистана.

И, наконец, при анализе «туристического аргумента» в пользу освоения иностранного языка нам никак не обойти вопрос о присутствии подобной установке восприятию другого. Иными словами, как «турист» относится к «чужестранцу»?

Бесспорно, отношением к другому во многом определяется само содержание туризма (то же можно сказать и о предпринимательстве). В этом смысле туристическая поездка может подтолкнуть к более глубокому осмыслению иной культуры и сближению с

ней, а может стать всего лишь очередной демонстрацией собственных амбиций. Последнее нередко случается с искушенными туристами – Тодоров называет их «охотниками за впечатлениями», – для которых «собственные впечатления от увиденного гораздо важнее страны и людей самих по себе»¹³. При том, что «охотник за впечатлениями» может выказывать искренний интерес и даже восхищение при встрече с иной культурой, единственным объектом его переживаний, считает Тодоров, «неизменно остается он сам»¹⁴.

Эту позицию разделяет Зигмунт Бауман; по его мнению, большинству туристов нужно только одно – чтобы чужая культура была как можно более «послушной» и безопасной, так что туристическая индустрия, желая угодить «клиенту», максимально ограждает его от тяжелых или неприятных впечатлений:

«В мире туриста другой приручен, одомашнен и потому более не страшен. Так мир становится бесконечно любезным, послушным всем прихотям и капризам туриста, готовым повиноваться; этот мир – игрушка-самоделка, угодливо-податливый, «замешанный» на желаниях гостя, он создается и пересоздается только с одной целью – удивлять, угождать и развлекать. Никакой другой причины, оправдывающей существование такого мира и присутствие туриста в нем, нет»¹⁵.

Подобной установке нередко сопутствует явное сопротивление возможным контактам с другой культурой. Так, многие британцы, приехав в Испанию, готовы восхищаться видами и солнцем до тех пор, пока их согласны кормить и поить, но при этом им практически не приходится иметь дело с не владеющими их родным языком испанцами.

Иными словами, при том, что туризм, безусловно, – весьма приятное и почтенное времяпрепровождение, он никоим образом не может выступать в качестве главного или единственного аргумента в пользу изучения иностранного языка.

«Эскапист»

Если у «туриста» хватает отваги лишь на то, чтобы время от времени «забегать» в другую культуру – и тут же возвращаться к уютному, привычному дому, из которого он, на самом деле, никогда и не убежал, «эскапист» ведет себя совершенно иначе. Знакомство с иностранным языком для него – это, по словам Эрика Хоукинса, побег из «монолингвистической тюрьмы невежества и предрассудков»¹⁶. Цель любого образования эскапист видит, прежде всего, в обретении свободы и «личностной автономии»¹⁷. Подобный взгляд присущ, главным образом, либеральной концепции образования, в которой главной педагогической задачей провозглашено «я» как полное высвобождение личности, и, следовательно, укорененность в той или иной культуре трактуется как препятствие к обретению подлинной свободы.

Эскапист исходит из того, что в течение всей жизни человек связан ограничениями, налагаемыми на него принадлежностью к определенному социуму, этической системе и языковой среде. Чтобы достичь «осмысленной автономии», ему необходимо прорваться за эти пределы, сорвать смирительную рубашку собственной культуры и выйти на поиск более универсальных ценностей. Как пишет Хоукинс, «человек, никогда не покидавший «пенаты» собственного языка, даже не представляет, насколько он ограничен, подобно тому, как никогда не поднимавшийся в воздух пешеход свято верит в незыблемость и непреодолимость земного притяжения»¹⁸. Отчасти компенсировать то, что Хоукинс называет «уделом, выпавшим в великой лотерее рождения», позволяет школьное образование; тем самым оно открывает учащемуся возможность более критичного и осмысленного восприятия мира¹⁹.

Таким образом, изучение иностранного языка, по мысли Хоукинса, необходимо прежде всего потому что «мудрость вернее всего приобретается путем сравнений... Основанный на точных

¹³ Todorov, 1993, 345.

¹⁴ Todorov, 1993, 345.

¹⁵ Bauman, 1995, 96.

¹⁶ Hawkins, 1989, 29.

¹⁷ Hawkins, 1989, 29.

¹⁸ Hawkins, 1989, 32.

¹⁹ Hawkins, 1989, 30.

сопоставлениях осмысленный выбор...составляет основу любого суждения»²⁰. Подобную мысль находим и у Монтеня: «мы изостраем и оттачиваем разум, общаясь с теми, кто не похож на нас»²¹. В отличие от ценителя, эскапист стремится не столько раствориться в другой культуре, сколько выбрать наиболее удобную «обзорную площадку», чтобы развертывающаяся перед ним панорама не была искажена ограничениями собственного культурного опыта.

Нетрудно понять, в чем состоит уязвимость данного подхода. Как и во всех предшествующих случаях, содержащуюся в эскапистской установке истину следует рассматривать в более широком этическом контексте. Действительно, чем больше окон, сквозь которые мы смотрим на мир, чем полнее и красочней открывающаяся нашему взору картина, тем осмысленней наши суждения о ней.

Но вместе с тем нельзя не заметить, что эскапист преследует, по большей части, индивидуалистические цели. Он не ищет отношений с другими, напротив, всячески пытается отгородиться от них. Другой ценен для него не сам по себе и не теми открытиями, которые он в себе таит, но прежде всего как средство достижения личностной автономии. Создается впечатление, будто эскапист, стремясь сбросить оковы внешней несвободы, бежит и от дружеских уз.

«Бунтарь»

Эта фигура может рассматриваться как постмодернистская версия «эскаписта». Для «бунтаря» иностранный язык важен прежде всего как один из элементов «критической педагогики», позволяющей освободить учащегося от преобладающей в его среде идеологии. Задача молодых людей, как считают сторонники этой системы, — деятельно критиковать все, и прежде всего предпринимательские и пропагандистские установки, а также соответствующие ценности²².

В то же время, «бунтарь» скептически смотрит на возможность достижения осмысленной автономии (предел устремлений эскаписта), поскольку твердо убежден, что культурные и политические смысловые константы, в которых мы воспитаны, не только определяют внешнее поведение, но и составляют неотъемлемую часть внутреннего мира. Каждое произносимое нами слово «задано» и «пронизано» нашими культурными контекстами, более того, мы перенимаем от других не только сами слова, но и содержащиеся в них смыслы. Поэтому жизнь в идеологически нагруженном мире, с точки зрения «бунтаря», есть «вечный бой» за обретение и утверждение собственного голоса в языке как многоголосии культурных смыслов.

Так, в критической лингводидактике Клер Крамш (подробнее об этом см. девятую главу) урок мыслится как пространство борьбы, силового противостояния, пространство конфронтации между голосом индивидуума, голосами его культурной среды и культуры изучаемого языка. По словам самой Крамш: «Цель — не в том, чтобы уравновесить противоположности, прийти к устраивающему всех многообразию позиций, а в создании такой парадоксальной, неразрешимой ситуации противостояния, в какой только и может меняться личность»²³. В этом противоборстве конфликтующих голосов пробуждается самосознание, учащийся начинает настолько отчетливо видеть преобладающие установки собственной культуры, что становится способен критиковать и пересоздавать ее ценности²⁴.

Несомненно, продолжает Крамш, наши учащиеся всегда будут оставаться «чужаками» в изучаемой культуре, поскольку их знание неизбежно окрашено и определено «родным» для них культурным контекстом. Человеку не под силу смотреть на мир глазами Бога. Тем не менее, встреча с другой культурой может обладать достаточной силой притяжения или, точнее сказать, обнаружить достаточно явный и неразрешимый конфликт точек зрения, чтобы побудить учащегося отстраниться от собственной культуры, заставить его хоть в малой мере пережить чувство бездомности в мире,

²⁰ Hawkins, 1989, 30.

²¹ Приводится по: Todorov, 1993, 351.

²² Cp. Kramsch, 1986.

²³ Cp. Kramsch, 1993, 231.

²⁴ См. Freire, 1996.

который он привык воспринимать как данность. Таким образом, учащийся оказывается «в среднем месте», между культурами, в позиции мигранта, который нигде не чувствует себя дома²⁵.

В исследовании Крамш немало глубоких, будоражащих мысль прозрений, и нам очень близки многие стороны предложенного ею подхода. Разве воспитание критического взгляда на ценности окружающей нас культуры не было с самого начала одной из главных задач христианской педагогики, призванной «не сообразовываться с веком сим»²⁶? В первой главе мы говорили о том, как первородный грех исказил наше отношение к культурному многообразию. Одно из прямых последствий грехопадения состоит в том, что теперь мы не можем до конца чувствовать себя «как дома» в культуре, в которой есть не только благо, но и зло, и чтобы непредвзято увидеть самих себя, нам нужно стать на точку «внезаходимости». И далее, в пятой главе речь шла о том, какие благоприятные педагогические возможности таятся в культурных конфликтах, которые приходится переживать учащемуся, оказавшемуся в роли чужестранца.

Однако в том, что касается отношений с другим, позиция революционера вряд ли знаменует качественный шаг вперед в сравнении с другими подходами. Клер Крамш считает общение, прежде всего, источником неразрешимых конфликтов, а иная культура в ее концепции – не более, чем сырье для критической лингводидактики, направленной, главным образом, на трансформацию представлений о собственном культурном контексте. Безусловно, Крамш не исключает возможности подлинных отношений с другим, но такие «переворачивающие жизнь встречи» для нее – «чудеса», «прыжки веры», «эпифании», и как таковые, выходят за рамки учебного процесса²⁷.

Модель Крамш напомнила мне услышанное по телевидению несколько лет назад признание довольно эксцентричного меломана, который развлекался тем, что прослушивал одновременно пять или шесть записей. Чаще всего, по его словам, это была какофония,

однако, с восторгом рассказывал он, случались редкие моменты, когда из хаоса звуков рождалась прекрасная мелодия.

Иными словами, ситуация общения, в которой наши голоса находятся в неразрешимом конфликте с голосами других, и такое столкновение видится не только средством, но целью, ставит под угрозу любовь к ближнему. Главная опасность «бунтарского подхода», на наш взгляд, состоит в том, что позиция другого сведена к второстепенной роли в великом противостоянии сил во имя освобождения от собственной культуры ради ее же блага. Как уже говорилось, мы трактуем роль другого совершенно иначе.

Выгода, удовольствие и власть

Безусловно, о каждом из описанных подходов, равно как и о многих, не упомянутых нами, не только можно, но и должно бы сказать намного больше. Но уже сейчас у нас есть достаточные основания для двух обобщений.

Во-первых, как и большинство педагогических парадигм, представленные здесь шесть подходов редко встречаются на практике в «чистом» виде, исключая друг друга. Гораздо чаще приходится иметь дело со смешанными формами с отчетливо различимой преобладающей тенденцией. На наш взгляд, большинство преподавателей иностранного языка подходят к своей работе как ценители, которым приходится работать по учебникам, написанным для туристов, но чтобы привлечь родителей и учащихся — прибегать к предпринимательским мотивировкам. Мы вряд ли ошибемся, если скажем, что значительная часть нынешних учителей – ценители, которые делают вид, будто готовят предпринимателей, а на самом деле воспитывают туристов.

Во-вторых, как мы пытались показать, в каждой из рассмотренных установок есть определенная доля истины; каждая вносит свой неповторимый оттенок в общую картину лингводидактики. Мы вовсе не намерены утверждать, будто «предприниматель», «агитатор», «ценитель», «турист», «эскапист» или «бунтарь» в принципе не способны к подлинному общению с носителями изучаемого языка. Ни обеспечить, ни, напротив, «запретить» добрые отношения с

²⁵ Kramsch, 1993, 233-57; подробнее см. Smith, 1997b.

²⁶ Рим. 12:2.

²⁷ Kramsch, 1993, 2; Kramsch, 1995d, x.

* Понятие, введенное философом Сереном Кьеркегором. – Прим.пер.

другими ни одна образовательная модель не может.

Вместе с тем, мы убеждены: как только любая из шести описанных здесь моделей начинает определять программу и подход к изучению иностранного языка, она неизбежно задает также определенный модус общения. В самом общем виде эти модусы можно описать как «жажда наживы», «поиск удовольствий» и «стремление к власти». Если мы осваиваем иностранный язык только для того, чтобы опередить конкурентов на рынке труда, более успешно вести дела или ради интеллектуального и культурного превосходства над другими, значит, нами движет *жажда наживы*. Если же мы изучаем его для того, чтобы стать уверенней в себе и повысить самооценку, или чтобы восхищаться поэзией, наслаждаться национальной кухней или прогуливаться по ярмарке, нам нужны, главным образом *удовольствия*. А когда новый язык для нас – прежде всего, средство воздействия на других и уподобления их себе, способ преодолеть или раздвинуть собственные культурные границы, это означает, что мы ищем *власти*.

Несомненно, каждая из описанных нами установок по-своему интересна. Но столь же очевидно, что всем им недостает открытого и последовательного признания носителей другого языка *людьми*, обладающими безусловной ценностью. Всякий раз, пытаясь обосновать изучение языка, по большей части эгоистическими мотивами, мы неизбежно становимся на тот же путь. А отсюда один шаг до описанной Тодоровым ситуации, когда при всем показном интересе к культуре «мы втягиваем другого в прагматические связи, и он перестает быть для нас целью отношений»²⁸.

Итак, для того, чтобы представленные здесь подходы к изучению иностранного языка могли послужить общему делу лингводидактики, они должны рассматриваться в более широком контексте, который мы пытаемся обосновать в этой книге. Ибо очень многое будет зависеть от того, каким духом движимы наши педагогические установки.

Призвание быть добрым хозяином и внимательным, отзывчивым гостем позволяет раздвинуть рамки выгоды, удовольствия и власти, хотя и не перечеркивает этих мотивов как таковых. Если

этический контекст деловых отношений или туристических визитов предполагает заботу о благополучии другого и стремление нести ему мир и радость, это означает, что другой более не воспринимается как соперник или объект. Когда освоение нового языка и расширение культурных границ требует от нас готовности выслушать носителя иной культуры и увидеть в нем равнодостоинную личность, мы не можем сосредоточиться только на собственном «духовном обогащении». Наконец, если мы признаем, что призваны заботиться о благе ближних, нам будет легче пользоваться властью для того, чтобы созидать, а не превозноситься над другим или утверждаться за его счет. И в этом смысле библейский императив благословенного странноприимства выявляет новые, более плодотворные возможности привычных педагогических установок и ограждает от соблазна подчинить знание о других собственным интересам.

Но здесь нужна оговорка: мы не исходим из наивной веры в то, что освоение иностранного языка само по себе способно превратить учащихся в просвещенных миротворцев, чьи сердца открыты всякому носителю иной культуры. У наших воспитанников могут быть крепко въевшиеся привычки и предубеждения, изменить которые довольно трудно.

Но это не должно нас отпугивать. Стоит ли говорить, что куда более традиционные педагогические цели, вроде беглости и грамотности речи, требуют не меньших усилий? При том, что нередко все наши попытки научить своих подопечных свободно и грамотно изъясняться на иностранном языке оказываются напрасными, никто не отказывается от этих целей только потому, что они недостижимы. Напротив, мы спорим, исследуем, пересматриваем привычные подходы, пробуем новые, более действенные методики.

Когда мы думаем о том, как повлиять на отношение учащихся к чужестранцам, как представляется, бессмысленно задаваться вопросом: «Где та педагогическая *чаша Грааля*, которая волшебным образом враз изменит наших воспитанников?» – ибо ее попросту нет. Куда разумней спросить себя: «Какие педагогические приемы помогут моим учащимся стать более гостеприимными хозяевами и добрыми странниками, а какие, сколь бы привычными и испытанными они ни казались, могут этому помешать?» Хотя методика сама

²⁸ Todorov, 1993, 343.

по себе еще не делает человека христианином, она может либо побудить следовать за Христом, либо увести на иной путь. Поэтому так важно отдавать себе отчет в том, какие плоды приносит выбранный нами метод.

Следует также заметить, что на преподавание иностранного языка так или иначе влияет каждая из шести описанных нами мотиваций. Они во многом определяют, что именно мы предпочтем и выберем для себя из множества разнообразных программ и педагогических технологий. Так, в «туристически-ориентированных» методиках внимание будет уделяться общим представлениям о стране и экономическим отношениям в ней, тогда как воспитание «ценителей» предполагает углубленное изучение художественной литературы и освоение языковых средств эмоционального самовыражения. Гуманистические методики в свою очередь в корне отличаются от системы, предложенной сторонниками критической лингводидактики. И вполне естественно, чтобы подход, разрабатывающий понятия хозяина и гостя, также нашел выражение в соответствующих педагогических приемах и повлиял на лингводидактику в целом.

О связи между исходными представлениями о целях и смысле изучения иностранного языка, с одной стороны, и педагогической практикой, с другой, речь пойдет в третьей, заключительной, части нашей книги. Здесь мы рассмотрим, как предложенная нами концепция может определять содержание и методы преподавания языка. Читателю будет предложен анализ двух педагогических моделей, направленных на воспитание «ценителя» и «бунтаря», и далее, опираясь на них, мы постараемся показать, каким образом христианский подход способен повлиять на педагогическую практику. В конце главы авторы представят несколько примеров использования такого подхода.

Но прежде, чем перейти к практической педагогике, позволю себе напоследок еще одну историю, весьма наглядно, как думается, показывающую важность исходных мировоззренческих принципов нашего учительства.

Несколько лет тому назад я (Дэвид Смит) подружился с неким Джемом, который незадолго до этого стал ходить в нашу церковь. У него было довольно любопытное жилище: весь нижний этаж дома

представлял собой нечто среднее между мастерской по ремонту мотоциклов и клубом байкеров. Когда наша библейская группа собиралась у Джеда, его друзья охотно забегали к нам.

В один из вечеров к нам подсел худощавый молодой человек и представился: «Малый». Он был с ног до головы одет в хаки с разводами машинного масла. Это оказался вдумчивый собеседник. По ходу разговора речь зашла о школах.

Малый не любил предаваться воспоминаниям о «школьных днях», которые закончились для него гораздо раньше, чем для других, поскольку его выгнали за какой-то проступок. Свои впечатления от школы он выразил примерно так: «Учителя нам вдалбливали, что в жизни побеждает сильнейший, а когда я слямзил какую-то фигню в их кладовке, они меня тут же вытурили».

Рискну предположить, что формула «побеждает сильнейший» вряд ли значилась в уставе школы, в которой учился Малый. Но самое прочное воспоминание об учебе было связано для моего собеседника с тем, что ему прямо или подспудно внушали: жизнь — борьба, и кто смел, тот и съел. Вот он и не мог понять, за что же наказывать, если он всего лишь поступил, как его учили.

Признание Малого убедительно свидетельствует о том, насколько в педагогической практике важен общий «этнос» школы; действительно, нравственная среда воздействует на учащихся гораздо сильнее, чем мы привыкли думать. А значит, очень многое будет зависеть от наших ориентиров.

И все-таки, прав ли Малый?

Часть III

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА.
ОТРАЖЕНИЕ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ**

Глава 7

Образ другого, образ Бога и содержание курса иностранного языка

Берясь кого-либо чему-либо учить, мы неизбежно устанавливаем пределы возможностей для самих себя, своих учащихся и общества в целом.

Роджер Симон

Представьте себе, что вы – марсианский подросток, ученик марсианской средней школы. Недавно вы приступили к теме «Земля и ее обитатели», и вот учитель в качестве домашнего задания предложил вам собрать материал и описать, как выглядят, а также чем занимаются земляне. Вы пилотируете свою капсулу на Землю. По странной иронии единственное, что вам удастся найти, – учебник иностранного языка. По нему вам и придется писать домашнее сочинение. Что вам удастся из него почерпнуть? О чем вы, скорее всего, напишете?

Этот сюжет вполне стоил бы для космической фантастики, но проблема, над которой он заставляет задуматься, вполне земная. Какой образ иностранца создается на наших уроках иностранного языка? Какое представление об изучаемой культуре дают наши учебники? Подобные вопросы напрямую связаны с предметом нашего исследования. Христианин убежден, что каждый человек носит в себе образ Божий. Жизнь любого чужестранца, равно как и наша с вами жизнь, полна глубочайшего духовного и нравственного смысла. Он, как и мы, способен творить, думать и грешить, в любой ситуации призван к ответственному выбору и разделяет с нами все скорби и радости падшего мира.

Но говорят ли об этом наши учебные материалы? Какими предстают чужестранцы, которые кочуют из учебника в учебник, обра-

щаются к нам с кассет и телеэкранов? Кого мы видим перед собой – заурядных, поверхностных, приземленных потребителей, или же они, подобно нам, надеются, боятся, страдают, ликуют, веруют и взывают к Богу? Иными словами, какое отношение к жизни способны сформировать у учащихся те носители языка, которых встречаются они на страницах своих учебников?

Эти вопросы – из того же ряда, что и более привычные для нас требования, в частности, к тому, чтобы в учебном пособии присутствовали разнообразные общественные, гендерные, этнические и социально-экономические группы. Исследователи постоянно ищут новые формы и методы, позволяющие поддерживать и обеспечивать пропорциональное представительство каждой из групп¹. Тексты, в которых не упомянута хотя бы одна из них, как правило, критикуют за то, что они, предлагая учащимся неполную, а следовательно, недостоверную картину мира, могут создать у него искаженные представления о жизни. Подобные исследования, правда, в значительно меньших масштабах, не так давно появились и в христианской педагогике; наряду с пресловутым: «чему нас учит эта книга?» все чаще звучит вопрос о том, что стоит за отбором, организацией и формами подачи материала².

В ходе изучения иностранного языка неизбежно происходит освоение иного образа мира, созданного в учебнике. По мере знакомства с языковой системой и культурой учащийся встречается с, казалось бы, хорошо известными ему областями знания в новом контексте. Он заново учится отвечать на вопрос «какой час?», заново учится считать, описывать свой дом, называть средства передвижения и продукты питания. Он перенимает новые формы межличностного общения и новые принципы ведения диалога. Наконец, он встречается с неизвестными прежде людьми и становится «наблюдателем» их жизни. Учащемуся, который уже довольно хорошо освоился в собственном культурном пространстве, отныне предстоит открывать для себя различные стороны новой для него «культуры другого».

Однако в учебниках центральное место зачастую отводится не знакомству с жизнью страны изучаемого языка, а, прежде всего,

¹ См., например, Rifkin, 1988.

² См., например, Van Brummelen, 1994a.

удовлетворению повседневных потребностей туриста. Мир путешественника зачастую сводится к набору непосредственных жизненных проявлений, развлечениям и прагматическому общению: как оплатить услуги, узнать дорогу, попросить, если необходимо, о помощи – и не более того. Это мир, которому, как правило, отказано в какой бы то ни было духовной ценности³.

Красноречивым примером подобного туристского подхода могут служить восемь уроков из учебника немецкого для колледжей «Современный немецкий язык» («*Modern German*»)⁴. В предназначенном для чтения тексте «Поездка в Майнц» («*Besuch in Mainz*») рассказывается о том, как американские студенты колледжа вселяются в гостиницу, осваиваются в новом городе, а в полдень отправляются на прогулку по улицам Майнца. В сопровождении воображаемого гида они минуют замок, собор, несколько музеев, не выказывая ни малейшего интереса к этим местам, не говоря уже о желании заглянуть внутрь. После обеда молодые люди идут в кино. На следующий день они обналичивают чеки в банке, делают покупки в больших магазинах и пишут открытки домой. Затем снова наступает утро – и они садятся в поезд. За полтора дня пребывания в Майнце студенты успели заказать пиво или кофе на вокзале, обед и вино в гостинице, а также поесть в югославском ресторане. Но как это ни грустно, в тексте ничего не говорится о современном Майнце, нет ни слова о его выдающемся жителе Гуттенберге, а также о той роли, которую играл Майнц в религиозной и политической жизни последних двух тысячелетий. Можно лишь

³ Ср. Вугат, 1989, 8, 23. Как отмечает Байрэм, чрезмерно увлекшись формированием навыков взаимодействия, «мы рискуем упустить из виду целостное развитие личности учащегося, предполагающее воспитание способности к чувствуванию, переживанию опыта других людей, а также воспитание разума и чувств» (13). Поэтому, полагает он, «нам следует постоянно напоминать себе о том, что у нас есть и другие задачи, проистекающие из самого факта нашей работы с детьми и сообщающие новое качество всему учебному процессу» (12). Как пишут Нойнер и Ханфельд, в курсе должны быть представлены различные формы человеческого опыта, в том числе экзистенциальные переживания, связанные с рождением, смертью и повседневным пребыванием среди других людей, а также нравственные принципы и типы религиозной ориентации (Neuner and Hunfeld, 1993).

⁴ Vail and Sparks, 1992, 432-44.

догадываться, что дала молодым людям такая поездка в Майнц, и о чем они напишут домой.

Текст «Поездка в Майнц» – далеко не лучший пример того, что значит быть «добрым чужестранцем». Он отнюдь не способствует достижению тех целей освоения иностранного языка, о которых шла речь во второй части книги. Бесспорно, за время путешествия студенты овладели некоторыми практическими навыками, но они слишком скудно делились (если делились вообще) теми дарами, которые призван нести каждый чужестранец. На самом деле они ничего не увидели; их вопросы не открыли ничьих дверей, им так и не удалось расслышать голоса жителей Майнца.

Этот пример напоминает: прежде, чем приступить к работе с учебным материалом, стоит спросить себя, отвечает ли его содержание и формы подачи нашим основным педагогическим целям? Насколько ценности и взгляды, которые он отражает, приемлемы для христианина?

Анализ содержания курса

Наибольшее беспокойство у христиан, преподающих иностранный язык, как правило, вызывает присутствие в учебнике определенных сюжетов и тем. Например, для изучения будущего времени нередко используются гороскопы, а в одном учебнике нам встретилась подробная инструкция по хиромантии⁵. Христианские преподаватели обычно стараются обходить подобные суеверия с оккультным подтекстом и недоумевают, почему авторы предпочли именно такой учебный материал, тогда как о более ортодоксальных и здоровых проявлениях духовности не говорится вообще.

Хотя включение в учебное пособие тем, которые могут смутить христианских педагогов и учащихся, зачастую становится причиной раздоров, это мнимая опасность, которую легко обойти – достаточно поменять текст или пропустить сомнительную страницу.

Куда более серьезную угрозу представляет *отсутствие, умолчание* о тех или иных сторонах человеческого опыта. Речь идет не

⁵ Jury and Peck, 1987, 8, 11.

столько о наличии в учебном пособии определенных текстов, сколько о том, что при определенной *организации* содержания одни стороны жизни изучаемой культуры выходят на первый план, а другие остаются в тени. Автору любого учебника неизбежно приходится из огромного множества возможных тем и предметов отбирать довольно ограниченное количество материала. Он сам решает, что выделить, а о чем сказать лишь походя или умолчать вообще.

В этой связи христианским педагогам, на наш взгляд, следовало бы, прежде всего, задуматься о том, почему в наших учебниках так часто бросается в глаза полное отсутствие религиозных тем и понятий. Почему знакомство с религиозной жизнью и духовными практиками жителей страны изучаемого языка нередко сводится к заучиванию названий нескольких религиозных праздников? Почему фигуры подвижников и героев веры отсутствуют в «картине» даже тех культур, которые сформировались под значительным влиянием религиозного фактора? Да, в учебниках, на аудио- и видеокассетах время от времени встречаются упоминания о храмовых постройках и религиозных празднествах, но часто ли нашим учащимся удается «встретить» в подобных пособиях людей, для которых вера – центр всей жизни? Многие ли персонажи наших учебников руководствуются в своем жизненном выборе религиозными убеждениями?

Ни одна культура не может быть адекватно понята без учета того, какую роль в ее развитии играет религия. Тем не менее, во многих программах по изучению иностранного языка это обстоятельство явно недооценивается. Одно из подтверждений тому – Докладная записка Харрисовского комитета (*Harris Committee Report*⁶), в которой изложены основные принципы изучения иностранного языка в британских школах. В этом документе содержится ряд примеров того, как, лингвострановедческий подход позволяет структурировать большие объемы разнообразного материала. Из примеров следует, что образ страны изучаемого языка определяют ее географическое положение, национальная кухня, экономика, история, искусствами, а также туризм и средства массовой информа-

ции⁷. Означает ли это, что вера и духовность во многообразии ее проявлений не вплетены в ткань жизни, а «зарезервированы исключительно для христианской субкультуры»? Так что не стоит пенять на учащихся, если по прочтении таких учебников они, сами того не желая, придут к подобному выводу.

Мне могут возразить, дескать, такие темы слишком трудны для освоения на иностранном языке, или же, по крайней мере, предполагают более высокий уровень лингвистической подготовки. Если наши учащиеся с трудом запоминают, как спросить дорогу к гостинице, куда уж им рассуждать о смысле жизни. Однако, на наш взгляд, попытки оправдать отсутствие религиозных тем их сложностью безосновательны. Чтобы обозначить присутствие веры в культуре, вовсе не обязательно переходить на уровень «высокого», академического богословия. Взять хотя бы описание повседневных утренних занятий; заметим, кстати, что на многих языках «я молюсь» произносится гораздо проще, чем «я просыпаюсь».

Столь же безосновательно оправдывать безразличие к религиозному измерению жизни пресловутой секуляризацией Запада. Стоит вспомнить хотя бы, какую роль продолжает играть религия в культуре франкоязычных и испаноязычных стран. Так что дело не столько в «обмирщвлении» как таковом, сколько в секулярных воззрениях авторов учебных пособий – или же в их нежелании касаться «неудобных» тем⁸.

Иными словами, принципы отбора фактов культуры нередко отражают, скорее, точку зрения (или боязнь конфликтов), присущую автору либо издателю, а не реальный культурный контекст. Чем бы это ни объяснялось, религиозное измерение жизни чужестранца все равно остается в тени.

⁷ DES/WO/HMSO, 1990, 41-42.

⁸ Особенно болезненно присутствие религиозных тем в учебных пособиях воспринимается в США, где Церковь с давних времен отделена от государства. Для многих авторов американских учебников «свобода» от религиозного содержания оказывается гораздо важнее необходимости адекватно отобразить религиозное измерение изучаемой культуры.

⁶ DES/WO/HMSO, 1990.

Смысловые границы

Однако умолчание – это всего лишь один из способов отказать в значимости духовному измерению жизни. Кроме того, материал в учебнике может быть структурирован так, что он практически не оставляет возможностей для размышлений о вере. Иными словами, содержание курса иностранного языка нередко подчинено определенной идеологической схеме, сужающей или ограничивающей представления о чужестранце.

Взять хотя бы наиболее распространенную в западных либеральных демократиях модель отношения к общественной и частной сфере жизни, или, иначе говоря, к работе и отдыху. Как представляется, структура многих учебных программ воспроизводит преобладающую на Западе тенденцию делить жизнь на «общественную» (к ней относится профессиональная деятельность и различные формы экономического взаимодействия), с одной стороны, и «частную», то есть досуг, с другой⁹. Первая сфера соотносится, главным образом, с предоставлением услуг и денежными отношениями, вторая – с областью личных предпочтений.

Таким образом, пособие, авторы которого следуют этой схеме, будет содержать немало полезных сведений о том, как заплатить за проезд, оплатить счет в ресторане, поменять деньги, находясь за границей, а также поможет рассказать о любимом блюде, музыке, развлечениях и видах спорта¹⁰.

Но насколько в западной дихотомии общественного и личного учитывается духовное измерение изучаемой культуры? Остается ли в ней место для религиозных убеждений? Ведь в самом деле, если общественная жизнь мыслится исключительно как взаимовыгодный товарообмен, вера в нее явно не «вписывается». А с другой

стороны, жизнь духа невозможно «предпочесть» в том смысле, в каком предпочитают пирожное мороженому или наоборот. Далее, насколько дихотомия «работа – досуг» допускает присутствие таких понятий, как «призвание» или «служение ближним»? Дает ли она увидеть в профессиональной деятельности возможность с радостью помогать другим, позволяет ли понять, что молитва и стяжание Божьего мира столь же важны, как и все прочие труды, и этически осмыслить собственный досуг?

Иначе говоря, если организация учебного материала подчинена подобной дуалистической модели, нам будет крайне трудно показать все многообразие связей между тем, во что верят, на что надеются и чему поклоняются носители изучаемой культуры, и тем, как они живут. В итоге, существенная часть их жизни окажется вне нашего поля зрения.

Стоит также повнимательней присмотреться к тому, как в пособии представлена жизнь общества сама по себе. Каковы, например, профессиональные интересы и занятия носителей изучаемой культуры? Ограничиваются ли они коммерческой деятельностью или же им не чужда благотворительность? Каков активный словарь пособия? Что преобладает – названия товаров или понятия, связанные, к примеру, с окружающей средой или общественными ценностями?

Вдумчивый педагог, скорее всего, спросит также о том, на какой тип межличностного взаимодействия и опыт отношений ориентирована программа, «под которую» составлен текст. Почему в наших пособиях, как правило, всегда присутствуют лексические конструкции, с помощью которых турист может выразить недовольство – например, пожаловаться на влажные полотенца в гостинице или медлительность официантов в ресторане, – и лишь изредка в них можно встретить слова *одобрения и похвалы*?

Или же рассмотрим соотношение между формулами признания собственной вины и прощения. Практически в любом курсе иностранного языка слушателей учат выражать сожаление о своих поступках; заметим, делается это, главным образом, для того, чтобы они могли грамотно извиниться за опоздание или невыученный урок. Куда реже активный словарь наших занятий включает формулы прощения, о чем свидетельствует случай, описанный выше

⁹ См. Marshall, 1998.

¹⁰ В вышеупомянутом записке Харрисовского комитета приводится следующее задание: «предложите учащимся исследовать карту города, чтобы подобрать наиболее подходящее место для строительства развлекательного центра или промышленного комплекса (DES/WO/HMSO, 1990, 42). Совершенно очевидно, что подобные задания рассчитаны, главным образом, на подготовку «туристов» и «предпринимателей».

Барбарой Карвелл (см. четвертую главу). Почему все наши учащиеся знают, как извиниться на иностранном языке, и лишь очень немногие – как простить?

Еще один, не менее важный вопрос: какое место в наших пособиях занимает тема денег? На что они расходуются – только на покупку товаров и оплату услуг или же предполагается, что их можно пожертвовать? Очень часто в качестве упражнения на сослагательное наклонение учащимся предлагается рассказать, что бы они купили, окажись у них миллион долларов. Уже сама постановка вопроса здесь предполагает, что деньги нужны исключительно для того, чтобы приобретать. Я (Барбара Карвелл) решила несколько изменить задание и попросила учащихся к устному экзамену подготовить ответ на следующий вопрос: «Допустим, вам дали миллион долларов. Как бы вы им распорядились?» Большинство учащихся нашли немало достойных «объектов вложения», и мне было интересно узнать, что именно, на их взгляд, заслуживает финансовой поддержки.

Однако были и те, кто, сами о том не догадываясь, не знали, как распорядиться доставшейся им суммой. Первое, что им приходило в голову – потратить ее на покупку машин дорогих марок. Один из учащихся признался, что не хотел бы тратить все деньги, но предпочел бы, по меньшей мере, треть приберечь для себя. Молодой человек почувствовал, что мой вопрос вынуждает его делать больше добра, чем он на то способен. Я искренне поблагодарила его за честность и к следующему экзамену поставила вопрос иначе: «Допустим, вам достался миллион долларов. Какую часть вы бы оставили для себя и на что бы потратили эти деньги? Сколько бы отдали другим и кому?» Надеюсь, что размышления над ответами помогли учащимся более честно признаться самим себе в том, какую роль в их жизни играют деньги и как далеко простирается их альтруизм.

Иными словами, есть более важные вопросы, чем пресловутое: «А говорится ли в учебнике о Библии?» Куда полезней спросить себя, чего больше в избранном нами пособии – языковых средств, позволяющих извлечь выгоду из общения с другими, будь то предоставление услуг, покупка товаров или безопасное передвижение, или же возможностей воспитать любознательных, от-

крытых, добросердечных людей, чье присутствие в изучаемой культуре может пойти ей на благо? Наконец, необходимо понять, в какие смысловые рамки вписаны, как осмыслены сведения о той или иной культуре и ее носителях? Если с этим не все благополучно, значит, выбранный нами текст вряд ли годится для воспитания «добрых гостей» и гостеприимных хозяев.

Пример исследования

Поставленные нами вопросы, естественно, должны уточняться применительно к каждому отдельному тексту. На редкость удачным примером подобного анализа учебного пособия с христианских позиций может служить предложенный Клинтоном Шаффером разбор учебника немецкого языка для первого курса колледжей «*Kontakte*»¹¹. Далее, чтобы уравновесить общие рассуждения практическим материалом, мы рассмотрим основные положения работы Шаффера. Преподавателям, не знакомым с «*Kontakte*»¹², возможно, будет полезно с помощью описанных ниже вопросов проанализировать известные им учебники иностранного языка.

Предметом оценки, в частности, стал содержащийся в каждой главе рассматриваемого пособия «портрет» носителя культуры. В этой связи Шаффер отмечает, что среди исторических персонажей, представленных в этом разделе – «естествоиспытатели и изобретатели, художники и архитекторы, исследователи и реформаторы общественной жизни, поэты, драматурги и музыканты. Богословие, религиозная жизнь, философия (если не считать Вильгельма фон Гумбольдта) и политика не представлены вообще... Сама по себе, каждая из этих фигур, безусловно, входит в культурный пантеон германского мира. Однако в совокупности они задают некий образ немецкой истории, которая начинается примерно с 1800 года и представляет собой непрерывную цепь научных достижений, художественных прорывов и социальных преобразований»¹³.

¹¹ Schaffer, 1998.

¹² Terrell и др., 1996.

¹³ Schaffer, 1998, 26.

Иными словами, в этих разделах, по мнению Шаффера, содержится нечто большее, чем набор фактов; как целое они отражают определенное видение истории и культуры.

Далее он рассматривает возможные резоны, которыми руководствовались авторы при отборе тех или иных исторических личностей, и снова указывает на отсутствие в текстах упоминаний о важнейших сторонах немецкой культуры:

«Трудно сказать, что стоит за столь искривленной картиной прошлого – то ли предположение о том, что учащимся куда ближе Бенц, чем Бонхеффер, то ли тактическое решение любой ценой избегать неоднозначных событий и фигур. Но в любом случае, для нас гораздо важнее ключевая идея, которая проходит сквозь весь учебник: единственное, что достойно внимания – беспроблемная, жизнеутверждающая, не только начисто лишённая духовного измерения, но и не особо склоняющаяся к размышлениям, культура нашего секулярного времени»¹⁴.

Шаффер убедительно показывает, что культурная избирательность присуща не только этой группе текстов. Подобные «фигуры умолчания» можно найти и в других разделах «*Kontakte*»: так, например, на схеме, дающей представление о предметах, которые изучаются в немецких вузах, богословие не упомянуто вообще, и это при том, что крупные богословские факультеты есть практически во всех университетах Германии¹⁵.

Не менее ярким примером избирательности и умолчания может служить, по мнению Шаффера, содержание диалогов; здесь также встречаются крайне поверхностные трактовки религиозного измерения человеческой жизни:

«Так, один из первых разделов пособия открывается учебными диалогами о чертах характера. Текст сопровождается диаграммой из еженедельника *FOCUS*, отображающей, как

молодые британцы, японцы, немцы и американцы оценивают свои предпочтения и вкусы. Примечательно, что понятие *religios* («религиозный») стоит в учебных диалогах в одном ряду с определениями *traurig*, *freundlich* и *sportlich* (соответственно, «печальный», «дружелюбный» и «спортивный»). Иными словами, в сознании учащегося религиозная жизнь оказывается связанной, скорее, с эмоциональными и физическими состояниями, нежели с поступками или обязательствами»¹⁶.

Вообще, следует заметить, авторы «*Kontakte*» не очень добросовестно интерпретируют данные, которые приводит *FOCUS*. Следующие за текстом вопросы явно приуменьшают значение религии по сравнению с тем, как трактуется оно в оригинальном немецком тексте. По мнению Шаффера, «авторы учебника последовательно игнорируют отраженную в графике статистику, согласно которой молодые немцы уступают в религиозном самоощущении лишь своим американским сверстникам – или же считают это малоинтересной темой»¹⁷.

Подобное «вытеснение» религиозной тематики наблюдается и в некоторых иллюстрациях «*Kontakte*». Например, на одном из рисунков к контрольному заданию церковь «отодвинута» с рыночной площади в угол картинке и почти скрыта за облаком дыма, поднимающегося из трубы соседней фабрики¹⁸.

Что же касается качества этического дискурса, он, как считает Шаффер, «не простирается далее намеков на тривиальные слабости и пороки, поэтому неудивительно, что в словаре учебника отсутствует, например, глагол *lügen*, то есть «врать»¹⁹. О нравственной неадекватности пособия свидетельствует также предложение «от всей души осудить» высказывания персонажа, чей образ «как будто создан для того, чтобы вызывать отвращение вместо сострадания», что указывает на «свойственный «*Kontakte*» недостаток великодушия»²⁰.

¹⁴ Schaffer, 1998, 28.

¹⁵ Schaffer, 1998, 28.

¹⁶ Schaffer, 1998, 27.

¹⁷ Schaffer, 1998, 28.

²⁰ Schaffer, 1998, 29.

¹⁴ Schaffer, 1998, 26.

¹⁵ Schaffer, 1998, 27.

Та же узость отличает и предложенную в пособии трактовку наиболее болезненных проблем современного немецкого общества. При том, что некоторые попытки осмыслить этнические различия «на редкость удачны и будоражат мысль», изображение реальных преследований чужестранцев в форме комикса представляется весьма сомнительным; у учащихся может сложиться впечатление, будто подобные события происходят не в немецкой истории, а всего лишь в вымышленном, «мультишном» мире²¹.

Представленный Шаффером анализ упоминавшихся выше и других, не менее существенных особенностей «Kontakte», позволяет увидеть, как с христианской точки зрения может быть осмыслено наличие, или, напротив, отсутствие определенного учебного материала. По мере поиска ответов на подсказанные исследователем вопросы, мы снова и снова убеждаемся в том, что языковой курс не складывается сам собой. Кто-то должен его задать, а это означает, кроме всего прочего, что на содержание наших учебников неизбежно влияет мировоззрение авторов, взгляды и коммерческие интересы издателей, потребности педагогов и учащихся.

А когда пособие уже используется, критический анализ содержащейся в нем системы ценностей и убеждений открывает прекрасные возможности для совместной работы над текстом. Так, например, после прочтения вышеупомянутой «Поездки в Майнц» учащимся можно предложить следующее задание: «Какие, по-вашему, интересные стороны жизни современного Майнца и связанные с ним исторические события упустили герои рассказа во время краткого знакомства с городом? Чтобы ответить на этот вопрос, посетите официальный сайт Майнца и составьте программу более длительного и разнообразного путешествия». Или: «Только что некий немец любезно рассказал вам, где в Майнце можно вкусно поесть. О чем еще вы станете его спрашивать, чтобы получше почувствовать город и его жителей?» (Возможные варианты ответа: «Вы сами из Майнца? Давно ли вы здесь живете? Что вам больше всего нравится в вашем городе? Чем, по-вашему, этот город может гордиться? Посоветуйте, пожалуйста, где в первую очередь нужно

²¹ Schaffer, 1998, 31.

побывать иностранцу, чтобы почувствовать дух города?»). Подобным образом можно творчески переосмыслить любой другой учебник, включая «Kontakte».

От текста к гипертексту

До сих пор мы говорили только о так называемых «линейных текстах» – традиционных учебниках, аудио и видеоматериалах, – поскольку вплоть до недавнего времени именно они составляли основной «арсенал» преподавателя иностранного языка. Однако в последние годы благодаря быстрому развитию компьютерных технологий появились новые педагогические возможности: облегчился доступ к той же аудио- и видеоинформации, учащиеся теперь сами могут выбирать скорость, последовательность и уровень сложности материала, а также записывать собственную речь и сравнивать ее с образцовым произношением носителя языка. Таким образом, происходит более активное освоение новой языковой системы. Компьютер позволяет не только отрабатывать употребление грамматических форм, но и отправиться в виртуальное путешествие, участвовать в приключениях и действовать в непредсказуемых ситуациях, которые меняются по мере изучения языка и культуры.

Одна из особенностей мультимедийных средств состоит в том, что с их помощью можно качественно иначе организовать содержание. Вместо традиционной линейной последовательности учащимся предлагается определенный массив учебного материала, записанного на диске таким образом, чтобы, двигаясь не по заранее проторенной тропе, а по сложной цепи ассоциаций, к нему можно было подойти с самых разных сторон. В результате создается впечатление, будто новые возможности, наконец-то, разрешат болезненный вопрос о влиянии мировоззрения на композицию пособия. В отличие от традиционного учебника, сама линейная структура которого нередко навязывает учащимся определенные взгляды, мультимедийные средства позволяют по-разному осваивать и располагать материал, структурировать его в соответствии со своими интересами и ценностями. Разве это не означает, что наши опасения теперь не актуальны?

Несомненно, компьютерные технологии предоставляют преподавателям и учащимся невиданные прежде возможности²². Но это не отменяет необходимости критического подхода к содержанию учебных материалов, по крайней мере, по двум причинам.

Во-первых, какими бы «всесильными» ни казались мультимедийные средства, их возможности весьма ограничены, а содержание всецело зависит от воли создателя: «субъективность программиста столь же неизбежна, как неизбежно присутствие в учебнике позиции автора»²³. При всей новизне подобных обучающих средств они представляют собой выборку из огромного множества возможных тем и понятий; что включить, а от чего отказаться, по-прежнему решает автор. Как и прежде, он считает себя вправе определять, с какими сторонами человеческого опыта следует знакомить учащихся, а о каких лучше умолчать. Более того, по мере увеличения объемов информации и возможностей выбора преподавателю все труднее помочь учащимся справиться с обрушившимся на него потоком сведений и фактов²⁴.

А во-вторых, новые способы подачи материала, особенно в сочетании с определенным содержанием, в свою очередь порождают собственное мировоззрение. Примером тому может служить приведенный ниже фрагмент описания интерактивного видеодиска «*A la recontre de Philippe*», разработанной Массачусетским технологическим институтом в рамках программы изучения иностранного языка *Athena*. Вот как описывает содержание этого диска Клер Крамш:

«Молодой француз по имени Антуан, глядя в камеру, просит учащихся проводить его в кафе, где он должен встретиться с Филиппом. Придя, они становятся свидетелями ссоры между Филиппом и его подружкой Элизабет. Девушка явно разгневана. Вдруг она срывается с места и с криком: «*J'en ai marre des parasites!*» («Я устала от паразитов!») – выбегает из кафе. Из следующего за этой сценой разговора между Антуаном и Фи-

липпом мы узнаем о том, что последние три месяца Филипп жил в квартире Элизабет, но в их отношениях – «полный дурдом», и девушка велела Филиппу убираться прочь. Какое-то время Филипп сидит неподвижно, он выглядит растерянным и подавленным, но вдруг поворачивается к камере и просит помощи у зрителей. Так учащиеся вовлекаются в действие – им предстоит помочь Филиппу найти новое жилье и помириться с Элизабет»²⁵.

Далее им предстоит ответить на разнообразные вопросы Филиппа и, выбрав один из возможных сценариев развития действия, определить дальнейшую судьбу героя. При этом задания предполагают разные формы вовлечения учащегося:

«Он может отправить и получить сообщение по телефону, несколько раз возвращаться к одному и тому же фрагменту фильма, попросить распечатку с субтитрами. Когда Филипп идет на собеседование к будущим работодателям, учащийся может вызвать на экране общий план Парижа, схемы отдельных кварталов и обведенные кружком газетные объявления; стоит подвести курсор к выбранному кварталу, и камера «въезжает» в бакалейную лавку, булочную или агентство недвижимости, а если поставить курсор на название улицы, камера показывает находящиеся на ней квартиры, лестницы, расположение комнат. Неправильных ходов здесь нет; вся разница между ними лишь в том, что они приводят к разным развязкам»²⁶.

Для нас особенно важно последнее замечание Крамш. Может показаться, что пособие не несет мировоззренческой нагрузки, однако это не так: перед нами – чисто экзистенциалистская установка на абсолютную ценность выбора как такового. Перед учащимися предстает некий иностранец, француз; он строит отношения с людьми, ищет работу, принимает жизненно важные решения –

²² См. Blake, 1998.

²³ Kramsch, 1993, 202.

²⁴ Noblitt, 1995, 279.

²⁵ Kramsch, 1993, 198.

²⁶ Kramsch, 1993, 198.

словом, пытается обеспечить собственное будущее. Но при этом, как замечает Крамш, сама структура учебного материала однозначно говорит о том, что нет решений правильных или ложных, а есть – разные. Но неужели жизнь человека (в нашем случае – чужестранца) можно свести к набору произвольных «ходов» с бесконечным множеством столь же случайных результатов? Более того, если наши решения не хороши и не плохи, а всего лишь не похожи одно на другое, какое, в конечном счете, учащимся дело до того, как скажутся они на судьбе Филиппа²⁷?

Мы далеки от того, чтобы подвергать сомнению ценность компьютерных и мультимедийных средств и тем более предполагать, что при работе с учебными материалами, ценностная система которых отличается от нашей, невозможна подлинная встреча с носителями иной культуры. Речь сейчас о другом – о том, что ответственное использование подобных средств в учебном процессе предполагает исследование этического и смыслового «поля», на котором предстоит действовать учащимся. Задача педагога – помочь своим воспитанникам увидеть, какое мировоззрение влияет на те или иными материалы, и как они, в свою очередь, влияют на нас.

И далее мы хотели бы предложить ряд вопросов, позволяющих более или менее верно оценить не только описанные выше, но и любые другие пособия такого рода. Прежде всего, задумаемся, какой образ носителя иной культуры сложится в сознании учащегося, если чужестранец для него – не более чем виртуальная фигурка, которой можно управлять, как заблагорассудится, и чью жизнь можно *сконструировать* вместо того, чтобы внимательно вслушиваться в нее? Как может учитель показать молодым людям, что не всякий выбор хорош и не всякое знание ценно? Как он может помочь учащимся в хаосе обрушившихся на них образов и слов отыскать ответы на смыслоразличительные вопросы? Наконец, стоит спросить себя: какие взгляды могут сформироваться под влиянием мультимедийных средств? Не исключено, что подобные размышления позволят, кроме прочего, качественно иначе осмыслить этический контекст отношения к

чужестранцу. Так, например, преподаватель может подсказать учащимся при работе с мультимедиа не поступать с виртуальными персонажами так, как они не стали бы вести себя с реальными людьми.

И все же, что ни отвечай на эти и аналогичные вопросы, совершенно очевидно, что гипертекстуальные (мультимедийные) пособия в нынешнем их виде никак не могут рассматриваться в качестве реальной альтернативы во многом несовершенным традиционным текстам. Как верно заметил Джеймс Ноблитт, «все масс-медиа содержат в себе ту или иную эпистемологию... Задача же педагога – удостовериться, что учащиеся понимают, с чем имеют дело»²⁸.

Восстановление равновесия

Выше мы пытались показать, что секулярные установки авторов приводят к весьма определенным умолчаниям или вообще искажают содержание языкового курса. Однако не стоит думать, будто мы признаем лишь те учебники, в которых действуют благочестивые, нравственно безупречные христиане. Говорить об отсутствии в наших пособиях упоминаний о духовном измерении жизни и вере еще не означает утверждать, что только на них и должно строиться обучение языку. А с другой стороны, мы вовсе не считаем, будто написанный «с христианских позиций» текст хорош сам по себе и, в отличие от «светского текста» не нуждается во всесторонней оценке содержания. В конце концов, в учебных материалах, составленных христианами, вполне может присутствовать ложное представление о чужестранце. Для нас же важнее всего, чтобы носитель языка предстал в наших пособиях во всей полноте своих человеческих проявлений. Однако без упоминания о религии, равно как и о болевых точках изучаемой культуры, а также об испытаниях, с которыми сталкиваются в ней христиане, эта цель вряд ли будет достигнута.

Необходимость создания учебных материалов, в которых раскрывалось бы все многообразие человеческого опыта, заставляет нас задуматься еще над одним непростым вопросом. Если христиане пытаются отразить в своих пособиях такое видение иной культуры, ко-

²⁷ «Что мы можем сделать для того, чтобы наши компьютерные микромиры не превратились в площадку для крайне субъективной и эгоистичной игры ума?» – спрашивает в этой связи Крамш (1993, 202).

²⁸ Noblitt, 1995, 280.

торое соответствовало бы их убеждениям, то как отличить «призму веры» от ограничений собственного культурного контекста? Иначе говоря, как узнать, где в оценке сильных и слабых сторон другой культуры я рассуждаю как христианин, а где – как носитель определенных культурных установок и предрассудков, ибо в своем следовании Христу я не свободен от культуры? Простого ответа, позволяющего раз и навсегда избежать всех трудностей и соблазнов, которые таит в себе изучение, равно как и преподавание, другой культуры, не существует. Однако осмелимся поделиться двумя соображениями.

Во-первых, христианская позиция в данном случае уязвима не более, чем любая другая. Нелепо думать, будто христианин видит мир в кривом зеркале, тогда как другие смотрят на него сквозь оконное стекло. Как убедительно показал Шаффер (см. его анализ пособия «*Kontakte*». – *Прим.пер.*), сторонник секулярного подхода также неизбежно проецирует на культуру свои ожидания. Так что объективно взглянуть на иную культурную реальность изнутри собственной культуры, скорее всего, не удастся никому.

А во-вторых, мы уже не раз говорили о том, что христианский подход к изучению иностранного языка должно отличать, прежде всего, бережное, сердечное отношение к другому и готовность взаимно обогащать друг друга. Именно вера побуждает нас внимательно вслушиваться в переживания носителей иной культуры и удерживает от соблазна переносить на них собственные ценности и идеи. Чтобы не предвзято, как это и подобает христианину, увидеть другой культурный «мир», недостаточно как можно добросовестней описывать и исследовать его «извне»; необходимо вслушаться в голоса носителей иной культуры, и прежде всего, в их скорби и радости.

Услышать страдающих – значит понять, где «болевы точки» культуры. Если наше представление о другом не идет дальше романтических восторгов, мы рискуем, столкнувшись с неприглядными сторонами его жизни, впасть в огульное осуждение и, в конце концов, отвлечь молодых людей от той самой культуры, которую они должны бы научиться ценить.

Чтобы избежать подобной ловушки, необходимо научиться слышать голоса тех, кто искренне скорбит о неблагополучии собственного «дома». Среди них, бесспорно, найдется немало христиан. Например, мы могли бы рассказать учащимся о Шарле Пэне, сотруд-

нике французской Армии Спасения, который, не жалея сил, добивался закрытия исправительных колоний на Дьяволовых Островах; или о Жане Ванье*, основавшем во Франции общины для умственно отсталых и бросившего тем самым вызов бесчеловечному отношению общества к наименее защищенной его части²⁹. Подобный опыт противостояния злу помогает открыть христианское измерение другой культуры – и вместе с тем побуждает пересмотреть собственные ценности и образ жизни.

А с другой стороны, такой подход дает возможность сопереживать радостям иной культурной среды. Как известно, мы призваны не только плакать с плачущими, но и радоваться с радующимися. Чуть раньше мы уже говорили о том, насколько важно христианину видеть и благодарно принимать все доброе, что есть в его культуре. Знакомство с культурным достоянием наших собратьев по вере, с дорогим для них наследием не только обогащает восприятие мира, но позволяет по-новому взглянуть на самих себя. Быть может, открыв, чем дорожат другие, мы проникнемся гордостью за собственную культуру; возможно, нам захочется что-то в ней изменить. Но в любом случае, знание о том, как стараниями многих людей в мире становится больше радости, согласия и покоя, помогает не только сочувствовать их усилиям, но переосмыслить собственный путь.

Вопросы для размышления

Все, о чем говорилось до сих пор, было призвано убедить читателя в том, что содержание языковых курсов, учебников и программ никогда не будет полностью безоценочным или нейтральным.

* Жан Ванье (род. в 1928 г.) – сын губернатора Канады, в годы Второй мировой войны – офицер морского флота. В 1964 году он отказывается от должности профессора в университете Торонто, и вместе с доминиканским священником о. Фомой основывает общину *L'Arche* («Ковчег»), в которой совместно живут, молятся и трудятся люди с отклонениями в умственном и психическом развитии. Кроме «Ковчега» Жан Ванье создал общину «Вера и свет», объединяющую в общей молитве и творчестве инвалидов и здоровых людей. В настоящее время эти общины существуют во многих странах мира. С начала 90-х годов движение «Вера и свет» развивается в России. – *Прим.пер.*

²⁹ Материалы к урокам по этим темам см.в: Baker et al., 1996a; Baker et al., 1998a.

Об этом особенно важно помнить, когда мы рассматриваем преподавание иностранного языка в контексте христианского образования в целом. Учителю-христианину, коль скоро он относится к своему занятию всерьез, нужно уметь критически подходить к тому, что содержится, а что, напротив, отсутствует в пособии, и творчески осмысливать возможные искажения и недосказанности или же, отталкиваясь от них, помочь учащимся увидеть природу учебного пособия как интеллектуальной конструкции, отражающей определенную систему ценностей.

И тем более наивно полагать, что содержание пособия может быть нейтральным по отношению к интересующей нас теме, поскольку мотив гостеприимства и умения быть добрым гостем играет крайне важную роль в преподавании иностранного языка. Поэтому нам небезразлично, как изображены носители иной культуры и какой тип взаимодействия с ними предполагает та или иная программа. Скажем прямо: одними цитатами из Библии и благочестивыми текстами ни учебник «христианским» не сделаешь, ни гостеприимству не научишь. Памятуя об этом, мы сочли необходимым дополнить общепринятые критерии оценки учебного пособия (соответствие текстов уровню подготовки учащегося, четкость и последовательность изложения грамматического материала, ориентация учебных заданий на разные типы восприятия, единство уровня сложности и т.п.) еще несколькими, принципиально важными с нашей точки зрения³⁰. Ниже приводятся десять вопросов, которые, смеем надеяться, помогут вдумчивому педагогу всесторонне оценить учебный материал.

- Если исходить из содержания, методики и целей пособия, на какой из описанных в шестой главе типов («предприниматель», «завоеватель», «ценитель», «турист», «эскапист», «бунтарь») оно рассчитано? Насколько оно может помочь учащимся стать гостеприимными хозяевами и желанными гостями?
- Как организован учебный материал? О чем говорит подобная организация? Например, не отражают ли представленные в учеб-

нике тексты разделение на общественную (сфера экономических интересов) жизнь, с одной стороны, и частную (удовольствия и досуг), с другой, или на «секулярную» и «сакральную» сферы бытия?

- Можно ли сказать, что носители изучаемой культуры представлены в пособии во всей полноте человеческих проявлений? Ведом ли им страх, сомнения, страдания? Знакомо ли понятие греха? Есть ли в их жизни место для надежды, молитвы и восторга – или же они только работают, делают покупки, играют, едят и пьют?
- Какие виды деятельности, занятия и призвания представлены в пособии? Что упущено?
- Каковы отношения между действующими лицами? Присутствует ли в пособии этическая составляющая взаимодействия между людьми? Как складываются отношения между представителями разных поколений?
- Приходится ли действующим лицам делать выбор, выходящий за рамки личных предпочтений? Как они принимают подобные решения? Чем руководствуются?
- Отражено ли в пособии духовное или религиозное измерение жизни отдельных личностей и культуры в целом? Если да, то как? Какие стороны духовной жизни представлены? О чем умалчивают авторы?
- Что говорит (и говорит ли вообще) пособие о судьбах людей страдающих и наименее защищенных? Звучат ли в нем голоса тех, кто скорбит о неблагополучии своего культурного «дома»?
- Чему могут научить действующие лица? О чем они хотели бы рассказать? Чем они дорожат и что почитают?
- Как трактуется учащийся? Признается ли за ним «право» на неоднозначные, личностно-ориентированные ответы? На какие интересы и потребности учащегося рассчитано пособие?

Бесспорно, любой учебный материал по-своему несовершенен, и умение видеть «слабые места» позволит педагогу не только указать на них учащимся, но и понять, что за ними стоит. Кроме того, подобный критический анализ поможет яснее представить,

³⁰ Cp. Richards, 1993.

как можно бы видоизменить или дополнить учебные материалы, чтобы они более полно соответствовали нашим целям³¹.

Содержание и педагогическая практика

В этой главе мы попытались показать, как содержание курса иностранного языка может быть рассмотрено с христианской точки зрения. Если этим ограничиться, можно считать, что наша задача выполнена: как взвешенный христианский подход может влиять на содержание языковых курсов, мы показали. Но в таком случае наши рассуждения оборвались бы на самом интересном месте, и далее я постараюсь это доказать.

Во-первых, при всей несомненной важности *содержания* учебных курсов, самые горячие споры в наших кругах ведутся не о нем, а о наиболее подходящих и результативных *методиках*. Мы же, ограничивая христианский подход только содержательными особенностями, рискуем застрять на подступах к лингводидактике – и не двинуться дальше. О том, могут ли христианские убеждения воздействовать на содержание учебников и программ, было сказано довольно много, так что теперь нам предстоит ответить на более сложный вопрос: что общего между методом и верой?

А во-вторых, если мы пересматриваем содержание, не меняя при этом обучающей стратегии, от которой напрямую зависит, насколько будет воспринят и усвоен материал, наши самые благие намерения могут привести к обратному результату. Допустим, мы включили в программу высказывание носителя изучаемой культуры на важную в духовном отношении тему. Однако, если данный текст будет сопровождаться только «закрытыми», предполагающими однозначный ответ, вопросами, учащиеся, по сути, будут лишены возможности вникнуть в его смысл. Так что одной лишь сменой

содержания мы мало чего добьемся. Чтобы было понятно, о чем идет речь, позволю себе более пространный пример. Несколько лет назад я (Дэвид Смит) разрабатывал серию уроков немецкого языка на материале, посвященном деятельности «Белой Розы» – антифашистской молодежной организации, действовавшей в Германии в годы Второй мировой войны³². Одно из придуманных мною заданий строилось на высказываниях различных людей, а также газетных репликах, появившихся вскоре после того, как руководители группы были схвачены властями и казнены.

Я намеренно отобрал утверждения, которые свидетельствовали о разном отношении к приговору. Так, газетный заголовок сообщал о том, что главари «Белой Розы» были казнены за государственную измену; сестра Софи (одной из подпольщиц. – *Прим. пер.*) риторически спрашивала, почему именно ее сестра должна бороться с Гитлером, а один из приговоренных студентов перед казнью сказал, что совсем скоро «Белая Роза» соберется в вечности.

Учебная задача, которую я пытался решить на этом материале, состояла в том, чтобы побудить к размышлению о том, какая жизненная позиция стоит за каждой из реплик. А для начала учащимся предстояло определить, кому, на их взгляд, могло принадлежать то или иное высказывание. Задание сопровождалось кратким описанием каждого из персонажей и его роли в событии.

Когда же я предложил эту работу группе четырнадцатилетних подростков, обнаружилось, что одна из самых способных моих учениц не может справиться с задачей. Я подсел к ней, чтобы понять, в чем загвоздка. Мы довольно быстро выяснили, что все необходимые слова ей известны, так что дело было не в ограниченном лексическом запасе. И вдруг до меня дошло: все это время девочка тщетно пыталась найти сугубо лингвистическую закономерность между описаниями и высказываниями персонажей.

А чуть позже я понял еще одну вещь: оказывается, до сих пор на уроках иностранного языка ей приходилось соотносить понятия только по грамматическим признакам: местоимение в единственном числе с аналогичной формой глагола, две части возвратного

³¹ Одним из источников пополнения учебных материалов могут быть беседы или переписка с носителями культуры (в том числе и теми, кто считает себя христианами). В частности, у них можно спросить о наиболее почитаемых ими личностях, о том, что не устраивает их в обществе, к которому они принадлежат, о текстах, повлиявших на их жизнь, наконец, о наиболее достойных, с их точки зрения, современниках и т.п.

³² Разработку уроков см. в: Baker et al., 1996b.

глагола друг с другом и т.п. Словом, всякий раз от нее требовалось только одно – обнаружить чисто лингвистические взаимосвязи. При этом ей вряд ли нужно было задумываться о смысле соотносимых слов или о том, что они для нее значат. Так что, получив очередное задание, она, как всегда, внутренне приготовилась к тому, что сейчас ей придется искать формальные закономерности – и эта установка ей помешала. Когда же я объяснил, что на сей раз от нее потребуются совсем иное – подумать, что значит каждое высказывание и, основываясь на его смысле, решить, кому оно могло принадлежать, девочка включилась в работу и довольно быстро справилась с заданием.

Я же благодаря этому случаю понял, что методики, которыми пользовался до сих пор, способны как привить учащимся желание «общаться» с иностранным текстом, так и отучить вникать в его смысл. Иначе говоря, новое содержание обнаружило довольно неожиданную оборотную сторону привычных подходов – и с этой непростой реальностью предстояло считаться, если я хотел, чтобы мои усилия принесли хоть какие-то плоды.

Итак, актуальность понятия «педагогический метод» для современной лингводидактики, с одной стороны, и непосредственная связь между содержанием и принципами подачи его, с другой, обуславливают необходимость осмыслить в христианском контексте проблему выбора соответствующих методик, что мы и постараемся сделать в двух последующих главах.

Глава 8

*Вера и педагогический метод**

Проповедовать механическое совершенство или требовать его там, где оно, в принципе, невозможно, значит быть слепым самому и вводить в заблуждение других.

Исайя Берлин

Эта история случилась несколько лет тому назад. Одним прекрасным утром я (Дэвид Смит) занимался французским с группой четырнадцатилетних подростков. Мы готовились к устному экзамену, который предстоял в конце курса. Среди отобранных мною заданий было и такое, в котором, помимо прочего, предлагалось ответить на личные вопросы вроде «где ты живешь?», «сколько тебе лет?» и «чем занимаются твои родители?» По ходу работы выяснилось, что один из моих подопечных не может найти слова, чтобы описать весьма неопределенный род занятий кого-то из членов семьи. Подобное случалось не так уж редко. В конце концов, нелепо ожидать, что жизнь каждого из учащихся точно впишется в лексический минимум и набор экзаменационных тем.

Поскольку это была первая в моей жизни школа, я по привычке ответил так, как меня учили мои преподаватели и более опытные коллеги. Дескать, это всего лишь задание, и поэтому можно назвать любую профессию, какая придет в голову; ведь экзаменаторов, на

* Далее для краткости мы будем употреблять понятие «метод» или «методика».
– Прим. пер.

самом деле, не интересует, чем ваши родители зарабатывают на хлеб. Им важно другое – услышать правильно построенное французское предложение, чтобы оценить его сложность, а также соответствие грамматическим и фонетическим нормам.

Этот ответ был вполне в духе усвоенных мною более общих представлений о «тайнах» педагогического ремесла. Приведу только один пример: если начинающему трудно рассказать на иностранном языке свою родословную, нет ничего плохого, говорили мне, в том, чтобы позволить ему – в учебных целях – упростить состав семьи. Прежде подобные советы меня ничуть не смущали. И в самом деле, чего только не сделаешь ради развития речи?

Теперь же мне стало неловко. Я задумался: так ли уж важна коммуникативная этика, когда речь идет всего лишь об изучении нового языка? Насколько данное нам право упрощать и менять «неудобные» факты совместимо с требованием искренности в общении? И разве не вернее, с христианской точки зрения, заставить учащихся искать нужное слово до тех пор, пока они не смогут правдиво рассказать о себе?

Я поделился своими сомнениями с коллегами, но легче мне от этого не стало, скорее наоборот. Коллеги со мной не согласились, однако их возражения заставили меня кое о чем задуматься. Во-первых, по их мнению, я не вижу разницы между искусственно созданной языковой ситуацией и реальным фактом общения. «Смутившие тебя примеры, – убеждали более опытные учителя, – это всего лишь учебная ролевая игра, и добиваться в ней искренности – значит не только судить о ней по «чужим законам», но и предъявлять непомерные требования к учащимся».

Второе возражение звучало так: мы вообще не вправе настаивать на том, чтобы учащиеся публично рассказывали о своей личной жизни, если они сами того не хотят. Поскольку оба возражения были вполне резонны, я всерьез засомневался в правильности моей исходной посылки.

Однако дальнейшие размышления убедили меня в том, что первое из них я принять не могу, по крайней мере, по двум причинам.

Во-первых, потому что наша задача в том и состоит, чтобы создать на уроке иностранного языка ситуацию реального обще-

ния¹. Это, кроме прочего, означает, что каждое высказывание наших учащихся должно быть максимально приближено к аутентичной речи. То есть вместо отвлеченных внеконтекстуальных упражнений нам следует предлагать им опыт живого общения или, по крайней мере, как можно правдоподобнее проигрывать с ними те ситуации, с которыми они, возможно, столкнутся в будущем. Но можем ли мы в свое оправдание утверждать, дескать, все это «не взаправду» и только игра, когда речь идет о, скажем, этической дилемме? Вопрос не праздный: если мы хотим общаться по-настоящему, без этического измерения, пусть даже в игровой реальности, нам не обойтись.

Кроме того, какое отношение к носителям изучаемой культуры мы хотим в таком случае воспитать? Иными словами, стоит ли говорить правду, когда имеешь дело с иностранцем, или же честность лучше оставить «для своих»? Как молодые люди будут воспринимать другого, если их приучили к тому, что безупречная грамматика дороже смысла? Более того, если мы постоянно внушаем учащимся, дескать, то, о чем они говорят, не так уж важно, разве не даем мы тем самым понять, что при всех разговорах о «высоком общении», их высказывания нам на самом деле неинтересны?

Вскоре к этим вопросам добавилось еще одно соображение, родившееся из наблюдений за реакцией аудитории. По ходу работы с разными группами я обнаружил, что там, где поощрялось свободное обращение с фактами, всегда находился, по крайней мере, один зануда, который спрашивал: «Так что, выходит, по-французски врать можно?» Мало-помалу я начинал понимать: какими бы мудреными ни были наши оправдания или обоснования границ между реальным общением, имитацией и ролевой игрой, учащиеся мыслят более здраво: содержание для них гораздо важнее формы. Так, например, я просил своих одиннадцатилетних воспитанников написать на уроке мини-сочинение о домашних животных¹. Многие из них, прежде освоившие это задание на родном языке, довольные собой, быстро сдали мне работы. Я полагал, что мы таким образом повторяем

¹ Описание подобного случая см. также в: Clayden et al., 1994.

* Речь идет о так называемой коммуникативной модели преподавания языка. – Прим. пер.

словосочетания; они же были уверены, что рассказывают о реальных своих любимцах. Аналогично, если я скажу учащимся, что содержание их ответов не так уж важно, они вполне могут решить, что на иностранном языке не грех и приврать. Да, мне-то известно, в чем разница между ролевой игрой и реальным общением, но как быть, если молодой человек вдруг почувствует себя лжецом? Разве самоощущение учащегося не свидетельствует о качестве наших методик? Иными словами, первое возражение меня не убедило.

Второе показалось мне гораздо серьезней. Из года в год у нас появляется все больше учащихся из «трудных семей». Так какое право имеет преподаватель французского расспрашивать молодого человека в присутствии одноклассников о том, чем занимаются его родители, где он проводил каникулы и как выглядит его дом? А как быть, если отец в тюрьме или семья бедствует, и отсутствие необходимых атрибутов благосостояния может вызвать насмешки «заевшихся» сверстников? Так что забота о личностной неприкосновенности учащегося показала мне более сильным аргументом. Вспомнился случай, происшедший несколько лет назад, когда я только готовился стать учителем. Меня попросили принять устный экзамен, одно из заданий которого включало вопрос: «Есть ли у вас братья и сестры»? И так, я задал его очередной ученице, но в ответ она громко разрыдалась: как выяснилось (к сожалению, слишком поздно) несколько дней назад ее брат погиб в аварии. Теперь же этот случай и ее слезы заставили меня всерьез задуматься о том, как согласовать требование правдоподобия и обязанность защитить учащихся от назойливых, болезненных или бестактных расспросов?

Как раз в то время, когда я пытался осмыслить эту дилемму, мне попала статья Патриции Майрен «Природа и роль личностно-ориентированных вопросов в преподавании иностранного языка», имеющая самое прямое отношение к интересующему нас предмету. В ней, в частности, предлагался ряд приемов, позволяющих избежать ситуации вынужденной лжи:

- при работе над словарным запасом и грамматикой рекомендуется использовать задания, не касающиеся напрямую личной жизни учащихся;
- избегайте нарочито личных вопросов – или же оставляйте за учащимся право не отвечать на них;
- оценивайте ответы с точки зрения их соответствия истине;
- если в задании предлагается несколько вариантов ответа, удостоверьтесь, что у учащихся есть возможность осмысленного выбора; в противном случае они могут варьировать ответы просто от скуки;
- задавайте дополнительные вопросы, свидетельствующие о вашем интересе к высказываниям учащихся³.

По мере размышлений над этими советами я понял, что надо, по крайней мере, более подробно объяснять учащимся, в чем состоит и как может выглядеть задание. Так, если задается сочинение на тему «Моя семья», необходимо уточнить, что учащийся может выбрать для него один из двух жанров. Если он предпочтет написать рассказ о вымышленной семье, его задача – описать ее как можно подробней и задействовать весь имеющийся у него словарный запас; а с другой стороны, можно рассказать о себе, и тогда задание будет состоять в том, чтобы найти слова и грамматические обороты, позволяющие создать как можно более точную и достоверную картину. Кроме того, в тех случаях, когда упражнение предполагало ответы на личные вопросы, я просил учащихся заранее сообщить мне, о чем они предпочли бы не говорить⁴. Но что важнее всего, я стал учить своих подопечных вежливо уходить от нежелательных расспросов, хотя прежде овладение подобными навыками программой не предполагалось. Признаюсь, некоторым учащимся это так понравилось, что они с особым удовольствием стали отвечать мне фразами типа: «Простите, но это не должно Вас беспокоить».

² Об этой опасности см. также в работе Риверса (1983, 109-10). По его мнению, многие учащиеся отказываются рассказывать о себе в присутствии одноклассников, поскольку стыдятся своего происхождения и среды.

³ Приводится по: Myhren, 1991.

⁴ Однако вскоре я понял, что это палка о двух концах: спрашивая учащихся, о каких сторонах собственной жизни они предпочли бы не распространяться, мы тем самым вынуждаем их признать, в чем они наиболее уязвимы, и это само по себе может быть воспринято как бестактность.

Бесспорно, о проблемах, над которыми заставил задуматься тот давний случай, можно говорить и спорить довольно долго⁵. Для нас же сейчас важнее всего понять, что и сама лингводидактика и практические формы ее представляют собой сложный «узор», в котором методические приемы переплетаются с нашими воззрениями, ценностями и многообразным педагогическим опытом. Ситуации, подобные описанной выше, побудили меня по-новому осмыслить связь между моими христианскими убеждениями и тем, что я делаю на уроке, благодаря чему я, в конце концов, пришел к необходимости пересмотреть привычные способы ведения занятий. Это не означало, что я по пунктам изложил на бумаге свои убеждения, а затем логически вывел из них некие «педагогические технологии христианина». Речь скорее о другом, о попытке найти возможность многостороннего взаимодействия между моими ценностями, с одной стороны, и всякий раз новым педагогическим опытом, осмыслением коммуникативных методик, советами и предостережениями коллег, а также наблюдениями моих собратьев по вере, с другой. Благодаря такому «диалогу», я смог не только во многом изменить свой подход, но и осознал, насколько важно постоянно переосмысливать то, что ты делаешь. Действительно, христианские убеждения автоматически не обеспечили меня единственно верной методикой, но дали отчетливо увидеть, что можно бы сделать лучше, а что предстоит изменить.

К вопросу о разнообразии христианских взглядов

Трудности, связанные с поиском подходящих педагогических технологий, во многом объясняются тем, что как только речь заходит о методиках, христианское педагогическое сообщество, можно сказать, поляризуется. На одном полюсе мы находим взгляды, подобные тем, с которыми довелось познакомиться моему коллеге на семинаре, организованном некими издателями христианских учебных материалов⁶.

Для начала ведущий заявил, что методика, лежащая в основе представленных здесь пособий, была недавно открыта его церковью... самим Богом. Следовательно, аудитория должна внимать и верить каждому слову. Если же во время занятий у слушателей вдруг появятся сомнения насчет услышанного, они должны немедленно гнать их как вражьи искушения. Легкомыслие здесь недопустимо! Для пущей серьезности ведущий напомнил собравшимся о том, как земля поглотила роптавших на Моисея израильтян. «Вот так и теперь, – продолжал он, – на всякого, кто осмелится без должного благоговения отнестись к моим словам, тут же обрушатся Божьи кары».

Другая крайность – это твердое убеждение в том, что вера и методика «суть вещи несовместные». Как-то в одной из церквей Торонто опытная преподавательница иностранного языка спросила меня, чем я занимаюсь. Когда же я стал рассказывать, вот, мол, пытаюсь проследить связь между христианскими убеждениями и методикой преподавания иностранного языка, моя коллега недоуменно посмотрела на меня и спросила, как отрезала: «Простите, а разве возможен христианский подход к кипячению воды?»

Итак, стоит заговорить о соотношении веры и педагогических приемов, как христианская педагогическая среда тут же делится на два лагеря. Одни утверждают, будто им известна методика, указанная самим Богом; другие же, напротив, искренне жалеют «простаков», наивно полагающих, будто подобные вопросы вообще имеют смысл. Кто-то убежден, что коль скоро все творение подвластно Христу, должна быть и единственная «библейски верная» методика. А с другой стороны, есть немало тех, для кого подобные речи – не более, чем попытка загнать себя и других в довольно странный мирок, где христианский учитель иначе держит мел, пользуется особыми, «христианскими» наглядными пособиями, по-иному ставит вопросы, мирок, который так трудно представить, что остается только с сожалением развести руками и объявить саму идею бессмысленной. В конце концов, грамматика всегда остается грамматикой, а методика – методикой.

Означает ли это, что как только мы касаемся методологии, наши рассуждения заходят в тупик? Неужели и впрямь все попытки обогатить христианскую лингводидактику – всего лишь благочестивые

⁵ Подробнее см. Myhrgen, 1991; Smith, 1997a.

⁶ Этим сюжетом я обязан Дугласу Бломбергу.

причуды или проявления догматического экстремизма? Тогда почему же мы не наткнулись на эти «грабли» раньше? Чтобы понять, мы попытаемся более системно рассмотреть интересующую нас проблему, а в следующей главе предложим несколько примеров взаимодействия религиозных убеждений и педагогических методов.

Вера в метод

Еще много лет тому назад Дональд Шен заметил, что если мы хотим решить задачу, куда полезней сперва посмотреть, как она понималась до нас, чем тут же браться за решение самому⁷.

Памятуя об этом, для начала попробуем вкратце описать, какие ассоциации вызывает у нас понятие «метод». К примеру, что мы подумаем, если вместо: «Я нашел новый *метод* отработки удара в гольфе», – наш собеседник скажет, что он нашел новый *способ* отработки того же удара? Почувствуем ли мы различие в оттенках смысла?

Рене Декарт, горько сокрушавшийся о том, что его собеседники во всех суждениях привыкли полагаться на обычай и прецедент, видел спасительный выход в том, чтобы предложить им «истинный метод приобретения знания»⁸. С тех пор понятие достоверного метода остается краеугольным камнем многих, в первую очередь, естественных и общественных наук. Со временем «методом» начали именовать почти любую совокупность приемов, которая отличается строгой последовательностью, системностью и основывается не на традиции или предположении, а на более надежных и обоснованных принципах. Соответственно о человеке, последовательно, упорно, обуздывая себя, добивающемся поставленной цели, стали говорить, что он действует «методично». Но, пожалуй, красноречивей всего о нашей приверженности картезианской идее свидетельствует пресловутая вера современной культуры в так называемый «научный метод».

Итак, если «метод» действительно призван избавить нас от бестолкового нагромождения сомнительных прецедентов, защи-

тить от случайностей, противоречий и привести к желанным целям, он в идеале должен соответствовать следующим критериям⁹:

- *самодосточность* – он должен быть абсолютно закрыт для влияния любого рода обычаев, традиций, убеждений или предрассудков;
- *регулятивность* – он должен быть открыт для строгого, тщательного, беспристрастного пересмотра, чтобы никакие случайные нарушения в процессе не побудили усомниться в действенности метода;
- *полная воспроизводимость* – в разное время и в разных обстоятельствах он должен приводить к одним и тем же результатам;
- *всеохватность* – он должен учитывать всю совокупность необходимых факторов; в противном случае недооценка любого из существенно важных обстоятельств может поставить под угрозу результат.

В наши дни подобное представление о методе как саморегулирующейся, самодостаточной, внеисторичной, всеохватной и воспроизводимой системе стало почти «общим местом». Изначально понятие «метод» в строгом его смысле ассоциировалось, главным образом, с естественными науками, однако авторитет естественнонаучного знания в нашей культуре настолько велик, что со временем описанные выше методологические критерии распространились далеко за пределы «точных наук». Поэтому не удивительно, что попытки научно обосновать педагогическую деятельность и мыслить о ней в категории «метода» нередко приводили к установкам, более свойственным естественнонаучной парадигме.

Эти процессы имеют двоякое отношение к интересующему нас предмету. По мере того, как специалисты в области прикладной лингвистики старались поставить преподавание иностранных языков на научную основу (именно в ней виделся залог педагогических успехов)¹⁰, понятия воспроизводимости, строгого контроля, предсказуе-

⁷ Schön, 1979.

⁸ Descartes, 1968, 39-40.

⁹ См. об этом подробней: Descartes, 1968; Dunne, 1993; Weinsheimer, 1985.

¹⁰ См. Weideman, 1987.

мого результата, равно как универсального педагогического метода, начинают играть ведущую роль в лингводидактике. И как следствие, еще совсем недавно педагогическая общественность была озабочена, главным образом, поисками той самой единственно верной методики, которая обязательно принесет достойные плоды.

С другой стороны, сама природа научного метода, как известно, категорически не допускает привнесения в него элементов каких бы то ни было традиций, религиозных верований, личных убеждений, личностных особенностей и т.п. Собственно это и отличает метод; в противном случае нам вряд ли удастся добиться истинной непредвзятости, воспроизводимости и точности. Таким образом, влияние любого из поименованных факторов должно быть исключено, но не временно или ситуативно, а *по определению*. Отсюда следует, что словосочетание «христианский метод» столь же бессмысленно, как «сухая вода» или «теплый снег». Ничего не поделаешь, коль скоро мы приняли определенную терминологическую систему, придется смириться с тем, что некоторые понятия выразить с ее помощью будет очень трудно. Вот и в нашем случае слово «метод» в устоявшемся его понимании с определением «христианский» попросту не сочетается.

Теперь становятся отчасти ясны причины раскола в христианской педагогической среде – по сути, мы имеем дело с двумя разными трактовками нашей категории применительно к педагогике.

Те, кто отстаивает существование «богооткровенного метода» рассуждают примерно так: если наши убеждения требуют, чтобы мы преподавали по-христиански, следовательно, должен существовать единый для всех и единственно верный, абсолютно надежный, проверенный и самодостаточный «христианский метод». Их оппоненты, напротив, склонны полагать, что рассуждать о «христианском методе» так же нелепо, как отстаивать христианский подход к кипячению воды – логика, основанная на том, что «метод», как мы его привыкли понимать, несовместим с верованиями и убеждениями. Для нас же совершенно очевидно, что обе стороны отталкиваются в своих рефлексиях от чисто модернистского представления о «научном методе»; вся разница лишь в том, к чему они при этом приходят. И защитники «христианского метода», и противники его натолкнулись на один из давних парадоксов нашей

интеллектуальной истории, неразрешимый до тех пор, пока не изменится точка отсчета.

Ослабление веры в метод

Если бы история человечества остановилась, мы вполне могли бы на этом поставить точку. Однако со временем становилось все яснее, что вовсе не нужно, да и неразумно так цепко держаться за описанные выше постулаты.

Авторитет почти священного в прежние годы понятия «метод» теперь все чаще ставится под сомнение. В этом значительная заслуга ключевых мыслителей XX века, потративших немало усилий на то, чтобы развенчать модернистскую веру во всемогущество «истинного метода», и, прежде всего, Гадамера, Полани и Фейерабенда¹¹, в чьих работах содержится наиболее убедительная критика «методопоклонства». Другим, не менее значимым фактором стало общее для постмодернизма недоверие к любым претензиям на универсальные ответы. По сути, философы постмодерна поставили под сомнение все, державшиеся на вере в метод, интеллектуальные установки предшествующей эпохи; знание, утверждали они, по природе своей плюралистично, исторически обусловлено, относительно, динамично, всегда неполно и подвержено многообразным влияниям. Поэтому не удивительно, что отголоски критики традиционных представлений о «всемогуществе метода» появились и в лингводидактической литературе.

¹¹ Feyerabend, 1975; Gadamer, 1989; Polanyi, 1958; см. также Dunne, 1993; Plantinga, 1996; Weinsheimer, 1985. Так, по мнению Полани, на подлинность и достоверность может претендовать только личностная убежденность или личностное знание: «все пути достичь ее с помощью безликого научного метода тщетны» (311). В области гуманитарных наук подобные идеи находим у Гадамера. Он, в частности, доказывает, что просвещенческая «предубежденность против предрассудков» привела к недооценке той положительной роли, которую может играть в науке интуитивное предположение: «предубежденность против предрассудков вообще и тем самым отрицание роли исторического предания... направлена прежде всего против христианского религиозного предания, следовательно, против Священного Писания» (270, 272). Русск. изд.: // Гадамер. Истина и метод. М., 1988. С. 322, 324.

Главных причин, подорвавших незыблемый доколе авторитет метода в преподавании иностранного языка, было три: ограниченность любого эмпирического исследования и невозможность посредством его выявить наиболее действенный метод; неизбежное влияние убеждений на формирование метода как такового и, наконец, многообразии педагогических открытий, явно не вписывающееся в понятие «единого метода».

Ограниченность эмпирического исследования

Уже самый факт постоянного появления все новых и новых методик заставляет нас усомниться в том, что рано или поздно удастся найти единственно правильный, экспериментально подтвержденный ответ на вопрос о том, какая из них лучше. Как показывает многолетний опыт, поиск научно обоснованного «истинного метода» так ни к чему и не привел. Соперничающие подходы – так называемый принцип «естественного усвоения», аудио-лингвистические, коммуникативные, гуманистические, профессионально ориентированные, критические, когнитивные, «содержательные» методики сменяли друг друга, время от времени то одна, то другая завладевали умами, но опять-таки ненадолго и не везде. Так что вполне понятно, почему Дэйвис называет лингвистику свободной федерацией, «так часто раздираемой внутренними войнами, что она более похожа на нынешнюю Югославию, чем на Австралию или Европейское сообщество». «Как ни старайтесь, – продолжает он, – вы не найдете в этой науке единых, монолитных представлений и тем более полного согласия в том, чем она занимается»¹². В таком контексте становится понятно, откуда могло взяться следующее наблюдение: «Если смотреть в исторической перспективе, можно увидеть, что лингводидактика постоянно меняется, но за этими изменениями стоит не новый, обогащающий, плодотворный опыт, а скорее привычка следовать моде»¹³.

Безусловно, попытки эмпирически сопоставить различные методы, чтобы выявить наиболее действенный, предпринимают-

ся и по сей день, однако их результаты куда менее убедительны, чем хотелось бы верить.

Одна из трудностей, которые обнаруживаются при подобных исследованиях, состоит в «опытно подтвержденной вариативности»¹⁴ метода. Прежде специалисты в области лингводидактики говорили о множестве самостоятельных, соперничающих методов и подходов; нынешние же исследователи все чаще указывают не только на огромное количество различных методик, но также отмечают, что составляющие стандартного набора педагогических методов нередко перекрывают друг друга. В результате подобного смещения «методом» стали называть любую педагогическую технологию в рамках более общего подхода¹⁵. Кроме того, при внимательном анализе различных вариантов стандартного набора обнаруживается, что мы далеко не всегда можем с уверенностью сказать, сколько именно самостоятельных методов (или методик) находится в нашем распоряжении¹⁶.

Наконец, заметим также, что попытки учесть множество инвариантов метода при оценке его педагогической действительности чаще всего приводят либо к расплывчатому и малоубедительному «анализу методики в целом», либо же к более обозримым, но малопродуктивным частным исследованиям отдельных цепочек педагогических технологий¹⁷.

Поэтому, будучи не в силах разрешить описанные выше дилеммы, специалисты все чаще соглашались с тем, что «чисто эмпирическое сопоставление методик вряд ли возможно»¹⁸. Так, если взять за основу эмпирического исследования пресловутый стандартный набор, неизбежно возникнет проблема дифференциации

¹² A. Davis, 1993, 15.

¹³ Wilkins, 1972, 207.

¹⁴ Kinginger, 1997, 6.

¹⁵ Brumfit, 1991; Larsen-Freeman, 1991, 122.

¹⁶ Pennycook, 1989, 602.

¹⁷ См. Larsen-Freeman, 1991.

¹⁸ Larsen-Freeman, 1991, 121-22. Ларсен-Фримэн указывает на обратную проблему: по его мнению, частные исследования, возникшие как реакция на огульные оценки, не дают достаточных оснований для обобщений (123). Список инвариантов см. в: Brumfit, 1984. Более того, Брамфит, основываясь на представленном в работе анализе инвариантов, осмеливается утверждать, что «никто, даже с оговорками, не сможет доказать, что та или иная форма учебной деятельности объективно лучше всех прочих» (19-20).

отдельных видов учебной деятельности¹⁹. Вместе с тем, все больше педагогов приходят к тому, что верность раз и навсегда избранному методу отнюдь не всегда положительно сказывается на учебном процессе²⁰.

Неизбежное влияние убеждений

Но откуда взялось это множество конкурирующих методик?

Причины тому самые разные. Это и разобщенность между преподавателями и специалистами в области прикладной лингвистики, и требования рынка, личные предпочтения преподавателей, наконец, политическая и экономическая конъюнктура²¹. Однако из всей совокупности, безусловно, сложных и многообразных причин быстрого увеличения числа педагогических технологий выделим одну, непосредственно касающуюся предмета нашего разговора. Речь идет о том, что любые поиски в области лингводидактики неизбежно несут на себе следы более общих культурных ориентаций и философских предпочтений соответствующей эпохи. Обучающие методики не возникают «в безвоздушном пространстве», напротив, их переменчивая судьба целиком зависит от наших ответов на смысложизненные вопросы. Поэтому, как замечает Дэйвис, «по всей видимости, мы обречены считаться с требованиями моды по той простой причине, что невозможно изобрести раз и навсегда проверенный, наиболее совершенный способ изучения и преподавания языка. Поскольку оценить внутреннюю логику той или иной теоретической модели языка весьма трудно, вопрос о том, какую лингводидактическую теорию считать наиболее продуктивной скорее всего будет разрешаться не путем экспериментальных исследований, а в мировоззренческих дискуссиях о том, чего мы хотим достичь здесь и сейчас»²².

¹⁹ Larsen-Freeman, 1991.

²⁰ См., например, Byrnes, 1998, 273-74.

²¹ Kramersch, 1995a; O'Driscoll, 1993; Pennycook, 1989; Richards, 1984.

²² Davis, 1993, 14. Дэйвис полагает, что появление любых педагогических технологий всегда связано с определенным типом философской спекуляции, в ходе которой «из различных форм человеческой деятельности (естественные и общественные науки, искусство, религия, этика) создается определенная система

Мы совершенно убеждены, что практически все, и тем более самые горячие споры о методах преподавания иностранного языка вызваны, главным образом, различиями во взглядах, явно выходящими за пределы методических предпочтений в узком смысле этого понятия. Полемизирующие стороны исходят не только и не столько из результатов исследований, сколько из собственных философских, нравственных, социальных и политических воззрений, многие из которых, как представляется, имеют непосредственное отношение к христианству.

Подобная установка дает возможность по-новому осмыслить самый процесс преподавания иностранного языка. Она позволяет увидеть, каким образом методика соотносится со взглядами, интересами, религиозными представлениями, а они, в свою очередь, обуславливают ее как целое. Иными словами, рассматривается не только система учебных приемов, но также убеждения и ключевые метафоры, лежащие в ее основе²³.

Именно такой подход мы попытались представить в нашей книге. Бессспорно, нам очень близка критика картезианской и позитивистской идеи «метода», ради чистоты которого «выносятся за скобки» все частные убеждения и взгляды. Любое исследование различий в методиках преподавания иностранного языка должно непременно учитывать многообразие мировоззренческих устано-

представлений и путем отвлеченной рефлексии обосновывается как ценность этой системы для человечества, так и порождаемый ею образ реальности (16, цит. по: Angeles). Ср. Molero, 1989: «Современные методики обучения языку не выводят из позитивистской (пошаговое изучение языка согласно заранее намеченному плану) к субъективистской парадигме, допускающей спонтанные ответы учащихся, что, в свою очередь, позволяет достичь органического единства индивидуальных и групповых ценностных суждений. Дело в том, что при всех различиях между описанными выше установками и та, и другая имеют вполне узнаваемые «корни». Но что поразительно, всякий раз, когда маятник «отмахивает» от одной традиции к другой, мы реагируем так, будто нашли, наконец, абсолютную истину. Как не раз отмечалось в исследованиях, свойственные современным методикам постоянные метания между полным «педагогическим произволом» и жестко структурированными («нормативными») моделями не только не приводят к качественно новым решениям, но становятся причиной конфликтов, доходящих порой до «борьбы с еретиками», поскольку всякая попытка отстоять идеи, противоречащие сиюминутным догмам, немедленно объявляется ересью» (161).

²³ Kramersch, 1995a.

вок и индивидуальных позиций; это гораздо полезнее, чем мучительно искать призрачный «единственно верный» метод.

Несоответствие реальности учебного процесса

Следующий аргумент против традиционного представления о методе касается отношений между теорией и практикой. По верному замечанию Аласдэра Пенникука, метод неизбежно навязывает своим приверженцам жесткую систему действий, освященных его якобы незыблемым авторитетом²⁴. Таким образом, преподавателю остается только добросовестно применить открытый в университетской тиши и научно обоснованный метод в соответствии с прилагаемой инструкцией.

Подобная установка не только позволяет скрыть под маской мнимой объективности убеждения, которые стоят за предлагаемой методикой, но, что не менее важно, она практически не учитывает индивидуальный опыт и педагогические находки самого преподавателя²⁵. Более того, складывающаяся на практике картина может оказаться куда более сложной и концептуально противоречивой, чем ее теоретически обоснованный «первообраз». Как отмечает тот же Пенникук, «согласия между представлениями педагогов о собственной работе, прогнозами исследователей и тем, что реально происходит на уроке, гораздо меньше, чем можно бы предположить»²⁶.

Словом, идея единого, всеобщего, достоверного и научно обоснованного метода обучения иностранному языку все чаще подвергается справедливому нападкам. Не нужно специально вчитываться в работы последних лет по интересующему нас предмету, чтобы обнаружить в них жесткую критику наших размытых дискуссий об учебных методиках, скепсис относительно самой возможности открытия единого и наилучшего «метода на все времена» и призыва задуматься, наконец, об идеологических причинах методического многооб-

разия, а также попытки отказаться от тех моделей, в которых отвлеченные теоретические выкладки оказываются важнее и дороже реальности учебного процесса. Возможно, нам необходимо признать, что, при всей привычности понятия *метод*, оно не очень годится для описания того, что происходит на «живом» уроке.

Критика метода привела к появлению разнообразных концепций перехода от «рассуждений о методиках» к тому, что Б. Кумаравадивелу именуется «постметодической ситуацией»²⁷. Стражники, поставленные у школьных дверей блюсти чистоту убеждений, все чаще кажутся пережитком прошлого, а возникающая в наши дни педагогическая реальность дает гораздо больше возможностей для размышлений о том, как различные представления о людях и самом языке способны повлиять на его преподавание. Итак, запрет на подобную постановку вопроса снят, и теперь настало время взглянуть на отношения между верой и лингводидактикой с положительной стороны.

Влияние убеждений на преподавание

Для начала обратимся к вышедшей в 1963 году небольшой по объему, но классической по содержанию работе Эдварда Энтони «Подход, метод и педагогические технологии»²⁸.

Поскольку слова «метод» и «технология» в наши дни перегружены нежелательными коннотациями, мы, оставляя без изменений термин «подход», вслед за Ричардсом и Роджерсом сочли целесообразным заменить два других предложенных Энтони понятия соответственно на «модель учебного процесса»* (*design*) и «приемы» (*procedures*)²⁹.

Итак, чтобы описать учебный процесс, Энтони вводит следующую трехуровневую схему:

²⁴ Pennycook, 1989, 609.

²⁵ Анализ несостоятельности «формального подхода» к профессиональной деятельности см. в: Schön, 1983.

²⁶ Pennycook, 1989, 606.

²⁷ Kumaravadivelu, 1994.

²⁸ Anthony, 1963.

²⁹ Richards and Rodgers, 1982; Richards and Rodgers, 1986.

* Далее для краткости мы будем употреблять понятие «модель». — Прим. пер.

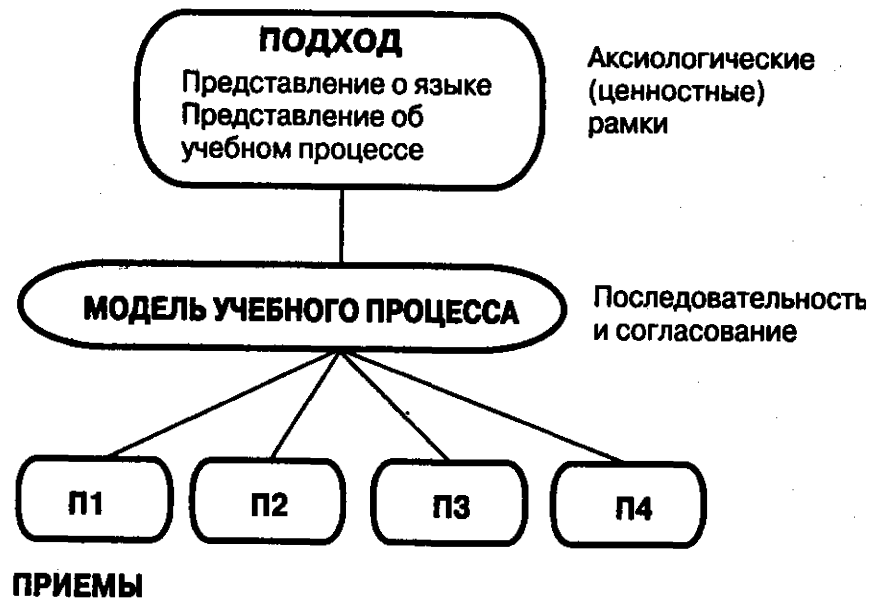


Схема 1.

Под *приемами* здесь понимаются формы работы и виды учебной деятельности, позволяющие преподавателю достичь определенных целей. К ним можно отнести, например, викторины, описание проецируемого на экран изображения, опрос и т.п. Сторонний наблюдатель воспринимает урок, главным образом, как набор приемов³⁰.

Однако приемы не выбираются наугад. Их организация, принципы упорядочения всегда подчинены более общей логике или идее. Общая последовательность приемов, таким образом, задается *моделью учебного процесса*.

Она же, в свою очередь, определяется более широким контекстом исходных посылок и убеждений; иначе говоря, модель есть форма воплощения тех или иных взглядов. По мнению Энтони, имен-

но непосредственная соотнесенность модели учебного процесса с основополагающими представлениями о сущности и принципах преподавания языка позволяет сохранить внутреннее единство при всем многообразии отличающих ее приемов.

Эти более общие представления описываются в данной схеме понятием *подход*. Примером здесь может служить свойственная гуманистической педагогике установка на вчувствование или принципиальный для бихевиоризма тезис о приоритете навыка. Иными словами — сошлемся на Энтони — «подход отражает позицию, философские убеждения, кредо, то есть то, во что можно верить, но отнюдь не всегда возможно доказать»³¹.

Итак, *приемы* суть отдельные действия; *модель* — устойчивая, воспроизводимая система обучения; наконец, *подходом* мы будем считать совокупность исходных представлений, установок и убеждений, основываясь на которых мы предпочитаем одну систему другой. Далее мы посмотрим, какой смысл приобретают эти ключевые понятия, если попытаться несколько изменить предложенную Энтони схему.

Взаимодействие вместо соподчинения

Прежде всего заметим (хотя сам Энтони об этом не говорит), что схема содержит в себе возможность двустороннего взаимодействия между уровнями. Иначе говоря, она никоим образом не предполагает, что теория всегда главенствует над практикой.

Бесспорно, в некоторых случаях система отбора и последовательность приемов диктуется моими убеждениями. Иногда же, напротив, в ходе работы я понимаю, что должен пересмотреть некоторые, пусть даже очень дорогие для меня взгляды. (Да многим ли из нас удалось сохранить те представления об учащих, с которыми мы некогда пришли на свой первый урок?) Случается и так, что новый прием рождается, как удачная импровизация, и только потом я начинаю задумываться, насколько он вписывается в общую модель, и пытаюсь теоретически обосновать его целесообразность. Как явствует из приведенного в начале главы примера, главное, что

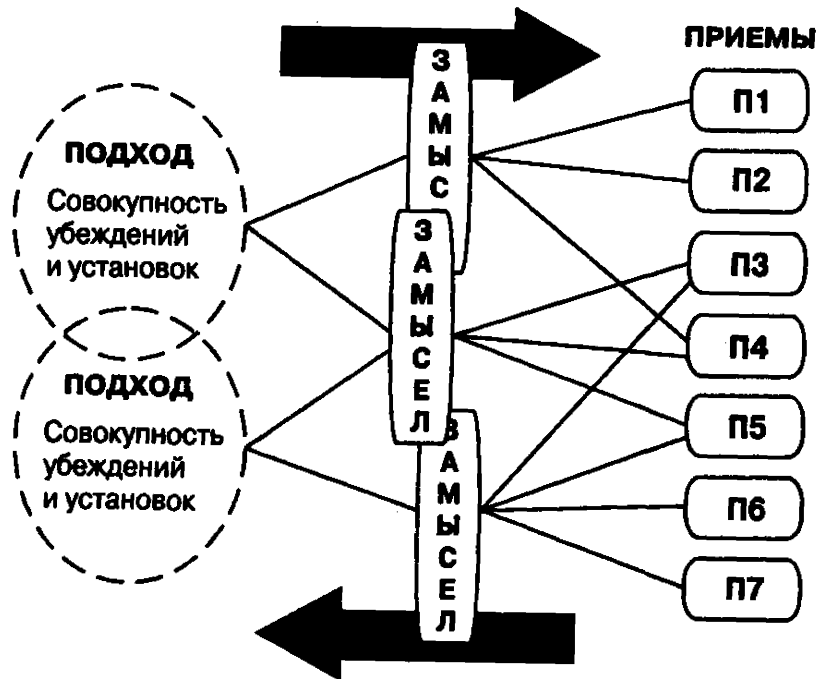
³⁰ Anthony, 1963, 66.

³¹ Anthony, 1963, 64.

требуется от преподавателя, если ему не безразличны результаты его труда, – внимательно следить не только за ходом урока, но и за реакциями учащихся.

Таким образом, модель учебного процесса не «вытекает» сама собой из определенного набора убеждений. Она рождается в творческих поисках, в ходе экспериментов; преподаватель «нащупывает» новые приемы и тут же проверяет их действенность. Более того, в рамках одного подхода могут сосуществовать несколько моделей. Поэтому, применительно к нашей схеме было бы целесообразнее говорить не о дедуктивных, а о динамических отношениях, учитывающих возможность свободного и непрерывного взаимодействия и взаимопроникновения между уровнями. В таком случае схема Энтони могла бы выглядеть следующим образом:

Схема 2.



Однако на самом деле творческий процесс, в ходе которого складывается система, невозможно описать схемой. Он во многом обусловлен профессиональными навыками и личностными достоинствами преподавателя, его наработками, педагогической традицией в целом, не говоря уже о необходимости считаться с разнообразными привходящими обстоятельствами, в том числе с возрастом и социальным происхождением учащихся, с родительскими ожиданиями, финансовыми ограничениями, образовательной политикой, нормами жизни школы, размерами аудитории и т.п.³²

Многоуровневый характер педагогической деятельности и воздействие на нее разнообразных нестабильных факторов, конечно же, не отменяют значимости убеждений, аналогично тому, как объективная невозможность заметить и проконтролировать совершенно все, что происходит на уроке, еще не перечеркивает авторитет учителя как такового³³. Вместе с тем, сложность учебного процесса указывает на то, что «верные убеждения» сами по себе также не гарантируют желаемого результата. Преподаватель может обладать безупречным мировоззрением, но при этом совершенно не чувствовать ситуацию, идти на поводу у собственных слабостей, наконец, небрежно или непродуманно организовать материал. Все это в равной мере касается и христиан. Их духовный опыт и личностные свойства могут помочь увидеть педагогическое творчество в ином свете, направить его, ввести процесс создания

³² Следовательно, даже самый строгий приверженец определенного подхода может – сознательно или нет – использовать приемы, не вписывающиеся в его систему убеждений. Примером тому – описанный в главе 9 подход Каррена. В этом случае подходом как таковым, несомненно, следует считать то, что мы наблюдаем на практике, а не принципы, декларируемые на словах.

³³ Опять-таки это не означает, что убеждения или взгляды отражаются только в подходе, а в выборе отдельных педагогических приемов они не проявляются; напротив, обуславливая подход, они тем самым задают модель, которой, в свою очередь, определяется отбор приемов. Подход, модель и приемы существуют в нераздельном единстве, так что невозможно сказать, за какой из этих элементов «отвечает» академическая наука, а что относится к сфере деятельности учителя. На наш взгляд, творческое динамичное взаимодействие между подходом, моделью и приемом свидетельствует о том, что, не обуславливая напрямую выбор форм деятельности, убеждения, тем не менее, непосредственно влияют на отбор, последовательность и разработку приемов.

учебной методики в верное русло, но вера никак не подменяет самого процесса, равно как и не отменяет необходимости серьезно, вдумчивого отношения и творческих исканий.

Значение системы

Во-вторых, хотя предложенная нами схема не подразумевает жесткого, иерархического соподчинения между уровнями, мы убеждены, что разница в подходах неизбежно влечет за собой различие в формах организации учебного материала. Эта связь, не столь очевидная на уровне отдельных приемов (все мы черпаем их из одной и той же бездонной и постоянно пополняемой «методической копилки»), отчетливо прослеживается, как только разрозненные действия начинают складываться в *систему*.

Так, например, преподаватель вполне может на одном из занятий расставить в аудитории стулья кругом или предложить учащимся самостоятельно выбрать разговорную тему. Сами по себе эти приемы встречаются в целом ряде подходов³⁴, однако если учащиеся постоянно сидят в кругу, а преподаватель остается вне его и никоим образом не вмешивается в ход беседы, мы вправе с большой долей вероятности предположить, что он следует принципам «совместного освоения языка» (*Community Language Learning*, см. гл.9).

Возможно, здесь нам могла бы помочь аналогия с музыкой. Подобно тому, как композитор, соединяя известные всем музыкантам ноты, ритмы и инструменты, создает качественно новое произведение, преподаватель языка выстраивает отобранные им приемы согласно своим убеждениям и тем самым по-своему, с учетом

³⁴ Избранный преподавателем подход (или форма организации), как правило, определяет необходимость, желательность или недопустимость применения тех или иных приемов (так, коммуникативный подход предполагает наличие так называемого «информационного зазора», а методика совместного освоения языка не допускает корректирующего вмешательства преподавателя на начальном этапе овладения устной речью), а также обуславливает последовательность использования приемов и соотношение между ними. См. Allen, 1993; отклик на работу Эллена и разработку его основных идей читатель найдет в Smith, 1995.

собственных предпочтений систематизирует педагогический опыт³⁵. Иначе говоря, нелепо выискивать «сугубо христианские» формы и виды работы и, не найдя их, заключить, что христианский взгляд на преподавание иностранного языка, в принципе, невозможен, поскольку все мы пользуемся одним и тем же набором методических средств. Куда разумней было бы задуматься, какие приемы в каких ситуациях мы отбираем, и почему именно они могут быть организованы так, а не иначе.

Расширение идеи подхода

В-третьих, – собственно, к этому мы и пытались подвести читателя – представление Энтони о том, что подход отражает только взгляды на язык и преподавание его, кажется слишком узким. Столь же ограниченной видится нам и характерная для более поздних работ тенденция полностью отождествлять эти взгляды с лингвистическими, психо- и социолингвистическими теориями, а также с разработками в области преподавания «второго языка»³⁶. Как, смеем надеяться, явствует из наших рассуждений, на формирование подхода влияет гораздо больше обстоятельств, в том числе, личностные свойства преподавателя, его профессиональная социализация, «дух времени» и т.п. Мы уверены, что среди разнообразных факто-

³⁵ Brumfit, 1991, 138; Swaffar, Arens and Morgan, 1982. Даже если преподаватель сознательно руководствуется сугубо практическими соображениями («сработает – не сработает»), пожалуй, только крайне произвольный (и, следовательно, непрофессиональный) отбор форм и видов занятий не позволит увидеть стоящую за ним систему предпочтений. Отчасти подтверждением нашей мысли может служить представленный в: Swaffar, Arens and Morgan, 1982, анализ результатов анкетирования преподавателей, призванного выявить методические предпочтения. Авторы исследования, в частности, приходят к выводу о том, что «методические ярлыки, навешиваемые на различные виды учебной работы, сами по себе неинформативны, поскольку все они, в конечном счете, отсылают к устойчивому набору общедоступных и повсеместно используемых учебных приемов. Различие между методиками следует искать в принципах упорядочения и соподчинения форм и видов работы, в последовательности постановки учебных задач. В действительности, методики отличаются не набором приемов, но тем, когда и как эти приемы используются» (31).

³⁶ Richards, 1984, 7; Richards and Rodgers, 1986, 16-19.

ров, определяющих подход, должно найтись место и христианским убеждениям, и христианской духовности.

Предложенная Энтони концепция подхода как совокупности *взглядов* позволяет, наряду с прочими, учитывать и *христианские* воззрения. Безусловно, далеко не все идеи, определяющие подход, обязательно будут носить вероисповедальный характер; некоторые из них, например, представление о том, что группа из тридцати человек слишком велика для успешного освоения материала, касаются вполне земных материй. Более того, на учебные методики влияют отнюдь не все стороны христианского вероучения. К примеру, конфессиональные разногласия в трактовке крещения вряд ли скажутся на преподавании иностранного языка, тогда как укорененные в Священном Писании представления об обществе, природе, культуре, предназначении человека и отношениях между людьми могут решительным образом повлиять на содержание курса. Безусловно, христианские взгляды – это всего лишь один из элементов общей системы убеждений, формирующих учебный процесс, но – еще раз подчеркнем – элемент этот исключительно важен³⁷.

Далее, мы никоим образом не допускаем, что убеждения могут выступать как своего рода «чистые принципы». Напротив, наш подход включает в себя опыт живой веры, отношения с Богом, людьми и миром. Христианские убеждения, духовная жизнь преподавателя, христианский «этнос» занятия – все это в равной степени значимо для предложенной нами модели³⁸.

Наконец, подход может определяться теми метафорами, посредством которых мы описываем педагогическую деятельность³⁹. В данной работе мы пытались показать, что о христианских убеждениях могут свидетельствовать не только соответствующие дек-

ларации, но и выбор метафор учебного процесса (см. подробнее гл. 4 и 5). Так, в нашем случае выбор методики будет напрямую обусловлен наиболее близкой нам трактовкой преподавания иностранного языка как гостеприимства к чужестранцу.

Иными словами, при всем недоверии к рассуждениям о том, что модель учебного процесса «органически следует» из убеждений, нельзя не признать, что опыт полноценной, динамичной, творческой духовной жизни может существенно повлиять на преподавание иностранного языка.

Заключение

Итак, в этой главе мы описали позицию сторонников единого и единственного «христианского метода преподавания иностранного языка», не имеющего аналогов в других методических системах. С другой стороны, мы услышали голоса скептиков, убежденных в том, что между верой и методом ничего общего нет и быть не может. Однако обе точки зрения, как думается, дают крайне упрощенную картину: ни та, ни другая не позволяют увидеть учебный процесс как творчески развивающуюся, подвижную систему.

Защитники первой из описанных позиций исходят из того, что из богословских воззрений «сами по себе» могут родиться готовые, универсальные модели организации занятий. Что же касается их оппонентов, они, напротив, отказываются признать, что различия в моделях и приемах со всей очевидностью свидетельствуют о разности взглядов на мир.

Вера, проявляющаяся в том, как мы откликаемся на зов Божий, может решительно повлиять на нашу педагогическую деятельность, но это потребует нелегкого, хотя и захватывающего труда. Мы не пытаемся навязать единственно верную, подходящую всем и всегда, «чисто христианскую» модель преподавания иностранного языка⁴⁰; у нас другая задача – показать возможность продуктивного и

³⁷ Это всего лишь краткие замечания относительно весьма сложного предмета. Выделяя из общей массы педагогических установок «специфически христианские убеждения», мы вовсе не намерены ограничивать проявления веры теми чрезвычайно узкими рамками, которые западная культура определяет как «религиозную жизнь» (в противоположность «светской»). Наша цель – показать, что христианские убеждения могут проявляться и в столь «внерелигиозной» сфере деятельности как преподавание иностранного языка.

³⁸ Palmer, 1983; Palmer, 1998; Schwehn, 1993; Tench, 1985.

³⁹ Ср., например, Block, 1992; Huebner, 1985; Kramsch and von Hoehne, 1995; Ortony, 1979; W. Taylor, 1984; Thornbury, 1991.

⁴⁰ См., например, насколько разнообразны модели и формы организации учебного процесса, которые принято условно объединять общим определением «гуманистический подход». При всех частных различиях, в них, тем не менее,

динамичного взаимодействия между религиозными убеждениями и педагогической деятельностью. В следующей главе мы попытаемся применить нашу концепцию к более частным педагогическим разработкам.

Глава 9

Анализ отдельных примеров. Методика совместного освоения языка и критическая лингводидактика

Любовь к ближнему – не «дело вкуса», а неотъемлемое измерение человеческого бытия.

Джеймс Олтуис

В кабинете иностранного языка сидит кружком небольшая группа учащихся. Они занимаются французским недавно и сейчас осваивают начальный курс. В центре круга установлен магнитофон, преподаватель же находится за пределами круга. Некоторое время учащиеся сосредотачиваются, а затем начинают рассказывать друг другу о том, что они делали в выходные. Происходит это так: желающий высказаться поднимает руку. Подходит преподаватель и становится рядом. Учащийся произносит фразу на родном языке, преподаватель спокойным, доброжелательным тоном повторяет высказывание по-французски, после чего учащийся еще раз проговаривает его всей группе. Никаких исправлений или замечаний преподаватель не делает, однако каждое высказывание записывается на магнитофон. В конце занятия учащиеся прослушивают запись и беседуют с преподавателем о тех особенностях французского языка, какие усвоили они на этом уроке.

В соседней аудитории идет работа в парах. Учащиеся пытаются по-немецки рассказывать друг другу некие истории. Вернее, история одна и та же, но контекст и манера повествования постоянно меняются. Сначала они пересказывают ее так, будто дело происходит на дружеской вечеринке; затем представляют, что

последовательно воспроизводятся характерные для данной системы мировоззренческие установки. Модели могут в большей или меньшей мере соответствовать подходу, однако следует помнить, что подход – это не подробная инструкция по организации занятий и не «стратегический план» с заранее прописанным результатом. Разработка системы обучения представляет собой процесс перевода общих установок (подход) в последовательность более частных приемов, соответствующих данному времени и месту.

беседуют на эту тему с потенциальным работодателем. Учащиеся пытаются рассказать историю как можно быстрее, повторяют ее снова и снова, то сидя лицом к лицу, то отвернувшись друг от друга, то шепотом, то наперебой, стараясь перекричать или заглушить собеседника. По окончании упражнения группа вместе с преподавателем обсуждает, как со сменой социального и личного контекста меняется характер повествования.

В предыдущей главе мы попытались в общих чертах описать, как христианские убеждения могут влиять на различные стороны педагогической деятельности. Речь, в частности, шла о том, что подход, диктующий принципы отбора и организации учебных приемов, во многом определяется системой более общих представлений о жизни. Исходя из этого, мы осмелились предположить, что коль скоро учебный подход во многом определяется мировоззрением преподавателя, на формирование его, наряду с другими системами взглядов, могут влиять и христианские убеждения, прямое подтверждение чему дает рассказанная Дэвидом Смитом история о том, как забота о правдоподобности учебных высказываний побудила его во многом пересмотреть собственную систему преподавания.

В этой главе зависимость между педагогической практикой и принципиальными мировоззренческими установками будет рассмотрена на материале двух обучающих методик. Если ранее мы отталкивались от весьма конкретной учебной ситуации, послужившей толчком к пересмотру преподавательских установок, то теперь нам бы хотелось обратиться к оформленным методическим системам, представленным как в научной литературе, так и в практике подготовки преподавателей иностранного языка. В самом начале книги мы оговаривали, что не претендуем на то, чтобы дать исчерпывающий обзор подходов к нашему предмету. У нас другая цель – проверить, позволяют ли императивы благожелательности и гостеприимства к чужестранцу критически переосмыслить имеющиеся в нашем распоряжении методики.

Итак, речь пойдет о двух уже упоминавшихся нами подходах. Первый из них – весьма популярная в 70-е годы методика совмес-

тного освоения языка (*Community Language Learning*), разработанная Чарльзом Каррэном, отражает установки ориентированного на вчувствование и эмоциональное переживание «ценителя» (см. об этом гл. 6). В качестве второго объекта анализа мы выбрали критическую лингводидактику (*Critical Foreign Language Pedagogy*) Клер Крамш – интересную, довольно неожиданную методическую разработку, также упоминавшуюся в шестой главе в связи с фигурой «бунтаря». На наш взгляд, оба примера позволяют со всей очевидностью увидеть, как педагогические ожидания (см. о них подробнее в той же гл. 6) вкуче с лежащими в их основе идеологическими установками обуславливают принципы и организацию обучения языку. Кроме того, подход Каррэна интересен для нас не только в силу его несомненной научной ценности, но и потому, что он, как утверждает его создатель, зиждется на христианских представлениях о личности¹. Что же касается методики Крамш, чьи работы мы неоднократно цитировали в нашем исследовании, это, по нашему убеждению, одна из самых продуктивных и смелых разработок в современной лингводидактике.

Далее мы рассмотрим каждую из этих методик в контексте представленных нами идей. Мы не стремимся всесторонне проанализировать или оценить данные подходы, но видим свою задачу прежде всего в том, чтобы соотнести их отдельные положения с христианским контекстом. Еще раз уточним: мы не пытаемся таким образом поставить под сомнение ценность данных методик как таковых; наша задача, скорее, состоит в том, чтобы выявить точки пересечения и расхождений.

Совместное освоение языка*

Работа Чарльза Каррэна появилась на волне более общего движения 60-70 годов, когда на смену царившему в тогдашней школе культу интеллектуализма («из-подпалочного образования»², как

¹ Curran, 1972, 49.

² Rogers, 1969, 4.

* *Community Language Learning* — Передать на русском языке название этой

метко охарактеризовал его Карл Роджерс), мало-помалу приходит понимание того, что в учебный процесс должен быть вовлечен не только разум, но также чувства и весь личностный опыт. Сторонники пересмотра образовательной системы в свете гуманистической психологии исходили из того, что учащийся – это «изначально активная, доброжелательная, ответственная, общительная, отзывчивая и свободная личность»³. Опираясь на роджерсовский «неавторитарный» (*non-directive*), «ориентированный на клиента»** (*client-oriented*) подход, отличающийся подчеркнутым вниманием к чувствам и личностной автономии пациента, ученик и коллега Роджерса, Чарльз Каррэн внес в педагогику систему качественно новых представлений.

Задача Каррэна была предельно проста: он хотел преодолеть свойственный традиционной педагогике разрыв между познавательной, психо-эмоциональной и физической сторонами человеческого естества, помочь педагогу увидеть в учащемся целостную личность. Преподавателю, полагал он, следует заботиться прежде всего об эмоциональном благополучии своих воспитанников, по-

методики оказалось довольно трудно, поскольку наиболее распространенные русские эквиваленты слова *community* – «община» и «сообщество» обладают устойчивым набором весьма определенных и в данном случае нежелательных коннотаций, а традиционно используемое при переводе текстов Карла Роджерса слово «группа» в данном контексте показалось нам, наоборот, слишком отвлеченным. Наиболее подходящими для наших целей мы сочли понятия «общность», «совместность», вполне точно описывающие отношения, складывающиеся в процессе освоения языка как внутри группы, так и между преподавателем и учащимся. Поэтому для перевода *community* мы употребили прилагательное «совместный» как наиболее подходящее по смыслу. – Прим. пер.

Также нам показалось целесообразным передать *learning* как «освоение», поскольку для описываемой методики важно, что иностранный язык воспринимается учащимся не как «внешнее», «внеположное» знание, но становится «своим», т.е. частью целостного коммуникативного опыта личности. – Прим. пер.

** Карл Роджерс и его ученики последовательно употребляют «клиент» вместо традиционного «пациент», чтобы подчеркнуть изначально равенство позиций посетителя и консультанта. – Прим. пер.

³ Yoshikawa, 1982, 391. Можно сказать, что представители гуманистической психологии, отстаивавшие эмоциональную целостность и личностную свободу, обозначили «третий путь» между бихевиоризмом и фрейдизмом. См. May, 1969.

могать им осознавать себя и таким образом преодолевать пагубную разделенность разума, души и тела⁴.

Для этого, по его мнению, необходимо было разработать такую педагогическую систему, которая, насколько это возможно, позволяла бы учащимся чувствовать себя максимально защищенными и востребованными. Он стремился создать на уроке сердечную, доброжелательную атмосферу, позволяющую ощутить общность с другими. Каррэн видел свою задачу в том, чтобы «объединить преподавателей и учащихся глубинным переживанием общей принадлежности к человеческому роду, отношениями взаимности, признанием равнодостоинства друг друга»⁵. Один из наиболее распространенных способов достижения этой цели мы попытались описать в начале данной главы.

Подобная организация учебного пространства и самого занятия отражает одно из основных требований методики совместного освоения языка: преподаватель должен выйти из образа «полубога», отказаться от интеллектуального превосходства, от власти, от опоры на собственный авторитет; его роль сводится к оказанию ненавязчивой эмоциональной поддержки. Он находится вне личностного пространства учащегося; его дело – не поучать, а вместе со своими подопечными трудиться над созданием доброжелательной, доверительной атмосферы, то есть такой среды, которая располагала бы к обучению. Что и когда говорить – решают сами учащиеся; от них, а не от преподавателя зависит содержание занятия.

Более того, именно учащийся, по мнению Каррэна, оказывается «сокрытым двигателем» учебного процесса, преподаватель же нужен, главным образом, для того, чтобы давать непредвзятое «под-

⁴ «Стоит задуматься о том, как проявляет себя человек, – пишет Каррэн, – и начинаешь понимать, что жизнь есть всесторонний отклик. На каждое «вопросание» внешнего мира мы призваны отвечать всем своим естеством. Физических, эмоциональных, интеллектуальных или духовных проявлений в чистом виде попросту не существует... все наше естество участвует в каждом событии жизни» (Curran, 1968, 63). О главенстве эмоциональной сферы см. также Curran, 1969, 11, 222; Curran, 1972, 3, 33.

⁵ Curran, 1972, 29.

тверждение» и оказывать поддержку, если его об этом попросят⁶. Группа, о которой шла речь в начале главы, состояла из начинающих, поэтому она полностью зависела от учителя в выборе средств общения. В целом же Каррэн выделяет пять уровней освоения языка, двигаясь по которым, учащиеся преодолевают неизбежную вначале зависимость и привыкают говорить самостоятельно, легко и свободно. По мере того, как они «осваиваются» в новом языке и начинают чувствовать себя уверенней, то есть их все меньше смущает вмешательство извне, учитель может осторожно, выбрав подходящий момент, исправлять их ошибки.

Всплеск интереса к идеям Чарльза Каррэна пришелся на 70-е годы; содержащаяся в его работах мысль о важности эмоционального благополучия учащихся казалась в то время весьма новой и привлекательной. Что же касается преподавателей-христиан, их живой интерес объяснялся тем, что они слышали в трудах Каррэна прямые отголоски иудейско-христианской традиции и библейских представлений о познании⁷.

Выходец из католической семинарии (он собирался стать священником), Каррэн активно использует понятия «воплощение», «искупление», «смерть самости» и «новое рождение» в качестве педагогических метафор⁸. Вместе с тем, в нашем контексте его концепция вызывает целый ряд возражений. Чтобы обосновать их, рассмотрим, как понимает Каррэн личность и общность.

Я и другой

Представления Каррэна о целостной личности сформировались под непосредственным влиянием работ Карла Роджерса и Жана-Поля Сартра. Поэтому так важны для него понятие индивидуального экзистенциального опыта и идея преодоления экзистен-

⁶ Так, Карл Роджерс предлагал вообще отказаться от идеи прямого научения, поскольку по ходу учебного процесса учащийся может утратить доверие к собственному опыту (1969, 152-55).

⁷ Curran, 1968, 41, 90; Curran, 1969, 5, 186; Curran, 1972, 49.

⁸ См. об этом Stevick, 1990, 71-99. Богословские воззрения Каррэна наиболее

циальной тревоги. Он исходит из того, что личность на всех этапах ее развития переживает постоянное столкновение двух волей – воли к единению («бытию-с-другими») и воли к власти.

Воля к власти, по Каррэну, проявляется в эгоистическом стремлении подчинить другого себе, быть «богом», тогда как воля к единению – в отказе от себя ради другого⁹. Мы входим в отношения как разобщенные индивидуумы, стремящиеся захватить побольше власти над миром и тем самым расширить собственные личностные границы. Вскоре, однако, мы встречаем «другого», и это реальная «угроза» для наших притязаний на богоравенство¹⁰, ибо он нам не подвластен¹⁰. Только если мы научимся ограничивать собственную волю к власти, возвращать ее в надлежащие пределы, в нас может пробудиться воля к единению.

Памятуя о христианских воззрениях Каррэна, можно бы полагать, что он будет всячески поощрять тягу к единению и удерживать от экспансии воли к «самости». Однако как приверженец экзистенциалистской идеи о ценности личностной автономии он отстаивает второе. Именно поэтому Каррэн столь настойчиво призывает взрослых поддерживать ребенка в попытках утвердить себя, ибо только так юная личность может сформировать должную самооценку и перестать бояться других¹¹. Он убежден: если дети растут в атмосфере эмоциональной защищенности и безусловного принятия всех их проявлений (в том числе, воли к власти), в них более активно будут развиваться добрые свойства, и в будущем они смогут деятельно и творчески жить в обществе.

Эти идеи легли в основу педагогики Каррэна. Чтобы надеть учащегося и поддержать его в самоутверждении, преподава-

полно представлены в его исследованиях по психотерапии, поэтому, если ограничиться только педагогическими работами, мы неизбежно упустим из виду многие из его основополагающих идей.

¹ Curran, 1968, 114; Curran, 1969, 30, 157; Curran, 1972, 64-65; ср. Sartre, 1957, 63.

² См. Sartre, 1966, 342-44, 352-54.

³ Curran, 1976, 7.

⁴ Ср. размышления об этом С.С. Аверинцева, например, в «Брак и семья. Несвоевременный опыт нехристианского взгляда на вещи» или в «Мы призваны в общение» (С.С. Аверинцев. София-Логос. К., 2001, с. 352-366, 417-421), а также его стихотворение *L'enfer c'est les autres* (С.С. Аверинцев. Стихи духовные. К., 2001, с.15-17). – Прим.пер.

тель должен быть как можно пассивней¹². Данное правило распространяется на работу не только с детьми, но и со взрослыми, поскольку в любом возрасте человек, в конечном счете, хочет одного – «примирить» волю к единению и волю к власти. Поэтому «взрослого также следует поощрять к напористой, активной самореализации в знании, более того, он должен знать, что окружающие поддерживают его. Вместе с тем каждый человек, несомненно, стремится принадлежать к определенному сообществу и заботиться о нем. Это позволяет в каждой учебной ситуации находить равновесие между силами самоутверждения и потребностью в других»¹³.

Однако, как отмечает сам Каррэн (и не только он), когда учащиеся переходят на третий из описанных им пяти уровней, они нередко начинают вести себя озлобленно и агрессивно, особенно если им кажется, что кто-то стоит на их пути к успеху. Они становятся раздражительными, злятся из-за того, что по-прежнему вынуждены зависеть от преподавателя. Гнев и враждебность зачастую выливаются «в открытое неприятие других членов группы, особенно если их поведение или манера общаться якобы мешают двигаться вперед»¹⁴.

Опять же, если система Каррэна, как утверждает ее создатель, имеет прямое отношение к христианской педагогике, следовало бы ожидать, что в связи с подобными ситуациями речь пойдет о грехе, покаянии, примирении и смирении. Но ничего подобного мы не находим, напротив, в той же экзистенциалистской логике Каррэн утверждает, что учащийся должен иметь право «выплеснуть гнев, не испытывая при этом ни чувства вины, ни потребности извиниться»¹⁵. Необходимость соотносить поведение с замечаниями преподавателя, считает исследователь, ставит под сомнение самооценку личности, а это недопустимо. Только безоговорочное принятие, по мнению Каррэна, помогает человеку перерасти неизбежный при обучении «трудный возраст» и войти в общение с другими¹⁶. Вмес-

те с тем, Каррэн постоянно напоминает о потребности индивидуума в сообществе, ибо только в нем человек может «подтвердить» свою ценность и обрести чувство собственного достоинства.

На наш взгляд, в действительности Каррэну так и не удается примирить эти крайности, вследствие чего учащийся вынужден, по словам самого автора методики, «удерживать равновесие между силами самоутверждения и необходимостью быть с другими»¹⁷. Самого же ученого этот внутренний конфликт между стремлением к личностной автономии и потребностью стать частью сообщества, судя по всему, вполне устраивает.

Совершенно очевидно, что это принципиальное положение системы Каррэна полностью противоречит идеям, которые мы пытались развить и обосновать в предшествующих главах. Даже если оставить вопрос о том, не слишком ли оптимистично представляет Каррэн человеческую природу, поощряя агрессию и враждебность, он, как нам кажется, ставит под угрозу саму возможность взаимообогащающих отношений между мной и другим; «я» мыслится им как автономное и требующее власти, более того, видящее в ней неприменное условие собственного развития, тогда как другой – это всегда противник и опасное препятствие на пути личности к автономии и свободе.

Однако с христианской точки зрения картина выглядит совершенно иначе. Если богоподобие, кроме всего прочего, означает потребность делиться любовью, а наша личностность не сводится к агрессивному самоутверждению, значит, экзистенциальное противостояние между мной и другим, неизбежность которого пытается обосновать Каррэн, есть не что иное как искажение изначально благого Божьего замысла о человеческой жизни и верный признак разобщенности. Действительно, грехопадение расколело тварный мир, но мы, искупленный народ Божий, призваны собрать его воедино¹⁸.

¹² Curran, 1972, 91-93.

¹³ Curran, 1976, 7.

¹⁴ Curran, 1969, 217.

¹⁵ Curran, 1969, 219; 1972, 102.

¹⁶ Эту весьма оптимистическую перспективу имеет смысл сравнить с наблюдением Болито, вынужденного, как он сам признается, «вмешаться и прервать занятие, когда двое учащихся, искренне презиравших друг друга, воспользовались свободой, которую предоставляет совместное освоение языка, чтобы свести счеты» (Bolitho, 1982, 85).

¹⁷ Curran, 1976, 7.

Но самоутверждением этого не достичь; от нас требуется другое – обуздать собственное властолюбие, открыться Богу и ближнему.

Мы вовсе не намерены отрицать реальность личностных противостояний или утверждать, будто каррэнровский тезис о самоутверждении ничем не обоснован. Более того, мы согласны с тем, что существование подобных агрессивных проявлений необходимо признать, а их природу – осмыслить. Весь вопрос в том, какое отношение к ним считать наиболее педагогичным. Каррэн, исходя из основных положений его системы, с одной стороны, отстаивает идею их полного принятия, а с другой – исключает саму мысль об их греховности и возможности примирения. Это не случайное заблуждение; на наш взгляд, оно коренится в самой концепции целостной личности. Мы же, в свою очередь, убеждены, что установка на враждебность не может привести ко встрече с другим, так что подобные идеи Каррэна, на наш взгляд, вряд ли приемлемы для христианской педагогики.

Пределы общности

В контексте наших рассуждений о гостеприимстве и благожелательности гостя в построениях Каррэна обнаруживается еще одно слабое место. Речь идет о понимании общности. Какая общность имеется в виду?

Само понятие можно толковать по-разному: так, например, все мы принадлежим к различным культурным, региональным, национальным, религиозным, политическим и интеллектуальным сообществам. Для Каррэна же, как представляется, общность сводится к «душевной компании», к сплоченности и единению, в рамках учебной группы¹⁹.

¹⁹ Olthuis, 1989, 316; ср. Olthuis, 1993, 160-61: «Потребность в общности, близости, взаимности, отношениях с другими заложена в самой природе каждого человека... поэтому... в отличие от индивидуалистической любви к себе (в чем бы она ни выражалась)... любовь к ближнему не может быть делом выбора. Это внутреннее измерение человеческого бытия».

¹⁹ См., например, Curran, 1972, 32-33.

Но в таком случае он мыслит общность крайне узко: культурные или этнические факторы для него не важны, объединяющим оказывается само по себе переживание сопричастности. Это закрытая общность; она сосредоточена исключительно на себе и собственных переживаниях, ее не интересует ни внешний мир, ни культурное многообразие – словом, ничто из того, что выходило бы за пределы эмоционального благополучия ее членов.

Подобная замкнутость на себе представляет одну из принципиальных особенностей Каррэнковского подхода к образованию. Он убежден, что культурные корни учащегося и среда, в которой он вырос, лишь в незначительной степени влияют на его самосознание; единственное, с чем приходят люди в группу, считает Каррэн, – это общие для всех эмоциональные потребности, которые не зависят от происхождения, пола, расы, сословия и т.п.²⁰

Более того, поскольку учащиеся диктуют содержание занятий, их системой представлений неизбежно определяется программа в целом. Как следствие, осваиваемый язык воспринимается, главным образом, как еще одно средство самопознания и самовыражения.

Таким образом, у нас есть достаточные основания утверждать, что Каррэн почти не заботится о том, чтобы подготовить учащегося к роли хозяина или гостя, а также научить вслушиваться в голоса других культур. Культурные различия, по его мнению, играют в общении весьма незначительную роль; главное, чтобы собеседники чувствовали себя уверенно и не боялись открыться друг другу. Таким образом, методика совместного освоения языка направлена, в основном, на создание защищенной, дружелюбной, «домашней» среды. Однако, на наш взгляд, тут-то и кроется опасность: «жилльцам» этого уютного «дома» может быть настолько хорошо с самими собой, что у них не возникнет потребности учиться гостеприимству к другим²¹.

²⁰ Curran, 1968, 40.

²¹ Подробнее об идеях Каррэна в контексте христианских педагогических представлений см. в: Smith, 1997b.

Критическая лингводидактика

Полную противоположность ориентированной на эмоциональный опыт учащегося методике Каррэна представляет лингводидактическая модель Клер Крамш, описанная в ее ключевом исследовании «Контекст и культура в преподавании языка» (*Context and Culture in Language Teaching*, 1993). Используя семиотические и социолингвистические понятия, а также идеи критической педагогики, Крамш разработала лингводидактическую систему, которая строится на признании несхожести различных культур. В отличие от Каррэна, озабоченного, главным образом, сознанием замкнутой на себе и своих переживаниях общности, она предлагает весьма нетривиальные способы воспитания у учащихся чуткости к культурным различиям: «Осваивающему язык необходимо почувствовать себя задетым, обескураженным присутствием носителя иной культуры». Поэтому она убеждена, что для изучения иностранного языка переживание конфликта гораздо полезней, чем поиск согласия²².

В отличие от гуманистической концепции образования, в центре которой – идеал свободной, автономной личности, критическая педагогика исходит из представления о том, что учащийся «вписан» в определенный культурный контекст и вынужден действовать по его законам. Эта ситуация вполне устраивает учащегося в силу ее привычности; каждый человек (и наши воспитанники – не исключение) свыкается с культурой, в которой живет, и принимает ее как данность. Однако, полагают сторонники критического подхода, «привязанность к своей культуре» нередко мешает разглядеть таящееся в ней зло, а также может стать препятствием к самостоятельным действиям.

В основе критической педагогики лежит стремление пробудить самосознание учащихся, чтобы они захотели критически осмыслить собственный культурный контекст и начали искать в нем «свой голос». По мере осмысления учащийся неизбежно вовлекается в культурное противостояние; отстаивая собственную пози-

цию в конфликте с навязываемой ему системой смыслов, он освобождается от привычных представлений о своей социальной реальности²³. Поэтому основное внимание в этом подходе уделяется тому, «как преподаватели и учащиеся могут сохранить, отторгнуть или сообразовать с собственным опытом те культурные языки, социальные процессы и мифологемы, посредством которых они самоопределяются в рамках отношений зависимости и власти»²⁴.

Крамш попыталась применить эти идеи к преподаванию иностранного языка. На ее взгляд, современной теории коммуникации свойственно неадекватное представление о языке и культуре, поскольку язык мыслится в ней исключительно как «простое» средство передачи информации, существующей как бы вне и независимо от самого языка²⁵. Такой подход не позволяет увидеть, как на тип дискурса может влиять порождающий культурный контекст, среда, наконец, мировоззрение; кроме того, он не допускает, что каждое произносимое мною слово изначально несет в себе представления, ценности, взгляды, традиции, ожидания и предшествующий коммуникативный опыт моей речевой среды²⁶.

Поскольку культура и язык формируются во взаимодействии друг с другом, изучение новой языковой системы, считает Крамш, не может сводиться к запоминанию новых культурных фактов, описываемых неизвестными прежде словами. Напротив, оно предполагает усвоение того, как в иностранном языке «описывается», «воплощается», «обозначается» отличная от моей «культурная реальность»²⁷. По мере знакомства с новой языковой системой учащиеся должны увидеть, каким образом их речь отражает установки «родной» для них культурной среды – и одновременно осознать, что высказывания носителей изучаемого языка рождаются в качестве культурных контекстах, более того, эти контексты

²² Kramsch, 1995c.

²³ См., например, Freire, 1996; Giroux 1997; Giroux and McLaren, 1989.

²⁴ Giroux, 1997, 134.

²⁵ Kramsch and McConnell-Ginet, 1992.

²⁶ Kramsch, 1991, 226; Kramsch, 1993, 43.

²⁷ Kramsch, 1998a, 3.

могут возникать и пересоздаваться непосредственно в процессе языкового взаимодействия²⁸. Таким образом, чтобы понять иноязычный текст, учащемуся понадобится не большее, по сравнению с прежним, количество внешних знаний, а прежде всего четкое представление о собственной системе координат²⁹.

В качестве примера Крамш приводит случай, связанный с высказыванием: «Ich mag Herausforderungen, aber diese Klasse ist lächerlich!» («Я люблю нестандартные ситуации, но то, что происходит на этом занятии, просто смешно!»)³⁰.

В отличие от Каррэна, Крамш считает необходимым тут же разбирать ошибки учащихся. Так, в данном случае она начала с замечания о том, что в немецком языке слово «lächerlich» может относиться только к до смешного простому делу, но уж никак не к сложному заданию. Во-вторых – и это более существенно, – немец никогда не употребил бы существительное *Herausforderungen* в «школьном» контексте. Более того, выбор именно этого слова указывает на попытку передать средствами иного языка то представление о ситуации, которое укоренено в культуре говорящего. Перед нами, полагает Крамш, – проникнутое духом авантюризма, чисто американское отношение к жизни: непривычное задание воспринимается как препятствие, которое преодолевается решимостью и упорством. Это отнюдь не безобидная оговорка: за подобным словоупотреблением может стоять, например, уход от ответственности; не случайно виновники экологических катастроф предпочитают именовать их «нестандартными ситуациями»³¹. Составленное учащимся предложение несет в себе противоречие между немецкими принципами словоупотребления и американскими культурными установками, но при этом полностью не соответствует ни тому, ни другому. Иначе говоря, учащийся таким образом пытается обрести собственный голос – и одновременно открывает для себя, как в рамках одного предложения могут сталкиваться различные типы культур или мировоззрений.

²⁸ Kramsch, 1993, 46.

²⁹ Kramsch, 1993, 124.

³⁰ Kramsch, 1993, 16.

³¹ Kramsch, 1993, 32.

С точки зрения Крамш – и она пытается убедить в этом своих коллег – подобные «перепады в общении», свидетельствующие о беспомощности и несостоятельности наших попыток вступить в диалог, обладают бесспорной педагогической ценностью. Или же, говоря ее словами, «холмы и лощины куда привлекательней, чем равнина»³². Неизбежное при попытке выразить собственные смыслы на новом языке столкновение мировоззрений может помочь молодому человеку увидеть, насколько глубоко укоренились в нем установки привычной культурной среды. Кроме того, учащийся постепенно начинает осознавать, что значения не даются «в готовом виде» раз и навсегда, но он сам участвует в их создании; такому пониманию, несомненно, способствуют и соответствующие формы организации занятий (см. второй эпизод зарисовки в начале этой главы), позволяющие пережить смену контекстов и столкновение культурных позиций.

В свете представлений о неразрывной связи языка и культуры обнаруживается несостоятельность традиционных попыток уподобиться носителю языка. Крамш убеждена, что задача преподавателя состоит не в том, чтобы «заставить учащихся... бездумно следовать речевой конвенции среды, но его дело – помочь им обрести в новой языковой ситуации собственный голос»³³. Изучение иностранного языка не имеет ничего общего с попытками (причем абсолютно бессмысленными) «сменить» культурную идентичность; скорее это «своего рода противоборство между смыслами учащегося и смыслами носителя языка»³⁴.

По мере освоения и использования новой языковой системы учащийся начинает менее уютно чувствовать себя в «родном» культурном контексте. Незыблемое прежде самоощущение поколеблено, поставлено под сомнение, но зато теперь появляется возможность более критично взглянуть на собственную культуру и по мере сил переосмыслить ее ценности.

На наш взгляд, основное достоинство критической лингводидактики Клер Крамш состоит в том, в чем, как мы видели, несостоя-

³² Kramsch, 1993, 2.

³³ Kramsch and McConnell-Ginet, 1992, 12.

³⁴ Kramsch, 1993, 24.

телен Каррэн, а именно в понимании культурных различий. Несомненно, нам очень близко ее стремление выявить и сохранить принципиальную инаковость другого; кроме того, чрезвычайно глубокой и интересной представляется предложенная ею трактовка межкультурных связей.

Однако насколько лингводидактика Крамш отвечает нашим представлениям об изучении языка? Позволяет ли ее подход воспитывать благожелательных гостей и гостеприимных хозяев? Чтобы ответить на эти вопросы, нам, как и при анализе методики Каррэна, необходимо понять, что в этой системе значат понятия «сообщество» и «личность».

Подчинение и противоборство

По мнению Крамш, было бы ошибкой полагать, что учащийся приступает к освоению языка как абсолютно не зависящий от других, автономный индивидуум. Наше самосознание «вплетено» в сложный узор социальных отношений, и язык (одно из средств формирования идентичности) состоит из слов, значения которых изначально заданы другими. Крамш практически не говорит о том, как принадлежность к сообществу может положительно влиять на личность, равно как и о воспитующей роли социального и культурного окружения; ее интересует иное – власть среды над нами. Поэтому исходную ситуацию учащегося она описывает как «зависимость» и подчиненность»³⁵.

По мере вхождения индивидуума в «образовательное пространство» усиливается его зависимость от культурного авторитета других. Учащийся, считает Крамш, вынужден принимать навязываемые преподавателем представления о познании и нормы взаимодействия, в свою очередь отражающие более общие установки учебного заведения. При освоении иностранного языка степень зависимости многократно возрастает, поскольку в данном случае речь идет о принятии качественно новой, инородной культурной системы.

³⁵ Kramsch, 1993, 238; Kramsch and von Hoehne, 1995, 335.

Таким образом, задача преподавателя состоит в том, чтобы научить сопротивляться. Мой голос, пишет Крамш, «сливается с голосом другого и поневоле вынужден подчиниться ему»³⁶. Согласиться на это означало бы позволить, чтобы мой голос заглушили вообще. Сопротивление же позволяет учащемуся приобрести новый опыт: он открывает в себе способность наделять новыми ценностными коннотациями устоявшиеся понятия и, таким образом, овладевать ситуацией высказывания»³⁷.

Конечно, при этом мой голос неизбежно вступает в конфликт с голосами других. Но я уже не обязан принимать «чужие смыслы», а, напротив, с удовольствием предлагаю им свои. «В том, чтобы принимать готовые, пусть даже прочно укорененные в культуре смыслы, радости мало. Куда приятней ощущать собственную власть, чувствовать, что ты можешь открывать новые смыслы в созданных кем-то понятиях, знать, что смыслы эти – наши, а не их»³⁸.

Поэтому учащихся, полагает Крамш, следует активно вовлекать в «силовые игры» друг с другом и с преподавателем, ибо самопознание и удовольствие от него, по ее мнению, неразрывно связаны с обретением власти над языком и, следовательно, над другими³⁹. Когда множество различных «голосов» сталкиваются в «борьбе за смысл», общение неизбежно перерастает в конфликт. На уровне педагогической практики этот конфликт порождает напряжение между автономией учащегося и авторитетом учителя. Однако (здесь очевидна параллель с «третьим этапом» методики Каррэна) подобное силовое противоборство считается вполне оправданным и закономерным: «Столкновение между желанием учащегося овладеть новой языковой системой для собственных целей и стремлением преподавателя привить определенные лингвистические и социокультурные нормы, на наш взгляд, составляет сущность учебного процесса. И то, и другое в равной мере необходимо для того, чтобы обучение языку было увлекательным и продуктивным. Опытный преподаватель умеет

³⁶ Shelton, цит. по: Kramsch, 1993, 128.

³⁷ Kramsch, 1993, 238-239.

³⁸ Fiske, цит. по: Kramsch, 1993, 238.

³⁹ Kramsch, 1993, 30.

призвать не только к послушанию, но и к бунту»⁴⁰. Подобное столкновение смысловых контекстов преподавателя и учащегося не только неизбежно, но и весьма желательно, поскольку именно в нем состоит смысл образования *как такового*⁴¹.

Именно такое «конфликтно-ориентированное» представление о языке и освоении его отражает второй эпизод зарисовки, представленной в начале этой главы. Задание, требующее от учащихся высказываться в разной манере, перебивать и даже перекрикивать друг друга, вполне соответствует лингвистической и лингводидактической концепции, в основе которой лежит тезис о столкновении и противостоянии культурных голосов.

При всех кардинальных различиях между совместным освоением языка и критической лингводидактикой многие положения методики Крамш вполне созвучны методике Каррэн. Так, оба исследователя полагают, что становление подлинной личности невозможно без проявления автономной воли к власти, а также без самоутверждения за счет других. Остается только догадываться, как в таком случае может обстоять дело с любовью к ближнему⁴².

Бесспорно, Крамш весьма убедительно пишет о необходимости «прервать собственное высказывание для того, чтобы попытаться, насколько это возможно, заговорить на языке другого»⁴³, равно как и о переворачивающих жизнь мгновениях подлинной встречи; однако

⁴⁰ Kramersch, 1993, 256.

⁴¹ Kramersch, 1993, 239.

⁴² Одну из целей обучения иностранному языку Крамш определяет как привитие вежливости (Kramersch, 1996). Однако вежливость для нее – не «чувство личной сопричастности», не «вчувствование», а «социальный навык» (1) или «способность к межличностному общению» (3), посредством которой «проявляется социальная природа и вместе с тем, культурная относительность связей между людьми» (1). По мнению Крамш, воспитание нравственного отношения к носителям иной культуры не может рассматриваться как первостепенная задача преподавания языка. Говорение есть вид социальной деятельности и, следовательно, у учащегося необходимо сформировать такие познавательные и эмоциональные установки, которые позволили бы ему усвоить социальные нормы и правила изучаемой культуры и следовать им. При этом, «придерживаться ли правил или пренебречь ими» (2), в конце концов, решает сам учащийся. Не отрицая того, что одного лишь «вчувствования в культуру» зачастую бывает недостаточно, мы не стали бы сводить цели изучения иностранного языка к освоению норм социального взаимодействия.

⁴³ Kramersch, 1995b, 90.

такие мгновения для нее сродни эпифании или чуду»⁴⁴. Конечно, если общение понимается как непримиримое противоборство «голосов», которые «по самой природе своей враждебны друг другу»⁴⁵, понять, откуда берутся эти «чудные мгновенья», действительно, трудно.

И здесь мы подходим к главному различию между подходами Каррэн и Крамш. Каррэн рьяно отстаивает идею «единомысленной» группы учащихся, сплоченной настолько, что, в конце концов, его «общность» оказывается самодостаточной и закрытой для носителей другой культуры; Крамш, напротив, не пытается скрыть под маской мнимого единства реальные противоречия и конфликты. Столкновение и противостояние культурных голосов должно «вытолкнуть» учащегося из «уютного дома» собственной традиции, подвести к зачастую болезненной встрече с «неумолимой реальностью» другого. Однако Крамш надеется, что такая ситуация противоборства позиций поможет учащемуся найти «среднее место», в равной мере удаленное как от своей, так и от изучаемой культуры. По мнению исследовательницы, только нахождение в «среднем месте» позволит подвергнуть сомнению сложившийся порядок вещей, а это, в свою очередь, подтолкнет к тому, чтобы его менять. «Именно так, – пишет Крамш, – преподаватели иностранного языка становятся движущей силой социальных перемен»⁴⁶.

Это «среднее место», поиску которого подчинен весь учебный процесс, «равно удалено как от родной культуры с ее укладом, так и от культуры изучаемого языка»⁴⁷. У каждого учащегося оно – свое⁴⁸, и пребывание в нем вполне сопоставимо с тем, что испытывает мигрант, который чувствует себя неприкаянно везде и всегда: для своей культуры он уже «чужой», а для новой так и не стал «своим»⁴⁹.

Если Каррэн объясняет трудность страннотребия тем, что оно вступает в противоречие с императивом заботы об эмоциональном благополучии собственного «дома», для Крамш, отрицающей положительный смысл социальной принадлежности и чувство «дома» как

⁴⁴ Kramersch, 1993, 2; Kramersch, 1995d, x.

⁴⁵ Kramersch, 1993, 27.

⁴⁶ Kramersch, 1996, 9.

⁴⁷ Kramersch, 1993, 238.

⁴⁸ Kramersch, 1993, 257.

⁴⁹ Kramersch, 1993, 234.

такое, сама возможность гостеприимства представляется весьма спорной. Тем не менее, при всем несогласии с такой позицией, данный подход, несомненно, заслуживает пристального внимания.

Как и при анализе методики Каррэна, мы вовсе не намерены отстаивать наивное представление о том, что мы живем в безоблачном, безмятежном мире, и наше отношение к языку, равно как и освоение его, начисто лишено каких бы то ни было внутренних противоречий. Сам по себе отказ замечать конфликт еще не означает примирения. А с другой стороны, для нас совершенно очевидно, что опыт соприкосновения с «инаковостью» поможет учащимся критически осмыслить собственные культурные установки. В связи с каждым из этих тезисов в работах Крамш можно найти немало интересных соображений, да и само желание понять, как именно мы «сообразуемся с веком сим» и злоупотребляем языком ради самоутверждения, вполне оправдано с христианской точки зрения.

Однако упоминание о зле подводит нас к главной причине расхождений с автором методики. Как и при анализе подхода Каррэна, мы никак не можем согласиться с тем, что основанное на воле к власти противостояние считается нормой и, более того, одним из обязательных элементов обучения. Если человечество, как мы верим, создано для того, чтобы жить в мире с Богом и друг с другом, а разделение, вражда, раздоры противны библейскому идеалу мироздания, любые оправдания борьбы за власть для нас неприемлемы. Создается впечатление (взять хотя бы приведенные выше фрагменты), будто Крамш считает законы разделенного сознания нормой, и на этой предпосылке строится вся ее методика. В целом, мы согласны с ее трактовкой «мира сего», но педагогика, как нам кажется, должна ориентироваться на несколько иные идеалы. Действительно, падшее человечество привыкло воевать друг с другом, и в этом контексте исследование Крамш и аналогичные работы, посвященные анализу различных форм противоборства, могут оказаться для нас в высшей степени ценными. И все же в библейской перспективе вражда – зло, а не норма. «В начале» был мир Божий, и мы верим, что он воцарится снова; пока же наше дело – быть миротворцами и своим отношением к другим низводить в мир милость Божью⁵⁰.

⁵⁰ Более подробно об идеях Крамш в контексте христианских педагогических представлений см. в: Smith, 1997b; Smith 1997d.

Эклектизм как альтернатива?

Представленный выше краткий и далеко не исчерпывающий анализ подходов Чальза Каррэна и Клер Крамш призван еще раз проиллюстрировать основную мысль предыдущей главы о том, что методика преподавания полностью определяется системой взглядов и убеждений, и именно они обуславливают выбор учебных материалов и стратегии. В восьмой главе на примере конфликта между стремлением к достоверности и целесообразности мы постарались показать, как под влиянием христианских убеждений могут быть пересмотрены отдельные педагогические приемы; теперь же мы попытались рассмотреть с христианской точки зрения две самостоятельные и теоретически обоснованные методики. Бесспорно, потенциал современной лингводидактики не исчерпывается описанными выше подходами. Существует насущная потребность в дальнейших кропотливых исследованиях, позволяющих выявить мировоззренческие установки, лежащие в основе тех или иных педагогических систем, а также определить степень соответствия различных методик христианским убеждениям.

Еще раз подчеркнем: мы отнюдь не пытаемся утверждать, что методики Каррэна и Крамш, равно как и педагогические идеи, содержащиеся в их работах, в принципе не могут быть полезны христианским педагогам. Как мы пытались показать в предыдущей главе, использование отдельных приемов еще не говорит об убеждениях; они прослеживаются только на уровне *системы* преподавания в целом⁵¹. Конечно, христианские педагоги вправе не соглашаться с общими принципами Каррэна, Крамш или какого-либо другого исследователя, но, думается, им ничто не мешает перенять те идеи и приемы, которые в большей степени соответствуют их убеждениям.

Но тут возникает еще один вопрос, без ответа на который наши размышления о лингводидактике будут неполными. Дело в том, что

⁵¹ Вместе с тем, мы никоим образом не исключаем того, что общие педагогические установки могут проявляться уже на уровне использования отдельных приемов. В данном случае мы всего лишь хотели подчеркнуть, что содержание каждого из приемов раскрывается только в более общей системе.

избирательность по отношению к существующим методикам и стоящим за ними идеологическим установкам присуща не только христианам. Недоверие к «единственно верному методу» (см. подробнее гл. 8) привело к тому, что все чаще предпочтение отдается эклектичным подходам. Вместо того, чтобы строго придерживаться раз и навсегда выбранной педагогической модели, большинство преподавателей иностранного языка сегодня предпочитает черпать идеи из различных источников и в зависимости от учебного контекста использовать сочетания разнородных приемов. Совершенно очевидно, что при таком подходе преподаватель значительно меньше связан с идеологическими установками. Однако данная потребность порождена не только «чистой» любовью к многообразию – скорее, за ней стоит стремление вырваться за жесткие рамки предписаний и найти наиболее удачный ход для каждой учебной ситуации. Коль скоро «большие методики» не дают желанной свободы, на наш взгляд, гораздо целесообразней отказаться от них и действовать в соответствии с требованиями контекста.

Но что стоит за подобной эклектичностью? Не выходит ли так, что, отсылая наших коллег по христианскому образованию к разным источникам педагогических идей, мы тем самым опровергаем основные положения двух предшествующих глав, где речь шла, в основном, о главенстве исходных посылок и убеждений в формировании подхода к преподаванию языка?

На самом деле, обращение к разным методикам отнюдь не противоречит нашему ключевому тезису, поскольку заимствованные из различных источников учебные приемы существуют не разрозненно, но образуют завершённую систему. О несостоятельности *бездумного* эклектизма можно говорить много⁵². Действительно, эк-

⁵² Так, например, Бирнс отмечает, что «без четких критериев учебной деятельности свобода от методического диктата грозит слишком быстро обернуться методической анархией. Вместо осмысленных педагогических решений нам все чаще предлагают беспорядочный эклектизм, набор трюков, «погружение в среду», так что обучение иностранному языку из искусства или науки, как именуют его серьезные методологи, превращается в любительское занятие, для которого главное, чтоб человек был хороший» (1998, 274).

лектический подход строится на усвоении элементов, взятых из различных педагогических систем. Но критерия отбора сам по себе подход не дает и, следовательно, невозможно заранее узнать, насколько удачны или, наоборот, бесполезны отобранные нами приемы. Поэтому верный выбор возможен только при наличии исходных представлений о том, что может быть педагогически оправдано в данной учебной ситуации. Иначе говоря, за осмысленным и ответственным выбором, равно как и за сознательным эклектичным подходом, всегда стоят определенные предпосылки, отражающие те или иные взгляды. На наш взгляд, нелепо думать, будто эклектизм (как, впрочем, и любой другой подход) может быть ценностно нейтральным⁵³. Как мы старались показать в восьмой главе, процессу соединения различных элементов в цельную систему должна предшествовать разработка определенной педагогической концепции, за которой всегда стоят декларируемые или подразумеваемые убеждения и взгляды.

Но нам могут возразить, дескать, при эклектическом подходе наши предпочтения определяются сугубо прагматическими потребностями конкретной учебной ситуации, а не более высокими соображениями, например, ценностями и системой воззрений преподавателя.

Мы же, в свою очередь, хотели бы напомнить нашим оппонентам, что контекстуально-обусловленный выбор невозможен без всестороннего анализа самого контекста. Любая учебная ситуация по своей природе чрезвычайно сложна и многообразна. Поэтому наша задача, как думается, состоит прежде всего в том, чтобы определить, какие особенности данной ситуации будут влиять на пре-

⁵³ Как верно заметил Прабху (при том, что он по-прежнему пользуется понятием «метод»), «подобное соединение различных методов либо предваряется определением степени истинности каждого из них, либо же происходит вслепую. Выявив, какие элементы различных методик содержат в себе частицы истины, мы можем построить собственную теорию, однако не исключено, что она будет во многом пересекаться с другими подобными ей. Основанный на этой теории метод, равно как и любой другой, тоже будет частично совпадать с уже существующими. Мы не видим оснований утверждать, что сочетание, исключительно в силу того, что оно объединяет разные методы, обладает большей степенью истинности, чем любой метод, взятый сам по себе» (1990, 164, 166).

подавание. В частности, нам неизбежно придется принимать во внимание не только возраст, пол, культурную специфику, уровень эмоционального развития и индивидуальные особенности учащихся, но также религиозные принципы воспитания, экономические факторы и преобладающие тенденции в области государственного образования.

Прежде чем приступить к отбору, преподавателю необходимо составить четкое представление о том, насколько каждый из этих факторов скажется на структуре и содержании учебной программы. Так, например, было бы полезно спросить себя, что для нас важнее всего – возраст, пол, индивидуальные особенности учащихся, экономическая ситуация или тенденции образования. Иначе говоря, результат наших усилий во многом зависит от того, сумеем ли мы осмыслить и систематизировать многообразные особенности нашего контекста, а также учесть их при определении собственных педагогических целей. Безусловно, каждый преподаватель в одной и той же ситуации будет действовать по-своему. Поэтому считаем необходимым еще раз напомнить: какими бы ни оказались наши педагогические предпочтения, они неизбежно отражают стоящие за ними убеждения, установки и культурную ориентацию⁵⁴.

После того, как мы определили, какие факторы и в какой мере будут влиять на учебный процесс, необходимо понять, что мы в них видим – *препятствие* или *возможность*? Так, например, будем ли мы настаивать на введении французского языка в обязательную программу, зная о том, что нашим учащимся прививалось враждебное отношение к франкоговорящим⁵⁵? Либо, допустим, предшествующий опыт показал, что наши воспитанники не справляются с

⁵⁴ Ср. у Прабху: «Если мы собираем разнообразные учебные приемы, исходя только из того, что методика всецело обусловлена контекстом, мы неизбежно обнаружим бесконечное разнообразие позиций и, в конце концов, придем к тому, что подобрать методику для конкретной группы учащихся действительно невозможно... Попытки обосновать невозможность единой методической концепции «бесконечным» многообразием контекстуальных факторов могут привести только к поистине бесконечной путанице, но отнюдь не будут способствовать пониманию происходящего» (1990, 164, 166).

⁵⁵ Некоторое время тому назад этот вопрос весьма оживленно обсуждался в некоторых (в основном, находящихся на содержании родителей) христианских школах Канады.

определенными заданиями (к примеру, с чтением длинных текстов). Станем ли мы более активно вводить подобные упражнения в программу, ссылаясь на их педагогическую ценность, или же предпочтем другие, более доступные учащимся формы работы? Далее, если говорить кратко, должно ли содержание материалов полностью соответствовать актуальному опыту, мировоззрению, интересам учащихся? Или же учебные тексты призваны развивать, воспитывать и радикально менять сложившееся отношение к жизни⁵⁶. Наконец, если государственная политика в области образования строится по принципу «чем проще, тем лучше», как быть учителю – «следовать курсу» или не соглашаться?

Бесспорно, ответы на эти и подобные им вопросы полностью обусловлены системой взглядов и ценностей. При создании учебных материалов мы, как правило, обращаем внимание лишь на некоторые особенности своей педагогической ситуации. В подобной избирательности проявляется наше представление о значимости каждой из сторон. И далее, на основании оценок и суждений, оправдывающих наш выбор, мы решаем, насколько полезна будет для нас та или иная методика или система.

Таким образом, выбор форм и методов работы в конкретной учебной ситуации всецело зависит от исходных представлений преподавателя о языке, личности и учебном процессе. «Нейтральных» видов деятельности попросту не существует, и если мы стремимся к *осмысленному* эклектизму, нам необходимо признать этот факт.

Итак, в четвертой – шестой главах мы постарались обосновать основные цели обучения иностранному языку; в седьмой главе речь шла о мировоззренческих установках, лежащих в основе учебных материалов, а в двух последующих главах была предпринята попытка определить возможную «сферу влияния» христианских убеждений. Нам хотелось показать, что идея «единого отчетливо

⁵⁶ Противоположные мнения представлены в полемике Крамш с Ричардсоном и Сциникарелло о том, должны ли учебные видеоматериалы по иностранному языку «вписываться» в сложившийся у учащихся представления о жизни или же их задача – опровергать бытующие установки (Kramsch, 1993, 189).

христианского метода» сама по себе, конечно же, несостоятельна, однако христианское мировоззрение может и должно играть существенную роль в становлении современной лингводидактики.

Завершает книгу десятая глава, в которой в самых общих чертах будут представлены разнообразные учебные материалы, разработанные с учетом христианских представлений, но предназначенные не только для христианских школ. Мы предлагаем читателям первые плоды наших усилий. Будем рады, если по нашему пути пойдут и другие.

Примеры из учебной программы

Предшествующие главы были посвящены осмыслению различных сторон обучения иностранным языкам в свете христианского мировоззрения. В заключительной части книги мы постараемся показать, каким образом некоторые из представленных в данной работе положений реализуются в учебных материалах, в числе создателей которых был один из нас (Дэвид Смит).

Это начинание, известное как проект *Charis*, было предпринято Стэплфордским образовательным центром (ныне – Стэплфордский центр, Ноттингэм, Великобритания) в 1994 году¹. Оно возникло на фоне растущего интереса к нравственной и духовной проблематике в образовании, наблюдающегося в британском обществе. При том, что значимость этих сторон образовательного процесса уже давно закреплена английским законодательством, в последние годы в Англии на государственном уровне был выработан целый ряд документов, обязывающих рассматривать духовное и нравственное воспитание как сквозную общешкольную задачу, а не замыкать его (что делалось до сих пор) в рамках «специальных», вроде курса «Личность и общество» (*Personal and Social Education*)^{*} и уроков религии.

¹ Представленные в этой главе примеры взяты из сборника учебных материалов проекта «Charis» и публикуются с разрешения Стэплфордского центра. Более подробную информацию о проекте можно получить непосредственно в Центре: The Stapleford Centre, the Old Lace Mill, Frederick Road Stapleford, Nottingham, UK (или найти на сайте <http://www.stapleford-centre.org>).

^{*} Британский аналог более привычного для нас обществоведения. – Прим. пер.

В этих условиях и родился проект *Charis*. Это была попытка разработать христиански-ориентированные учебные материалы по всем предметам учебной программы, а также найти способы введения соответствующей проблематики в учебные курсы, напрямую не относящиеся к области религиозного образования, и тем самым выявить их духовный и нравственный потенциал. Таким образом, подготовленные в рамках проекта материалы должны были:

- способствовать целостному развитию личности учащегося;
- помочь преподавателям обнаружить духовное и нравственное измерение различных предметов;
- дать учащимся более четкое представление о том, как в христианской перспективе могут быть осмыслены «вечные вопросы» каждой из наук;
- содействовать расширению кругозора учащихся, воспитанию всесторонне образованной, гармонично и целостно мыслящей личности².

На первом этапе были разработаны учебные материалы по английской литературе, французскому и немецкому языкам, математике и естествознанию. Они предназначались для учащихся старших классов (14 – 16 лет) как христианских, так и нехристианских государственных школ. В данном случае нас будут интересовать пособия по иностранным языкам³.

Данные материалы появились до того, как был написан «Дар чужестранца», и вряд ли могут рассматриваться как осознанное воплощение изложенных в ней идей. Вместе с тем это была весьма серьезная попытка разработать христиански-ориентированное пособие по иностранному языку, а присутствие среди его авторов Дэвида Смита несомненно указывает на определенную преемственность между проектом *Charis* и ключевыми положениями нашей книги.

² Baker et al., 1996b, vi.

³ Baker et al., 1996a; Baker et al., 1998a; Baker et al., 1996b; Baker et al., 1998b.

Представленные ниже образцы учебных заданий по французскому, немецкому и испанскому языкам в некоторой степени отражают те принципы, о которых шла речь в предыдущих главах. Мы никоим образом не претендуем на то, что читатель найдет здесь окончательное или наилучшее воплощение важных для нас идей. Скорее это очень и очень несовершенные попытки показать, что и каким образом можно бы сделать в интересующем нас контексте.

Примеры из учебников *Charis* будут рассмотрены с четырех позиций:

- Как изображены в учебных материалах носители иной культуры?
- Какие стороны жизни иностранцев представляют наибольший интерес для авторов пособия?
- На какой тип взаимодействия с носителями иной культуры рассчитано пособие?
- Как более общие мировоззренческие цели соотносятся с конкретными лингводидактическими задачами?

Образ чужестранца

Итак, какой образ иностранца создается в рассматриваемых учебных материалах? Как можно представить носителя изучаемой культуры не только потребителем или любителем развлечений, но прежде всего человеком, созданным по образу Бога?

Один из разделов начального курса *Charis* по немецкому языку посвящен истории «Белой Розы». У истоков этого движения стояли студенты Мюнхенского университета, которые в начале сороковых годов, движимые христианскими убеждениями, создали подпольную антигитлеровскую группу. Некоторое время им удавалось печатать и распространять среди соотечественников антивоенные листовки, однако все закончилось тем, что их арестовало гестапо. «Главарь банды» были приговорены к высшей мере и вскоре казнены.

Этот сюжет довольно часто присутствует в пособиях по немецкому языку, но, как правило, он вводится на более поздних эта-

пах и без каких бы то ни было упоминаний о религиозных мотивах поступков героев.

В пособии *Sbaris* посвященный «Белой Розе» раздел открывается групповой фотографией, на которой запечатлены Софи и Ганс Шолль вместе с Кристофом Пробстом; снимок сделан перед отправкой юношей на фронт. Молодые люди серьезно и чуть напряженно смотрят в объектив.

С помощью последовательности вопросов преподаватель выводит учащихся от общего описания – количество персонажей, их пол, возраст, внешность, одежда, выражение лиц, обстоятельства события (когда и где?), а также настроение героев (что они чувствуют?) – к более глубоким размышлениям о том, что стоит за изображением (почему молодые люди чувствуют себя так, а не иначе, что должно произойти? и т.д.)

Затем учитель показывает одну за другой символические картинки, образующие фон для центральной фотографии (см. схему 3 на стр. 239).

Из совокупности изображений учащиеся узнают о семье Софи, ее занятиях, увлечениях, и так постепенно перед ними разворачивается история «Белой Розы».

Подобные задания позволяют учащимся активизировать базовый словарный запас: понятия, связанные с возрастом, полом, внешностью, чувствами, а также с семьей. Вместо того, чтобы отработать эту лексику на сценах из мультфильмов и случайных иллюстрациях, найденный нами прием дает возможность использовать ее применительно к конкретным историческим обстоятельствам. Учащиеся не ограничиваются поверхностным «описанием картинки», но по ходу урока узнают о разных сторонах жизни изображенных на ней персонажей. Иначе говоря, они знакомятся с немцами, которые живут не только для того, чтобы работать, делать покупки и развлекаться, но верят во что-то такое, ради чего не жаль пойти на смерть.

Вместе с тем, не стоит думать, будто подобные задания требуют от учителя немедленного введения более сложных понятий и грамматических моделей. Опыт показывает, что размышления о внутренней жизни носителей иной культуры возможны уже на начальном этапе освоения языка.

Схема 3



Следующие за фотографией задания представляют собой рассказ о сне, который увидела Софи в ночь перед казнью. Ей снится, будто в яркий солнечный день она поднимается по крутой горе, на вершине которой стоит церковь. На руках у нее – младенец в крестильной рубашечке. Вдруг под ногами разверзается пропасть, и она падает вниз. Но, прежде чем упасть, она успевает положить в безопасное место младенца. Проснувшись, Софи поняла, что все это значит только одно: дело, ради которого они умирают, продолжают другие, и правда рано или поздно победит.

Такие тексты позволяют передать многообразие духовной жизни на языке доступных и конкретных понятий. Сны, аллегории, пословицы и поговорки, сказки, поэзия – все это дает блестящую возможность выразить в простых и зримых образах бесконечные глубины смысла.

Учащимся, чтобы выполнить задания, не нужно осваивать абстрактную лексику. Чуть ниже в том же разделе мы находим высказывания разных людей (главным образом современников героев) о деятельности «Белой Розы». Так, сестра Софи (ее зовут Инге) недоумевает, почему именно они выступили против Гитлера? Разве другим до этого нет дела? «В этой войне пострадало так много сторонников нацизма, – отвечает ей Софи – Должен же, наконец, пострадать кто-то из его противников».

Сразу после текста следует ряд заданий, в одном из которых учащимся предлагают подумать, кто им ближе: Инге или Софи? Ответ может быть предельно лаконичен: «Я как Инге». Но прежде чем составить это простое предложение, учащемуся предстоит соотнести жизнь двух доселе незнакомых ему иностранцев с собственной жизнью и, возможно, увидеть в ней нечто такое, чего раньше он не замечал. Итак, на примере данного раздела мы видим, как учебные тексты биографического характера проявляют различные стороны жизни носителя изучаемой культуры.

В курсе испанского языка подобным образом может быть осмыслена биография жившего в эпоху колонизации Бартоломе де Лас Касаса или рассказ о нашем недавнем современнике, латиноамериканском кардинале Ромеро; в курсе французского языка таким героем вполне мог бы стать Шарль Пэн, добивавшийся закрытия исправительной колонии на Дьявольских островах (Французская

Гайана). Более того, со страниц наших учебников могут звучать голоса самых обычных, ничем не знаменитых личностей, проживших яркую и насыщенную жизнь⁴.

Знакомство с жизнью отдельных людей не только придает масштабность и глубину образу носителя иной культуры, который мы пытаемся создать в наших пособиях, но также побуждает учащихся задавать интересные и осмысленные вопросы тем иностранцам, которых им предстоит встретить. Но об этом речь впереди.

Пласты жизненного опыта

Второй вопрос, логически следующий из рассуждения о роли биографических материалов, может быть сформулирован так: какие измерения жизни носителя иной культуры представляют для нас наибольший интерес? Ограничиваемся ли мы сугубо материальными, прагматическими проявлениями или пытаемся представить личностный опыт во всей его полноте? Большинство курсов иностранного языка строится вокруг тем, связанных, главным образом, с едой, питьем, жилищем и учебой. Однако если взглянуть на эти понятия несколько иначе, в них можно открыть новые, весьма значительные пласты смысла.

Взять хотя бы еду и питье. Чаше всего слово «хлеб» в учебных материалах представлено исключительно в контексте потребления, например, в рассказе о семейном обеде или в диалоге о покупках. Но можно ли согласиться с тем, что это – единственно возможная и, тем более, педагогически оправданная форма подачи общеупотребительной словарной единицы?

Вот что пишет о смысле этого привычного понятия Жак Элюль:

⁴ Так, например, в один из разделов пособия *Charis* по немецкому языку (*Charis Deutsch Einheiten 1 – 6*) мы включили рассказ о жизни престарелой немки фрау Аделины Кельберт, бежавшей из России во время революции и пережившей две мировые войны; ее захватывающие воспоминания, несомненно, вызовут огромный интерес у учащихся. За текстом следует задание, предполагающее подготовку к самостоятельной беседе с пожилыми людьми об их жизни.

«Даже самое простое слово – например, *хлеб* – обладает огромным множеством коннотаций. Когда рядом произносят «хлеб», я, сам того не замечая, начинаю думать о миллионах тех, у кого его нет... Перед глазами встает момент причащения, преломление хлеба на Тайной вечере. И тут же вспоминается еще в детстве усвоенный нравственный урок: хлеб выбрасывать – страшный грех, потому что это святыня, и я естественным образом перехожу к размышлениям о бессмысленной, безобразной расточительности, к которой привыкло наше общество... Я снова вспоминаю теплый, хрустящий хлеб детства. И обетованный Хлеб Жизни, который насытит всех алчущих. *И не хлебом единым...* Конечно, не все, далеко не все эти мысли всплывают в памяти всякий раз, когда я слышу это слово, да и приходят они не одновременно, но редко бывает, чтобы ни одной из них не отозвалась моя память на такое знакомое: передайте, пожалуйста, хлеб»⁵.

Конечно, подобную развернутую ассоциацию дает далеко не каждое понятие. Но наблюдения Эллюля красноречиво свидетельствуют о том, что смысл общеупотребительной лексике может раскрываться не только в потребительском контексте. Стоит спросить мусульманина или христианина (например, того же Эллюля) о том, что значит для него хлеб, и перед нами откроются новые поликультурные и духовные измерения. Расширительное толкование дает учащемуся больше культурного «пространства» для размышлений о том, что данное слово значит для него. Заметим, что именно по такому принципу разрабатывается тема хлеба в наших пособиях по французскому языку.

Аналогичным образом в учебнике *Charis Deutsch Einbeiten 6–10* представлена тема «Свет». Само по себе слово может соотноситься как с сугубо бытовыми понятиями (ассоциативный ряд: свет – лампа, свечи, спички и т.д.), так и с символикой добра и зла. Более того, развертывание подобных ассоциаций вплотную подводит нас к осмыслению ряда характерных для Германии культурных практик. Например, размышляя о том, что значило зажигание свечей в

Сочельник в бывшей ГДР и в более близкие к нам времена, когда горящая в окне свеча была выражением протеста против расизма и ненависти к иностранцам, равно как и о смысле или истории «короны Адвента»^{*}, мы начинаем глубже понимать символику света и тьмы – и вместе с тем открываем новые грани немецкой культуры.

Подготовка ко встрече с чужестранцем

Содержание лингвистического курса во многом определяется нашим представлением о том, кого мы на самом деле готовим. Если лексика, фразеология, действия и ситуации, которые предлагаются учащимся, сведены к «языковому минимуму» туриста, значит именно в этой роли мы и хотели бы видеть наших воспитанников. Если на занятиях мы учимся, главным образом, добывать полезную информацию и расспрашивать об услугах, наши подопечные, оказавшись за границей, вряд ли смогут спросить о чем-нибудь еще. Иначе говоря, за лексическим составом пособия и представленной в нем моделью жизни всегда стоит определенная форма подготовки учащегося ко встрече с носителем иной культуры.

Для того, чтобы эта встреча вышла за рамки чисто прагматического взаимодействия, о котором шла речь в предыдущих главах, в учебном пособии должны быть соблюдены, по меньшей мере, два обязательных условия.

Во-первых, оно должно включать понятия, позволяющие вести разговор на значимые в личностном и духовном отношении темы. Во-вторых, учащемуся необходимо предоставить возможность высказываться об этих предметах на новом языке. Как уже говорилось, это вполне под силу даже начинающим.

Так, для второго тома пособия *Charis* по немецкому языку мы разработали раздел, посвященный Дитриху Бонхёфферу. Он открывается иллюстрированным и достаточно простым в языковом

⁵ Ellis, 1985, 17 – 18.

* В Германии существует обычай с началом Адвента, то есть Рождественского поста, который наступает за четыре воскресенья до Рождества, выставлять в окнах «корону Адвента» (деревянный круг или треугольник с четырьмя свечами на боковых сторонах). Она символизирует как ожидание праздника, так и грядущее Царство Христа. – Прим. пер.

отношении рассказом о жизни немецкого богослова; в частности, учащиеся узнают о том, что он был арестован и казнен нацистами. Сразу за повествованием следует одно из последних, написанных в тюрьме стихотворений Бонхёффера «Wer bin ich?» («Кто я?»).

Автор стихотворения размышляет о том, как не похоже его самоощущение на образ, созданный другими. Друзья восхищаются его смирением и отвагой, а сам он чувствует себя разбитым и одиноким. «Выходит, я лицемерю?» – спрашивает поэт. Или же изо дня в день в нем и впрямь происходит незримая перемена? В стихотворении противоречие не разрешается; ответ Бонхёффер оставляет Богу.

Главная трудность, с какой мы столкнулись при работе над этим текстом, состояла в том, что в оригинале стихотворение оказалось слишком трудным для учащихся, которым оно предназначалось. Тогда мы решили адаптировать его следующим образом.

Во-первых, мы включили в раздел ряд немецких прилагательных, описывающих личностные свойства, например, «застенчивый», «храбрый», «дружелюбный», «серьезный», «честный», «ленивый» и т.д. После словарной работы мы попросили учащихся те определения, которые они слышали в свой адрес от других, отметить треугольником, понятия, которые они сами относят к себе, обвести кружком, а обозначения наиболее желательных для них свойств вписать в квадрат.

Затем группе была предложена упрощенная версия стихотворения Бонхёффера с пропущенными словами (см. схему 4 на стр. 245).

Каждому из учащихся предстояло, заполнив пропуски подходящими по смыслу словами из «треугольников», «кружков» и «квадратов», написать простенькое стихотворение о том, как их представляют другие, как видят они себя сейчас и какими хотели бы стать. Следование композиционной схеме стихотворения позволило даже не очень способным учащимся, не прибегая к сложным понятиям, составить собственный поэтический текст на иностранном языке.

Более того, в контексте размышлений о жизни и тюремном свидетельстве Бонхёффера эта работа вышла за рамки простого упражнения на самоанализ; чужой опыт вопрошания о себе не только сделал учащихся духовно богаче и заставил задуматься о собственном пути,

Схема 4

Ein Gedicht



Sieh dir Arbeitsblatt 4 noch einmal an. Wie hast du dich beschrieben? Schreib die Wörter im Gedicht auf.

Wer bin ich?

Wer bin ich? Sie sagen mir oft:
 „Du bist _____“

 und _____

Bin ich das wirklich, was andere von mir sagen?
 Oder bin ich nur das, was ich selbst von mir sage?

Ich glaube, ich bin _____

 und _____

Wer bin ich? Bin ich beides zugleich?

Ich möchte aber so werden:

 und _____

Wer kennt mich? Wer bin ich? Wer werde ich sein?



но позволил с новой силой пережить общечеловеческое единство с носителем иной культуры.

В другом разделе, чтобы побудить к углубленному размышлению о смысложизненных вопросах, мы предложили учащимся стихотворение, написанное их сверстником – немецким подростком (см. схему 5 на стр. 247). Ключевые глаголы, как видно из схемы, опущены; смысл фразы должен быть ясен из ее окончания. В подстрочном переводе стихотворение выглядит следующим образом.

Найди время

- Найди время, чтобы..... в этом источник силы
 Найди время, чтобы..... в этом секрет вечной юности
 Найди время, чтобы..... это источник премудрости
 Найди время, чтобы..... день слишком короток, чтобы
 быть эгоистом
 Найди время, чтобы..... это музыка души
 Найди время, чтобы..... самая могущественная сила на
 свете.

Рядом со стихотворением мы поместили список пропущенных глаголов («молиться», «думать», «отдавать», «смеяться», «читать», «играть»), с помощью которых учащимся предстояло восстановить текст стихотворения. Задача состояла не в том, чтобы угадать, как оно выглядело в оригинале; требовалось иное – определить, какой глагол наиболее точно соответствует смыслу фразы и таким образом предложить собственную версию стихотворения.

Приведем еще один пример. В ходе работы над этической проблематикой одного из разделов пособия по французскому языку, мы предложили группе франкоязычных подростков ответить на следующие вопросы: как часто вы врете? Можно ли оправдать ложь? Почему важно быть честным? Кому вы чаще всего говорите неправду? Что бы вы почувствовали и сделали, узнав о нечестности близкого друга?

На основе на редкость разнообразных ответов мы составили упражнения, в которых учащимся предлагалось оценить этические суждения французских сверстников. Так, одно из заданий состоя-

C Lies dieses Gedicht und füll die Lücken aus. Wähl Wörter aus dem Kästchen.

Beten
Denken
Geben
Lachen
Lesen
Spielen

D Jetzt hör zu. Hast du recht gehabt?

Sibylle

Nimm dir Zeit
 Nimm dir Zeit zum
 es ist die Quelle der Kraft.
 Nimm dir Zeit zum
 es ist das Geheimnis ewiger Jugend.
 Nimm dir Zeit zum
 es ist der Ursprung der Weisheit.
 Nimm dir Zeit zum
 der Tag ist zu kurz, um egoistisch zu sein.
 Nimm dir Zeit zum
 es ist die Musik der Seele.
 Nimm dir Zeit zum
 es ist die große Kraft der Welt.

Схема 5

ло в том, чтобы расположить по возрастанию значимости десять причин, по которым, как считают французские подростки, человеку необходимо говорить правду (см. схему 6 на стр. 248).

Схема 6

Avec l'honnêteté on va plus loin



Dans le sondage sur la Feuille de travail 1, on a demandé:

<<Est-ce que c'est important d'être honnête? Pourquoi?>>

A Lis les réponses de quelques élèves.

A Oui, c'est important, je ne voudrais pas devenir escroc, voleur, je préfère être honnête.

B Oui, parce-que si on est honnête on ne fait de mal à personne.

C Oui, car même si on regrette d'avoir menti, une fois que c'est fait, c'est fait.

D Oui, pour qu'on puisse avoir confiance en tout le monde - surtout aux hommes politiques.

E Oui, car ne pas l'être, c'est un péché.

F Oui, pour gagner la confiance des autres.

G Oui, c'est important pour se sentir bien dans sa peau! Lorsqu'on ment, on se sent mal!

H Oui, pour réussir dans nos études il faut être honnête (ne pas tricher ni copier lors des examens).

I Oui, parce-que tu as plus de chance d'être aimé des autres.

J Oui, sinon la vie serait injuste.

B A ton avis, quelle est la raison la plus importante pour être honnête?

Et la moins importante? Fais une liste.

Pourquoi être honnête?

- | | |
|---------|----------|
| 1 _____ | 6 _____ |
| 2 _____ | 7 _____ |
| 3 _____ | 8 _____ |
| 4 _____ | 9 _____ |
| 5 _____ | 10 _____ |

C A considérer

Peux-tu trouver d'autres raisons pour être honnête?

Такие задания не только поощряют этическую рефлексию учащихся, но готовят их к соответствующим диалогам с носителями иной культуры. В целом же, смысл подобных форм работы состоит в том, чтобы наглядно показать: любой иностранный язык уже на ранних этапах усвоения его позволяет описать разные стороны, в том числе нравственное и духовное измерение, человеческого опыта.

Проблема соотношения мировоззренческих установок и лингвистических целей

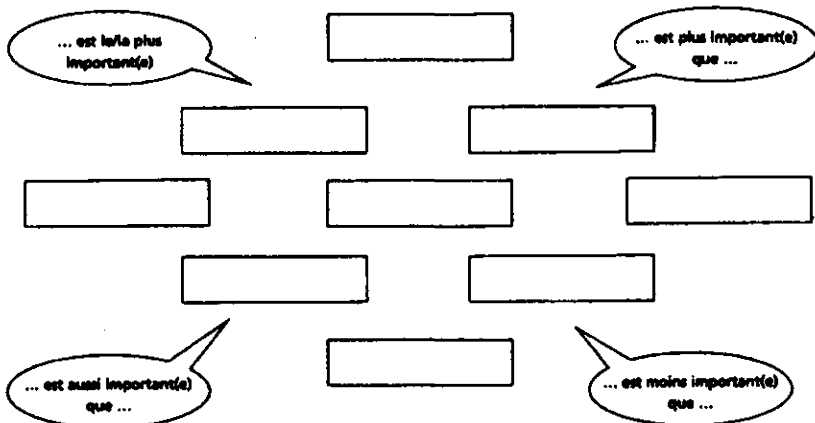
При знакомстве с материалами *Sbaris* преподавателей, безусловно, привлекает их содержательная сторона; но вместе с тем некоторые из наших коллег сомневаются, насколько целесообразно тратить на это учебное время. В конце концов, чтобы подготовить детей к экзамену, в них нужно «вложить» огромный объем лингвистического материала. Не уведут ли побочные темы от основной задачи?

На наш взгляд, собственно лингвистические цели курса вовсе не обязательно должны вступать в противоречие с более общими педагогическими установками. С одной стороны, на опыте коммуникативного подхода к преподаванию языка мы видим, что качество усвоения материала напрямую зависит от степени личностной востребованности учебных текстов. А с другой, более общая мировоззренческая направленность вполне может прослеживаться и при решении чисто лингвистических задач. В подтверждение приведем два примера; один из них представляет собой грамматическое задание, другой – разновидность словарной работы.

В упоминавшийся выше раздел, посвященный теме «Хлеб», мы включили задание, в котором учащимся предлагалось расположить по убыванию значимости понятия, относящиеся к различным сторонам жизни: «хлеб», «семья», «образование», «деньги», «дружба», «телевизор», «вода», «вера», «любовь» (см. схему 7 на стр. 250).

Схема 7

Qu'est-ce que tu penses?
Le jeu des priorités



⌂ Règles du jeu: jouez en groupes de 2 à 4 personnes.

- 1 Découpe ces mots.
- 2 Mets les mots sur la grille. Tu dois dire une phrase en français pour expliquer ton choix.
- 3 Ton/ta partenaire peut changer la place d'un des mots. Elle doit donner des raisons. (Voir Feuille de travail 6a, 8.)
- 4 Trouve encore des raisons pour ton choix. (Voir Feuille de travail 6a, C.)
- 5 Continue!

Quand tu es d'accord avec ton groupe vous devez expliquer votre liste à la classe.

Mots à découper

le pain	la famille	l'éducation
l'argent	l'amitié	la télé
l'eau	la croyance	l'amour

Работа строилась следующим образом. Сначала учащиеся, разбившись на пары, с помощью сравнительных конструкций типа: «я думаю, что вода важнее, чем деньги», «я думаю, что иметь телевизор менее важно, чем иметь друзей», – обсуждали друг с другом каждое из понятий.

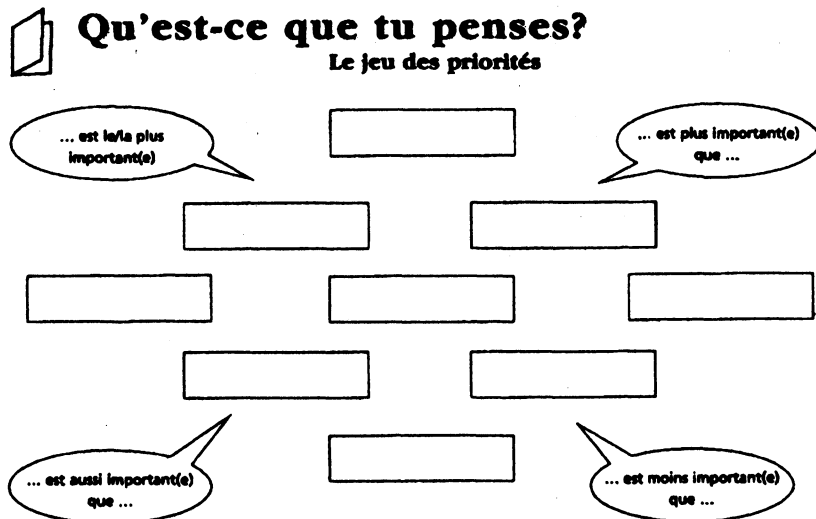
Следующим заданием была ролевая игра, в которой учащиеся должны были представить, как расположили бы данные понятия члены двух семей с очень разными доходами. Формы и объем помощи со стороны преподавателя определялись уровнем подготовленности аудитории.

Итак, что же в данном случае происходило? Если говорить о чисто лингвистической стороне, данное упражнение позволяло закрепить навык построения предложения со сравнительными оборотами. Однако по содержанию это была попытка использовать изучаемый язык для разговора об основных ценностях. Как видим, оба измерения педагогической деятельности вполне могут сосуществовать друг с другом, что, в свою очередь, подтверждает мысль об изначальной целостности человеческого опыта, сколь многообразными бы ни были его отдельные проявления.

Второй пример касается освоения необходимого лексического материала. В соответствии с британскими общенациональными требованиями к экзаменам, пособия *Charis* для разных возрастных групп включают лексику, описывающую различные виды деятельности, черты характера и типы городских построек. В учебнике французского мы постарались представить эти понятия в контексте истории Монреаля.

Основанный в 1642 году, как одно из воплощений утопии об идеальном католическом поселении, Монреаль должен был стать форпостом распространения христианства в Новой Франции. Мы просим учащихся представить себя основателями подобного поселения и от их имени ответить на следующие вопросы: «Кого бы вы взяли в основанный вами город? Какими чертами характера должны обладать первые поселенцы? Какие профессии и навыки будут наиболее важны для нового города? Где будут располагаться постройки? Какие правила и законы будут действовать в вашем поселении?»

Схема 7



🔊 Règles du jeu: jouez en groupes de 2 à 4 personnes.

- Découpe ces mots.
- Mets les mots sur la grille. Tu dois dire une phrase en français pour expliquer ton choix.
- Ton/ta partenaire peut changer la place d'un des mots. Il/elle doit donner des raisons. (Voir Feuille de travail 6a, B.)
- Trouve encore des raisons pour ton choix. (Voir Feuille de travail 6a, C.)
- Continue!

Quand tu es d'accord avec ton groupe vous devez expliquer votre liste à la classe.

Mots à découper

le pain	la famille	l'éducation
l'argent	l'amitié	la télé
l'eau	la croyance	l'amour

Работа строилась следующим образом. Сначала учащиеся, разбившись на пары, с помощью сравнительных конструкций типа: «я думаю, что вода важнее, чем деньги», «я думаю, что иметь телевизор менее важно, чем иметь друзей», – обсуждали друг с другом каждое из понятий.

Следующим заданием была ролевая игра, в которой учащиеся должны были представить, как расположили бы данные понятия члены двух семей с очень разными доходами. Формы и объем помощи со стороны преподавателя определялись уровнем подготовленности аудитории.

Итак, что же в данном случае происходило? Если говорить о чисто лингвистической стороне, данное упражнение позволяло закрепить навык построения предложения со сравнительными оборотами. Однако по содержанию это была попытка использовать изучаемый язык для разговора об основных ценностях. Как видим, оба измерения педагогической деятельности вполне могут сосуществовать друг с другом, что, в свою очередь, подтверждает мысль об изначальной целостности человеческого опыта, сколь многообразными бы ни были его отдельные проявления.

Второй пример касается освоения необходимого лексического материала. В соответствии с британскими общенациональными требованиями к экзаменам, пособия *Charis* для разных возрастных групп включают лексику, описывающую различные виды деятельности, черты характера и типы городских построек. В учебнике французского мы постарались представить эти понятия в контексте истории Монреалья.

Основанный в 1642 году, как одно из воплощений утопии об идеальном католическом поселении, Монреаль должен был стать форпостом распространения христианства в Новой Франции. Мы просим учащихся представить себя основателями подобного поселения и от их имени ответить на следующие вопросы: «Кого бы вы взяли в основанный вами город? Какими чертами характера должны обладать первые поселенцы? Какие профессии и навыки будут наиболее важны для нового города? Где будут располагаться постройки? Какие правила и законы будут действовать в вашем поселении?»

После обсуждения этих вопросов учащимся предлагается сопоставить свои ответы с реальной историей основателей Монреаля. Таким образом, предложенный сюжет позволяет сочетать словарную работу с личностной и исторической рефлексией о становлении общественной жизни.

Как мы предупреждали в начале главы, эти примеры – отнюдь не универсальные рецепты; нам всего лишь хотелось проиллюстрировать некоторые изложенные в книге идеи с помощью фрагментов одной из учебных программ, в основе которой лежало стремление ввести в учебные материалы по иностранному языку христианские представления о непреложном присутствии духовного и нравственного начала во всех формах человеческой жизнедеятельности.

Смеем надеяться, что, обнаруживая по мере изучения языка духовное и нравственное измерение собственной жизни, равно как и опыта носителя иной культуры, наши воспитанники научатся быть добрыми гостями и гостеприимными хозяевами. Кто знает, может, это и есть первый робкий шаг навстречу другому?

Эпилог

В последние годы появилось немало работ о том, как с помощью хитроумных учебных технологий преуспеть на педагогическом поприще. Наша книга – совсем о другом. Это скорее попытка понять, к чему обязывает преподавателя его вера, и написана она не «достигшими», а тем, кто еще в пути. Поэтому закончить ее нам бы хотелось двумя пожеланиями.

Во-первых, мы будем рады, если изложенное в ней подтолкнет к новым размышлениям и позволит хотя бы на несколько шагов приблизиться к ответу на вопрос: что общего между лингводидактикой и христианством? Еще раз подчеркнем, что наша книга – всего лишь «разведка на местности», а не подробная карта.

А во-вторых, мы искренне надеемся, что нам удалось хоть в малой мере увлечь читателей, показать им новые возможности и перспективы, укрепить в них надежду. Христос, как известно, весьма критично отзывался о тех, кто налагал на ближних «бремена неудобноносимые». Мы прекрасно осознаем, что Его слова можно отнести и к нам: действительно, у наших и без того перегруженных коллег и единоверцев вполне может возникнуть ощущение неудобноносимых бремен и собственной несостоятельности. Возразить на это можно только одно: даже если они и правы, не стоит забывать, что наша вера зиждется на благодати.

Согласие между тем, как мы преподаем, и тем, во что веруем, выражается не в требовании немедленного совершенства от себя и других, а в готовности непрестанно призывать благодать Божью за наши усилия, сколь бы несовершенны они ни были. Иначе говоря – собственно, об этом и вся наша книга – нам надо стать детьми, о которых пишет Жан Кальвин:

«Все наши дела сопряжены с проклятием со стороны Закона, если они оцениваются его мерилom. И где бедным душам найти решимость совершить какое-либо дело, если они не ожидают за него ничего, кроме проклятия? С другой стороны, освобожденные от суровых повелений Закона или, скорее, от всей его

суровости, они увидят, что призваны Богом с отеческой нежностью. И тогда они с радостью и сердечной чистотою будут следовать туда, куда Ему угодно их повести. Короче, те, кто связан узами Закона, подобны рабам, которым хозяева дают задание на каждый день. Они считают, что ничего не сделали и не осмеливаются предстать перед своими хозяевами, если не выполнили в точности всего, что им было поручено. А дети, с которыми их отцы обращаются свободнее и нежнее, не боятся показать им свою неумелую и незавершенную работу и, даже обладая какими-то пороками, верят, что их послушание и добрая воля приятны отцу, хотя они и не сделали всего того, чего желали.

Нам следует быть похожими на детей и не сомневаться, что нашему бесконечно доброму и снисходительному Отцу приятно наше служение, даже если оно несовершенно и не лишено пороков»¹.

Приложение

Толкование сюжета о Вавилонской башне

В первой главе мы говорили о том, насколько неверно, апеллируя к содержащемуся в Быт.11 сюжету о Вавилонской башне, утверждать, будто появление различных языков и культур – это Божье наказание, ознаменовавшее конец «золотого века» блаженного единообразия. Поскольку предложенная в данной книге трактовка в корне противоречит большинству расхожих (как, впрочем, и многим академическим) интерпретаций одиннадцатой главы, мы сочли целесообразным привести более подробное обоснование нашего подхода. Развернутое изложение представленной здесь концепции читатель найдет в Smith, 1996b.

Там же, в первой главе, мы постарались показать, что Быт. 11: 1-9 следует воспринимать в более общем контексте предшествующего фрагменту повествования, поскольку именно из него явствует, что, призывая людей «распространяться и наполнять землю», Бог тем самым утверждает многообразие как положительную ценность. По нашему мнению, именно этот контекст следует взять за основу дальнейших построений относительно сюжета о Вавилонской башне.

В самом общем виде нас будут интересовать три вопроса: насколько правомерно рассматривать историю о Вавилонской башне как сюжет об утрате единого языка? Что за грех стоял за притязаниями строителей Вавилонской башни? Оправдано ли толковать рассказ о Вавилонской башне как «историю о суде»?

¹ Calvin, 1977, 3.19.5; p. 837 (Русск. изд.: Жан Кальвин. Наставление в христианской вере. В 4 т. Том 2, кн.3.19.5. М., 1998. С. 294 – 295).

Существовал ли «один язык»?

Многие читатели, скорее всего, удивятся, узнав, что воспринимать сюжет о Вавилонской башне как историю о трагической утрате единого языка начали сравнительно недавно. Раннехристианских интерпретаторов Священного Писания в данном случае интересовал скорее мотив гордыни; они воспринимали этот сюжет в контексте фольклорных сказок о человеческой спеси. Тема распада языкового единообразия становится актуальной лишь в эпоху позднего средневековья; отчасти это можно считать реакцией на быстрое распространение народных языков и отказ от латыни как универсального средства общения¹.

Не случайно в изобразительном искусстве именно этого периода Вавилонская башня становится постоянным символом навсегда утраченного единства. По словам Умберто Эко, «до появления так называемой *cotton Bible* (V-VI вв.) мы не знаем ни одного изображения Вавилонской башни. Первое из них находим в рукописи, датированной началом XI века, затем – на барельефе собора в Салерно (XI в.) Но проходит совсем немного времени – и Вавилонские башни буквально заполонили европейскую культуру. Особенно примечательно, что этому сопутствовал мощный поток теоретических спекуляций, связанных именно с этим периодом библейской истории и интересующим нас фрагментом»².

Для начала заметим, что Быт. 11:1 буквально переводится как «по всей земле были единые уста и общие слова». Существительное, переведенное нами как «уста», обычно не употребляется применительно к языку или диалекту. Как правило, оно связано с манерой говорить, качеством речи (ср. Ис. 6:5), на основании чего мы можем предположить, что словосочетание «единые уста и общие слова», указывает скорее на существовавшее в народе единодушие или некое общее дело, чем на единое наречие. Заметим также, что, по мнению некоторых исследователей, под «едиными устами» мог подразумеваться *lingua franca*, т.е. общий торговый язык³.

Несколько весьма интересных мыслей в этой связи мы находим в сравнительно недавнем исследовании Кристофа Уэлингера⁴. В ходе изучения ассирийских царских надписей он обратил внимание на повторяющиеся мотивы *единого наречия, строительства города, именованья и мировой империи*. Первые три, несомненно, присутствуют в начальных стихах повествования о Вавилонской башне, где идет речь о том, что на всей земле был «один язык и одно наречие», а также о городе, строители которого хотели «сделать себе имя». Если же согласиться с традиционной привязкой сюжета о Вавилонской башне к личности царя Нимрода, тогда здесь, а также в Быт. 10:1-12, где говорится о возникновении империи («царства»), одним из центров которого был Вавилон, обнаруживается и четвертый мотив.

Но что в данном случае стоит за образом «единых уст»? Уэлингер полагает, что в найденных им надписях интересующая нас идиома служит метафорой порабощения, ассимиляции завоеванных народов, насильственного подчинения имперским законам. Так, например, о царе Ашурбанипале II сказано, что он «принудил все народы говорить едиными устами» и «своей властью заставил непокорных и жестоковых царей говорить едиными устами от восхода и до заката»⁵.

Таким образом, «один язык» – это формула полного подчинения новому правителю, безоговорочного принятия его законов. Что же касается «общих слов», это словосочетание Уэлингер относит к стихам 3-4, где идет речь о намерениях строителей. Обнаруживается чрезвычайно интересная вещь: на фоне предшествующего сюжету о Вавилонской башне представления о творящей силе языка (см. об этом гл. 1) «единое наречие» может восприниматься только как символ насильственного, навязанного единообразия. Итак, ста-

¹ Bost, 1981; Eco, 1995, 8-10.

² Eco, 1995, 17.

³ Hamilton, 1990, 35n. 7.

⁴ Uehlinger, 1990, 383.

⁵ В русских изданиях см. об этом, например, в: Крамер С.Н. История начинается в Шумере. М., 1991; Франкфорт Г., Франкфорт Г.А., Уилсон Дж., Якобсен Т. В преддверии философии: Духовные искания древнего человека. СПб, 2001; Синило Г.В. Древние литературы Ближнего Востока и мир Танаха. Минск, 1998; прот.Александр Мень. В поисках Пути, Истины и Жизни: В 7 т. Т.2. Мизм и единобожие. М., 1991. – Прим. пер.

новится очевидно: если Быт. 11 и повествует о «золотом веке», то лишь о том, о котором, к сожалению, слишком часто мечтали в Новое время.

Чем согрешили строители башни?

Обычно строителей Вавилонской башни обвиняют в грехе гордыни, и на это есть весьма серьезные основания. «Построим себе город и башню...» (Быт 11:3-4), безусловно, перекликается с «сотворим человека по образу Нашему...» (Быт. 1, 26-27), сказанное о строителях «и не отстанут от того, что задумали сделать...» – с обращенными к Богу словами Иова: «И намерение Твое не может быть остановлено» (Иов. 42:2). Обе аллюзии, несомненно, свидетельствуют о попытках присвоить себе то, что подобает лишь Богу.

Однако само по себе упоминание о гордыне еще не проявляет подлинных намерений строителей, равно как и не объясняет до конца, почему башня непременно должна быть «высотой до небес».

Сам по себе этот образ может быть истолкован двояко. Ряд исследователей видят здесь отсылку к вавилонскому *зиккурату* – культовому сооружению, увенчанному святыней, в которой, по представлениям древних ассирийцев, земля соединялась с небом. Неслучайно главный храм Вавилона назывался «домом с запрокинутой головой» (*Esagi*)⁶. В этом контексте сюжет о башне традиционно интерпретируется как критика вавилонских представлений о богах и мире⁷.

Однако этот фрагмент может быть прочитан иначе. Во Втор. 1:28 («народ тот более, (многочисленнее) и выше нас, города там

большие и с укреплениями до небес...») и Втор. 9:1 («...ты теперь идешь..., чтобы пойти овладеть народами, которые больше и сильнее тебя, городами большими с укреплениями до небес...») мы находим упоминания о городах и упирающихся в небо укреплениях. В связи с этими текстами не может ли образ из Быт. 11 быть истолкован более прямо? Иначе говоря, есть ли основания полагать, что в данном случае мы имеем дело с гиперболой, аналогичной той, которая присутствует в слове «небоскреб»?

Такое прочтение Уэлингер объясняет, в частности, тем, что подобная архитектура в древней Месопотамии была характерна, главным образом, для городских построек; по его мнению, на языке оригинала интересующее нас понятие, скорее всего, означало «ци-тадель» или «акрополь»⁸. Более того, совершенно очевидно, что для повествователя «город» оказывается намного важнее «башни»; после стиха 8 она не упоминается, и это позволяет предположить, что «Божий гнев вызвало строительство города, а не башня сама по себе»⁹.

Несомненно (об этом также шла речь в гл. 1), перед нами – рассказ о том, как люди, вместо того, чтобы «распространяться и наполнять землю, как это заповедано Богом, предпочитают «делать себе имя». Речь идет о явном богоборчестве, о горделивом противлении Божьему замыслу. В связи с тезисом Уэлингера о строительстве как символе империи весьма любопытно заметить, что в языке царской идеологии Ближнего Востока словосочетание «сделать имя» соотносилось, главным образом, с военными победами, завоеваниями, господством и незыблемостью династической власти¹⁰. Археологические свидетельства о «милитаристской» природе этого понятия подтверждаются единственным случаем употребления его вне контекста Вавилонской башни: «И сделал Давид себе имя, возвращаясь с поражения восемнадцати тысяч Сирийцев в долине Соленой. И поставил он охранные войска в Идумее; ... и все Идумеяне были рабами Давиду» (2 Цар. 8:13-14).

⁹ Hamilton, 1990, 356.

¹⁰ Uehlinger, 1990, 383.

* Здесь и в следующем фрагменте курсив автора. – Прим. пер.

⁶ Wenham, 1987, 237-39.

⁷ На наш взгляд, в книге Бытие можно найти куда более прямую полемику с вавилонскими верованиями, если вслед за Ван дер Тоорном и Ван дер Херстом принято, что упоминающийся в Быт. 8-10 Нимрод есть никто иной как древнешумерское божество Нинурта. Мифология повествует о том, как отважный воин и охотник, Нинурта становится основателем месопотамской цивилизации и почитается «царем вселенной»; для сравнения напомним, что в Быт. 10 он именуется «сильным звероловом пред Господом» (Van der Toorn and Van den Horst, 1990).

Тот же мотив имени, но совершенно иначе, присутствует в следующем за сюжетом о Вавилонской башне рассказе о призвании Авраама. Описание строительства имперской столицы, притязающей на то, чтобы остановить «распространение» народа на восток, соседствует с повествованием о том, как человек отправляется в «землю неведомую», раз и навсегда поверив, что Призвавший (заметим, ни слова о заслугах или желании самого Авраама) «произведет от него народ великий». Смирение «отца верных» проявляет всю нелепость гордыни строителей башни. «Вавилонская башня, — пишет Вальтер Брюггеманн, — символизирует попытки объединить людей и культуры «без Бога на земле», не желая слышать его повеления, предупреждения и обетования. Это самочинное единство людей, мыслящих исключительно «оборонительными категориями» и надеющихся только на себя. Они стремятся создать мир, в котором нет места святости и Бог не вмешивается в историю. Однако такое «единство» может держаться только на насилии и страхе. Любые усилия создать «единую историческую общность» по человеческому хотению, а не Божьей воле неизбежно приводит к унылому единообразию, и рано или поздно оказывается, что силы растратчены всуе»¹¹.

Так был ли суд?

Мотив суда в сюжете о Вавилонской башне всегда вызывал повышенный интерес исследователей. Так, в раввинистической экзегезе образ суда разрастается в грандиозное зрелище того, как Бог в наказание превращает самонадеянных строителей в мартышек, злых духов и чудовищ¹². Патристические интерпретации, на которых основывается вся последующая христианская традиция толкования библейских текстов, сосредоточены главным образом, вокруг темы гордыни, однако мотив осуждения в них остается, так что сюжет о Вавилонской башне и по сей день нередко восприни-

мается как «последнее из проходящих сквозь всю древнейшую историю повествований о всеобщем суде», который завершается «суровым приговором безумному и порочному человечеству»¹³. Тем не менее, в самом сюжете мы находим немало указаний на то, что «суровым приговором» он не исчерпывается.

Самым загадочным в этом смысле оказывается стих 6, который буквально означает следующее: «Вот, что начали они делать, и поскольку их намерения объединяются тем, что они едины, во всем преуспеют, что задумали». Традиционно в этих словах видится претензия на всемогущество; такие себе «сверхчеловеки», для которых не существует невозможного (примечательно, что в английском переводе Священного Писания *New International Version* в данном контексте употребляется *impossible*); они могут все, даже захватить престол Божий. Но подобное прочтение явно не соответствует общему контексту, в который вписан сюжет о Вавилонской башне. Всего несколькими главами ранее священнописатель повествует о Божьих карах. В главах 1–10 Книги Бытия Бог не так уж беззащитен, а человечеству весьма прозрачно напоминают о том, что оно — «прах и в прах обратится».

Присутствующее в английском тексте нашего фрагмента словосочетание «*nothing will be beyond them*», вносящее определенную двусмысленность в интересующий нас стих, буквально означает «во всем преуспеют», то есть «все их замыслы осуществятся»*. Чтобы понять, что за этим стоит, нам, как и при анализе представления о грехе, нужно вернуться к предшествующим главам. Сюжет о потопе, вызванном упадком человеческих нравов, завершается обетованием: «Не будет более вода потопа на истребление всякой плоти» (Быт. 9:15) и заветом «со всякою душою живою» (Быт. 9:8–11). На этом фоне новые притязания на «свободу от Бога» выглядят, мягко говоря, странно. Если их не замечать, зло будет только множиться: уж в чем — в чем, а в этом мы наверняка «преуспеем»! (Подобную мысль находим у евангелиста Луки, см. Лк. 23:31). И дело даже не в

¹¹ Brueggemann, 1982, 99.

¹² Bost, 1981, 419.

¹³ Wenham, 1987, 244–45.

* Ср. соответствующий стих в Синодальном переводе: «и не отстанут они от того, что задумали сделать». — Прим.пер.

том, что могущественные люди представляют некую «опасность» для Творца; гораздо страшнее, что, единожды начав, они не останавливаются, пока не снесут все вокруг, море их преступлений переполнится, и тогда единственное, что останется Богу – призвать их на тот самый «последний» суд. Поэтому, пока не поздно, Он спешит вмешаться: *да, из предшествующих глав мы знаем, что новых бедствий случиться не должно, но человеческий род, как видим, ничем другим не остановишь.*

И Господь «сходит», Он словно «склоняется», чтобы рассмотреть раздувшихся от самодовольства тщедушных градостроителей – вот уж поистине «небоскребов» – и словно передразнивая их напыщенные речи (Бог не из пугливых!), торжественно произносит: «Сойдем же и смешаем там язык их, чтобы один не понимал речи другого». Но этим Божий сарказм не исчерпывается. Люди хотели «сделать себе имя» – что ж, они уже названы, правда, не тем именем, которое сами придумали для себя (история его не сохранила). Единство во грехе – «давайте воспротивимся» – разрушается, как только строители перестают слышать или, по крайней мере, понимать друг друга. Те, кто думал лишь о том, как получше устроиться «прежде, нежели рассеемся...», помимо собственной воли оказываются «рассеянными» по лицу всей земли. Из единого наречия империи рождается множество языков. И здесь, как мне кажется, мы вплотную подходим к теме суда.

Что имеется в виду? Бесспорно, самонадеянные градостроители низвержены и осмеяны, а их намерения развенчаны и обращены в прах. Но ограничиться констатацией этого очевидного факта означало бы не видеть дальнейшего хода событий. Не вдаваясь в подробности, скажем, что зло остановлено: люди перестали строить город и башню, их замыслы разрушены, и теперь история пойдет иначе¹⁴. *Потоп-2* не будет, и кандидат на роль нового Ноя

больше не нужен, ибо Бог не уничтожает человечество (об этом дважды, на случай, если читатель недопонял, говорится в последних стихах), но возвращает его (см. Быт. 9:1) на благословенный путь: «И рассеял их Господь оттуда по всей земле».

Конечно, не стоит думать, что, не случись этого зла, послушное и активное «распространение» людей привело бы к упорядоченному «рассеянию» их по всей земле. Жизнь на самом деле гораздо сложнее, и даже у «беспорядка» есть благая сторона. Разрушение империи положило начало новому человеческому сообществу. Более того, стих 10 возвращает нас к потопу, точнее к истории сыновей Ноя, а это означает, что Бог не попустил нового, большего несчастья, и история продолжается. Родословие Сима снимает напряжение наполненных предчувствием беды первых девяти стихов главе 11 и подводит нас к смиренному и потому искупительному «исходу» Авраама, но главное, оно несет в себе надежду на благое будущее «поствавилонского» мира.

Сюжет о Вавилонской башне и другие библейские тексты

Как думается, подобное прочтение рассказа о Вавилонской башне не только в большей степени, чем некоторые другие исследования, отвечает содержанию текста, но вполне согласуется с теми фрагментами Священного Писания, которые содержат явные отсылки к интересующему нас сюжету. Об аллюзии на него в гл. 2 Деяний Апостолов, где сошествие Святого Духа трактуется не как возвращение к единообразию, а как дар «многообразия» и отправная точка распространения Евангелия по всему миру, мы говорили в первой главе. Теперь же позволим себе несколько кратких замечаний относительно другого, не менее показательного фрагмента Исх. 1-3.

В первых главах Книги Исход Бог почти не упоминается. Однако содержащиеся в ней многочисленные отсылки к Книге Бытия помогут внимательному читателю понять, что же стоит за описываемыми событиями. Так, содержащаяся в Исх. 1:7 аллюзия на формулу благословения «плодитесь и размножайтесь» (Быт. 1:28) указывает на то, что милость Божья почиет на народе Израилевом.

¹⁴ Ср. замечание Герхарда фон Рада: «Итак, люди способны объединяться только во имя «свободы от», т.е. во имя вседозволенности. Поэтому Бог прибегает, безусловно, к карательным, но в то же время, и упреждающим, мерам, чтобы вконец распоясавшееся человечество не пришлось наказывать еще горше» (1960, 145). Говэн также отмечает, что Вавилонская башня представляла опасность для самих людей, а не для Бога (Gowan, 1988, 119).

Аналогично, когда в Исх. 2:3 мы читаем о ребенке, которого мать оставила в осмоленной корзинке (примечательно, «корзинке» в оригинале соответствует то же слово, которое в Быт. 6 употребляется в значении «ковчег»), непосредственная отсылка к потоку позволяет понять, что этот младенец каким-то особым образом причастен к Божьему замыслу о спасении.

Нас же в данном случае в первую очередь интересуют содержащиеся в этих главах аллюзии на одиннадцатую главу Книги Бытия¹⁵. Так, начальные слова фараона напрямую перекликаются с уже известным нам призывом к богопротивлению (ср. Быт. 11:3-4). Как и за «декларацией» строителей, за ними стоит желание воспрепятствовать умножению и распространению избранного народа. Фараон, не желая считаться с Божьим замыслом, превращает израильтян в рабов. Они строят города, один из которых носит имя фараона, более того, израильтяне используют те же кирпичи и известковый раствор (ср. Быт. 11:3), что и строители башни. Возможно, эти параллели должны были подсказать читателю, что фараон в своем противлении ничем не отличается от вавилонских «градостроителей», и подготовить его к тому моменту, когда в события войдет Бог, что и происходит в третьей главе: «...иду» избавить его от руки Египтян» (Исх. 3:8, ср. Быт. 11:7).

Можно сказать, что содержание первых глав Книги Исход составляет рассказ о том, как тиран-богоборец руками рабов строит город, чтобы «сделать себе имя», и тем самым препятствует рассеянию народа, которому Бог заповедал «распространяться по всей земле». Переключка с Быт. 11 здесь несомненна, и аллюзия на сюжет о Вавилонской башне призвана проявить сходство между фараоном и самонадеянными строителями. Таким образом, в начале книги Исход мы находим еще одно внутритекстуальное подтверждение того, что наша интерпретация Быт. 11 имеет смысл.

¹⁵ Ср. Kikawada and Quinn, 1985, 116-17.

* В английском тексте Послания эта параллель еще очевидней, поскольку на месте глагола, переданного по русски как «иду», стоит форма «come down», означающая «сходить», «спускаться». – Прим. пер.

Библиография

- Allen, R. T. 1993. Christian thinking about education. *Spectrum* 25, no. 1, 17-24.
- Anthony, E. M. 1963. Approach, method and technique. *English Language Teaching* 17, no. 2, 63-67.
- Аверинцев С.С. Риторика и истоки европейской литературной традиции. М., 1998.
- Baker, D., H. Brammmer, C. Chapman, S. Dobson, K. Heywood, and D. Smith. 1996a. *Charis Francais: Unites 1-5*. St. Albans: ACT.
- _____. 1996b. *Charis Deutsch: Einheiten 1-5*. St. Albans: ACT.
- Baker, D., S. Dobson, H. Gillingham, K. Heywood, D. Smith, and C. Worth. 1998a. *Charis Francais: Unites 6-10*. Nottingham: Stapleford Centre.
- _____. 1998b. *Charis Deutsch: Einheiten 6-10*. Nottingham: Stapleford Centre.
- Bakhtin, M. 1986. Response to a question from the Novy Mir editorial staff. In *Speech genres and other late essays*, translated by V. W. McGee, 1-9. Austin: University of Texas Press.
- Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М., 1998.
- Bammer, A. 1995. Xenophobia, xenophilia, and no place to rest. In *Encountering the other(s)*, edited by G. Brinker-Gabler, 45-62. Albany: State University of New York Press.
- Banovitch, A. 1971. Le travail de J. A. Comenius a la reforme de l'enseignement des langues. *Acta Comeniana* 2:109-33.
- Barrick, E. 1993. Poetry-writing as a means of spiritual self-expression in the intermediate French classroom. *Proceedings Journal of the North American Association of Christian Foreign Language and Literature Faculty* 3:23-41.
- Bauman, Z. 1995. *Life in fragments: Essays in postmodern morality*. Oxford and Cambridge: Blackwell.
- Beavis, A. K., and A. R. Thomas. 1996. Metaphors as storehouses of expectation: Stabilizing the structures of organizational life in independent schools. *Educational Management and Administration* 24, no. 1, 93-106.
- Blake, R. J. 1998. The role of technology in second language learning. In *Learning foreign and second languages: Perspectives in research and scholarship*, edited by H. Byrnes, 209-37. New York: Modern Language Association of America.
- Block, D. 1992. Metaphors we teach by. *Prospect* 7, no. 3, 42-55.
- Bolinger, D. 1980. *Language: The loaded weapon*. London: Longman.
- Bolifho, R. 1982. CLL: A way forward? In *Humanistic approaches: An empirical view*, edited by P. Early, 80-86. London: British Council.
- Bonet-Maury, G. 1959. Hospitality. In *Encyclopedia of religion and ethics*, edited by J. Hastings, 6:797-825. New York: Charles Scribner's Son.
- Bost, H. 1981. A propos de Babel comme symbole. *Etudes theologiques et religieuses* 56, no. 3, 419-29.
- Brislin, R. 1986. *Intercultural interactions: A practical guide*. Beverly Hills, Calif.: SAGE Publications.
- Brue, F. F. 1988. *The book of Acts*. Rev. ed. Grand Rapids: Eerdmans.
- Brueggemann, W. 1982. *Genesis*. Atlanta: John Knox.
- _____. 1988. *To pluck up, to tear down: Jeremiah 1-25*. Grand Rapids: Eerdmans.
- Brumfit, C. 1984. *Communicative methodology in language teaching - the roles of fluency and accuracy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- _____. 1985. *Language and literature teaching: From practice to principle*. Oxford: Pergamon.

- _____. 1991. Problems in defining instructional methodologies. In *Foreign language research in cross-cultural perspective*, edited by K. de Bot, R. P. Ginsberg, and C. Kramsch, 133-44. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins.
- Burke, R. B. 1962. *The «Opus majus» of Roger Bacon: A translation by Robert Belle Burke*. New York: Russell & Russell.
- Byram, M. 1989. *Cultural studies in foreign language education*. Clevedon, U.K.: Multilingual Matters.
- _____. 1997. *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon, U.K.: Multilingual Matters.
- Byram, M., and M. Fleming, eds. 1998. *Language learning in intercultural perspective: Approaches through drama and ethnography*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Byrnes, H. 1998. Constructing curricula in collegiate foreign language departments. In *Learning foreign and second languages: Perspectives in research and scholarship*, edited by H. Byrnes, 262-95. New York: Modern Language Association of America.
- Calvin, J. 1977. *Institutes of the Christian religion*. Vol. 1. Philadelphia: Westminster Press.
- _____. 1979. *Genesis*. Edinburgh: Banner of Truth.
- Кальвин Жан. Наставление в христианской вере. В 4 т. М., 1998.
- Čapková, D., J. Cervenka, P. Floss, and R. Kalivoda. 1989. The philosophical significance of the work of Comenius. *Acta Comeniana* 8:5-17.
- Caputo, J. D. 1997. *Deconstruction in a nutshell: A conversation with Jacques Derrida*. New York: Fordham University Press.
- Caravolas, J.-A. 1993. Comenius (Komensky) and the theory of language teaching. *Acta Comeniana* 10:141-70.
- Carroll, R. 1990. *Cultural misunderstandings: The French-American experience*. Chicago: University of Chicago Press.
- Carvill, B. 1991a. Foreign language education: A Christian calling. *Christian Educators Journal* 30, no. 3, 29-30.
- _____. 1991b. Teaching culture from a Christian perspective: Is it any different? *Proceedings Journal of the North American Association of Christian Foreign Language and Literature Faculty* 1:13-18.
- Carvill, B., and H. Westra. 1999. Listen and speak: Methodology. In *English Language Institute/China: Student Handbook: Summer Training Program for Middle School Teachers*, 3rd ed., 1-90. Changchun, China: North East Normal University Press.
- Chastain, K. 1991. Light, salt, culture shock, and when in Rome. *Proceedings Journal of the North American Association of Christian Foreign Language and Literature Faculty* 1:1-10.
- Clayden, E., C. Desforges, C. Mills, and W. Rawson. 1994. Authentic activity and learning. *British Journal of Educational Studies* 42, no. 2, 163-73.
- Comenius, J. A. 1993. *Panorthosia or universal reform, chapters 19-26*. Translated by A. M. O. Dobbie. Sheffield: Sheffield Academic Press.
- Коменский Я. А. Избранные педагогические произведения. В 2 т. М., 1982.
- Cooling, T. 1994. *A Christian vision for state education*. London: SPCK.
- Cooper, M. E. 1996. I was a stranger and you welcomed me: Exploring godly hospitality and its implications for Christian education. *Lutheran Theological Journal* 30:120-30.
- Copeland, R. 1991. *Rhetoric, hermeneutics, and translation in the Middle Ages: Academic traditions and vernacular texts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Curran, C. A. 1968. *Counseling and psychotherapy: The pursuit of values*. New York: Sheed & Ward.
- _____. 1969. *Religious values in counseling and psychotherapy*. New York: Sheed & Ward.

- _____. 1972. *Counseling-learning: A whole person model for education*. New York: Grune & Stratton.
- _____. 1976. *Counseling-learning in second languages*. Apple River, Ill.: Apple River Press.
- _____. 1982a. Community Language Learning. In *Innovative approaches to language teaching*, edited by R. W. Blair, 118-33. Rowley, Mass.: Newbury House.
- _____. 1982b. A linguistic model for learning and living in the new age of the person. In *Innovative approaches to language teaching*, edited by R. W. Blair, 134-45. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Davies, A. 1993. Speculation and empiricism in applied linguistics. *Edinburgh Working Papers in Applied Linguistics* 4:14-25.
- Davies, J. G. 1952. Pentecost and glossolalia. *Journal of Theological Studies*, n.s., 3:228-31.
- DES/WO/HMSO [Department of Education and Science/Welsh Office/Her Majesty's Stationary Office]. 1990. *Modern foreign languages for ages 11-16: Proposals of the Secretary of State for Education and Science and the Secretary of State for Wales*. London: HMSO.
- Descartes, R. 1968. *Discourse on method and the meditations*. Harmondsworth: Penguin.
- Dobbie, A. M. O. 1986. *Comenius' «Pampaedia» or universal education*. Dover, Kent: Buckland.
- Draper, J. B., and J. H. Hicks. 1996. Foreign language enrollments in public secondary schools, fall 1994. *Foreign Language Annals* 29, no. 3, 303-6.
- Dunne, J. 1993. *Back to the rough ground: Practical judgement and the lure of technique*. Notre Dame: University of Notre Dame Press.
- Eco, U. 1995. *The search for the perfect language*. Oxford: Blackwell.
- Ellul, J. 1985. *The humiliation of the word*. Grand Rapids: Eerdmans.
- Feldmeier, R. 1992. *Die Christen als Fremde: Die Metapher der Fremde in der Antiken Welt, im Urchristentum und im 1. Paulusbrief*. Tübingen: J. C. B. Mohr.
- Feyerabend, P. 1975. *Against method: Outline of an anarchistic theory of knowledge*. « London: NLB.
- Fowler, S., H. Van Brummelen, and J. Van Dyk. 1990. *Christian schooling: education for freedom*. Potchefstroom, South Africa: Potchefstroom University for Christian Higher Education.
- Freire, P. 1996. *Pedagogy of the oppressed*. Rev. ed. New York: Continuum.
- Frisch, M. 1958. *Biedermann und die Brandstifter*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Fromm, E. 1974. *The anatomy of human destructiveness*. London: Jonathan Cape.
- Fuchs, O. 1988. Die Entgrenzung zum Fremden als Bedingung christlichen Glaubens und Handelns. In *Die Fremden*, edited by Ottmar Fuchs, 240-301. Dusseldorf: Patmos Verlag.
- Gadamer, H.-G. 1989. *Truth and method*. 2nd ed. London: Sheed & Ward.
- Гадамер. Истина и метод. М., 1988.
- Geertz, C. 1973. *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books.
- Geissler, H. 1959. *Comenius und die Sprache*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Giroux, H. A. 1997. *Pedagogy and the politics of hope: Theory, culture, and schooling*. Boulder, Colo.: Westview.
- Giroux, H. A., and P. McLaren, eds. 1989. *Critical pedagogy, the state, and cultural struggle*. Albany: SUNY Press.
- Gittins, A. J. 1989. *Gifts and strangers: Meeting the challenge of inculturation*. New York: Paulist Press.
- _____. 1994a. Beyond hospitality? The missionary status and role revisited. *International*

- Review of Missions* 83:397-416.
- _____. 1994b. The Christian as stranger: Responding to xenophobia. *Month*, 185-190.
- Gonzalez, J. L. 1998. For the healing of the nations: The book of Revelation and our multicultural calling. In *The one in the many: Christian identity in a multicultural world*, edited by T. R. Thompson, 1-7. Lanham, Md.: University Press of America.
- Gowan, D. E. 1988. *From Eden to Babel: Genesis 1-11*. Grand Rapids: Eerdmans.
- Greenway, E. 1994. College language departments and off-campus cross-cultural service experiences. *Proceedings Journal of the North American Association of Christian Foreign Language and Literature Faculty* 4:200-214.
- Groome, T. H. 1988. The spirituality of the religious educator. *Religious Education* 83:9-20.
- Gundry-Volf, J. M., and M. Volf. 1997. *A spacious heart: Essays on identity and belonging*. Leominster: Gracewing.
- Gurevitch, Z. D. 1989. The power of not understanding: The meeting of conflicting identities. *Journal of Applied Behavioral Sciences* 25, no. 2, 161-73.
- Глаголев Александр. Купина неопалимая. Киев, 2002.
- Hallie, P. P. 1979. *Lest innocent blood be shed*. New York: Harper & Row.
- Hamilton, v: P.1990. *The book of Genesis, chapters 1-17*. Grand Rapids: Eerdmans.
- Hawkins, E. W. 1989. *Modern languages in the curriculum*. Rev. ed. Cambridge: Cambridge University Press.
- Henning, W. A. 1993. On making value judgements about cultures. *Proceedings Journal of the North American Association of Christian Foreign Language and Literature Faculty* 3:65-82.
- Hill, P. 1996. Comment. *Themelios* 21, no. 3, 15-16.
- Hiltbrunner, O. 1972. Gastfreundschaft. In *Reallexikon für Antike und Christentum*, edited by T. Klauser, 8:1062-1123. Stuttgart: Anton Hiersemann.
- Hirsch, S. A. 1914. Roger Bacon and philology. In *Roger Bacon: Essays*, edited by A. G. Little, 101-51. Oxford: Oxford University Press.
- Hovdhaugen, E. 1982. *Foundations of Western linguistics: From the beginning to the end of the first millennium*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Huebner, D. 1985. Religious metaphors in the language of education. *Religious Education* 80, no. 3, 460-72.
- Hüllen, W. 1979. *Didaktik des Englischunterrichts*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Jelinek, V. 1953. *The analytical didactic of John Amos Comenius*. Chicago: University of Chicago Press.
- Johnson, S. 1993. Reshaping religious and theological education in the 90's: Toward a critical pluralism. *Religious Education* 88, no. 3, 335-49.
- Joldersma, C. 1999. What's so good about being different? Examining uniqueness through the lens of Emmanuel Levinas. In *Nurturing reflective teachers: A Christian approach for the twenty-first century*, edited by D. C. Elliott and S. Holtrop. Claremont, Calif.: Coalition for Christian Teacher-Educators.
- Jury, E. C., and A. J. Peck. 1987. *Orientierung: Reading activities for GCSE German*. London: Mary Glasgow.
- Kamperidis, L. 1990. Philoxenia and hospitality. *Parabola* 15:4-13.
- Keatinge, M. W. 1967. *The «Great didactic» of John Amos Comenius*. 2nd ed. New York: Russell & Russell.
- Kelly, L. G. 1969. *Twenty-five centuries of language teaching, 500 BC-1969*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Kikawada, I. M., and A. Quinn. 1985. *Before Abraham was: The unity of Genesis 1-11*. San Francisco: Ignatius Press.

- Kinginger, C. 1997. A discourse approach to the study of language educators' coherence systems. *Modern Language Journal* 18, no. 1, 6-14.
- Kohák, E. 1996. Of dwelling and wayfaring: A quest for metaphors. In *The longing for home*, edited by L. S. Rouner, 30-46. Notre Dame: University of Notre Dame Press.
- Koyama, K. 1993. «Extend hospitality to strangers»—a missiology of theologia crucis. *Currents in Theology and Mission* 20, no. 3, 165-76.
- Kramersch, C. 1986. From language proficiency to interactional competence. *Modern Language Journal* 70, no. 4, 366-72.
- _____. 1991. Culture in language learning: A view from the United States. In *Foreign language research in cross-cultural perspective*, edited by K. De Bot, R. P. Ginsberg, and C. Kramersch, 217-40. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins.
- _____. 1993. *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- _____. 1995a. The applied linguist and the foreign language teacher: Can they talk to each other? *Australian Review of Applied Linguistics* 18, no.1, 1-16.
- _____. 1995b. The cultural component of language teaching. *Language, Culture and Curriculum* 8, no. 2, 83-92.
- _____. 1995c. Embracing conflict versus achieving consensus in foreign language education. *ADFL Bulletin* 26, no. 3, 6-12.
- _____. ed. 1995d. *Redefining the boundaries of language study*. Boston: Heinle & Heinle.
- _____. 1996. *Proficiency plus: The next step (EDO-FL-97-05)*. Washington: ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics.
- _____. 1998a. *Language and culture*. Oxford: Oxford University Press.
- _____. 1998b. The privilege of the intercultural speaker. In *Language learning in intercultural perspective*, edited by M. Byram and M. Fleming, 16-31. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kramersch, C., and S. McConnell-Ginet. 1992. (Con)textual knowledge in language education. In *Text and context: Cross-disciplinary perspectives on language study*, edited by C. Kramersch and S. McConnell-Ginet, 3-25. Lexington, Mass.: D. C. Heath & Co.
- Kramersch, C., and L. von Hoehne. 1995. The dialogic emergence of difference: Feminist explorations in foreign language learning and teaching. In *Feminisms in the academy*, edited by D. C. Stanton and A. J. Stewart, 330-57. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Kristeva, J. 1991. *Strangers to ourselves*. Translated by Leon S. Roudiez. New York: Columbia University Press.
- Krumm, H.-J. 1995. Interkulturelles Lernen und Interkulturelle Information. In *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, edited by K.-R. Bausch, H. Christ, and H.-J. Krumm, 156-61. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag.
- Kumaravivelu, V. 1994. The postmethod condition: (E)merging strategies for second/foreign language teaching. *TESOL Quarterly* 28, no.1, 27-48.
- Крамэр С.Н. История начинается в Шумере. М., 1991.
- Lakoff, G., and M. Johnson. 1980. *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- Landis, D. B., and W. Richard. 1983. *Handbook of intercultural training*. New York: Pergamon.
- Larsen-Freeman, D. 1991. Research on language teaching methodologies: A review of the past and an agenda for the future. In *Foreign language research in cross-cultural perspective*, edited by K. de Bot, R. P. Ginsberg, and C. Kramersch, 119-32. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins.
- Latourette, K. S. 1939. *A history of the expansion of Christianity*. Vol. 2, *The thousand years of uncertainty*. London: Eyre & Spottiswoode.

- Lehberger, R. 1986. *Englischunterricht im Nationalsozialismus*. Tübingen: Stauffenberg Verlag.
- Little, A. G. 1914. On Roger Bacon's life and works. In *Roger Bacon: Essays*, edited by A. G. Little, 1-31. Oxford: Oxford University Press.
- Luther, M. 1962. To the councilmen of all cities in Germany that they establish and maintain Christian schools. In *Luther's Works*, edited by H. T. Lehmann and W. I. Brandt, vol. 45: *The Christian in society II*, 347-78. Philadelphia: Muhlenberg Press.
- Macintyre, P. D., et al. 1998. Conceptualizing willingness to communicate in a L2. *Modern Language Journal* 82:545-62.
- Manschreck, C. L. 1958. *Melanchthon: The quiet reformer*. New York: Abingdon Press.
- Marshall, P. 1988. Calling, work and rest. In *Christian faith and practice in the modern world: Theology from an evangelical point of view*, edited by M. A. Noll and D. F. Wells, 199-217. Grand Rapids: Eerdmans.
- Martin, J. 1995. Rwanda: Why? *Transformation* 12, no. 2, 1-3.
- Matter, J. F., ed. 1992. *Language teaching in the twenty-first century: Problems and prospects*. AILA Review 9.
- May, R., ed. 1969. *Existential psychology*. New York: Random House.
- Meyer, M. A. 1995. Erziehungswissenschaft. In *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, edited by K.-R. Bausch, 45-52. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag.
- Molero, F. M. 1989. A current assessment of modern language teaching methods. In *Foreign language learning and teaching in Europe*, edited by G. M. Willems and P. Riley, 159-71. Amsterdam: Bureau Lerarenopleiding and Free University Press.
- Moskowitz, G. 1982. Self-confidence through self-disclosure: The pursuit of meaningful communication. In *ELT Documents 113 - humanistic approaches: An empirical view*, edited by P. Early. London: British Council.
- Mouw, R., and S. Griffioen. 1993. *Pluralisms and horizons*. Grand Rapids: Eerdmans.
- Munby, H. 1986. Metaphor in the thinking of teachers: An exploratory study. *Journal of Curriculum Studies* 18, no. 2, 197-209.
- Murphy, D. 1995. *Comenius: A critical reassessment of his life and work*. Dublin: Irish Academic Press.
- Murray, H. 1990. *Do not neglect hospitality: The Catholic worker and the homeless*. Philadelphia: Temple University Press.
- Myhren, P. 1991. The nature and role of personalized questions in the foreign language classroom. *Proceedings Journal of the North American Association of Christian Foreign Language and Literature Faculty* 1:132-44.
- Мень Александр. В поисках Пути, Истины и Жизни. В 7 т. М., 1991.
- Neill, S. 1986. *A history of Christian missions*. Harmondsworth: Penguin.
- Neuner, G., and H. Hunfeld. 1993. *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts: eine Einführung*. Berlin: Langenscheidt.
- Nichols, F. W. 1995. *Christianity and the stranger: Historical essays*. Atlanta: Scholars Press.
- Noblitt, J. S. 1995. The electronic language learning environment. In *Redefining the boundaries of language study*, edited by C. Kramsch. Boston: Heinle & Heinle.
- Nouwen, H. J. M. 1972. Education to the ministry. *Theological Education* 9:48-57.
- _____. 1974. Hospitality. *Monastic Studies* 10:1-28.
- _____. 1986. *Reaching out: The three movements of the spiritual life*. New York: Doubleday.
- O'Driscoll, J. 1993. A relationship on the rocks: The applied linguist and the language teacher. *ITL: A Review of Applied Linguistics* 101, no. 2, 107-31.
- Ogletree, T. 1985. *Hospitality to the stranger*. Philadelphia: Fortress Press.

- Olthuis, J. H. 1989. The covenanting metaphor of the Christian faith and the self- psychology of Heinz Kohut. *Studies in Religion* 18, no. 3, 313-24.
- _____. 1993. Be(com)ing human as gift and call. *Philosophia Reformata* 58, no. 2, 153-72.
- Omaggio Hadley, A. 1993. *Teaching language in context*. 2nd edition. Boston: Heinle & Heinle.
- Ortony, A. 1979. *Metaphor and thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Palmer, P. J. 1983. *To know as we are known: A spirituality of education*. San Francisco: Harper & Row.
- _____. 1998. *The courage to teach: Exploring the inner landscape of a teacher's life*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pedersen, H. 1962. *The discovery of language: Linguistic science in the nineteenth century*. Translated by J. W. Spargo. Bloomington: Indiana University Press.
- Pederson, K. M. 1992. The disciple's feedback in the disciple's pilgrimage toward perfection: A model for feedback in the Christian foreign language classroom. *Proceedings Journal of the North American Association of Christian Foreign Language and Literature Faculty* 2:1-93.
- Peers, E. A. 1927. *A life of Ramon Lull, written by an unknown hand about 1311 and now first translated from the Catalan*. London: Burns, Oates & Washbourne.
- _____. 1929. *Ramon Lull: A biography*. London: SPCK.
- Pennycook, A. 1989. The concept of method, interested knowledge, and the politics of language teaching. *TESOL Quarterly* 23, no. 4, 589-618.
- _____. 1990. Towards a critical applied linguistics for the 1990s. *Issues in Applied Linguistics* 1, no. 1, 8-28.
- Perkins, Jo. 1980. Strength through wisdom: A critique of U.S. capability. *Modern Language Journal* 64, no. 1, 9-57.
- Plantinga, A. 1996. Methodological naturalism? In *Facets of faith and science*, edited by J. M. van der Meer, vol. 1: *Historiography and modes of interaction*, 177-221. Lanham, Md.: University Press of America/Pascal Centre for Advanced Studies in Faith and Science.
- Pohl, C. 1999. *Making room: Recovering hospitality as a Christian tradition*. Grand Rapids: Eerdmans.
- Polak, V. 1972. Les idées de J. A. Comenius et la linguistique moderne. *Acta Comeniana* 3:377-82.
- Polanyi, M. 1958. *Personal knowledge: Towards a post-critical philosophy*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Postman, N. 1995. *The end of education: Redefining the value of school*. New York: Knopf.
- Prabhu, N. S. 1990. There is no best method - why? *TESOL Quarterly* 24, no. 2, 161-76.
- Privratska, J. 1983. Panglottia - the universal reform of language. *Acta Comeniana* 5:133-42.
- Reents, C. 1992. Comenius' Impulse zur Mädchenbildung? Oder: Die Gleichheit von Mann und Frau als Ausdruck ihrer Gottebenbildlichkeit. In *Jan Amos Comenius 1592-1992: Theologische und pädagogische Deutungen*, edited by K. Gossmann and C. T. Scheilke, 49-69. Gutersloh: Gerd Mohn.
- Richards, J. C. 1984. The secret life of methods. *TESOL Quarterly* 18, no. 1, 7-23.
- _____. 1993. Beyond the text book: The role of commercial materials in language teaching. *RELC Journal* 24, no. 1, 1-14.
- Richards, J. C., and T. S. Rodgers. 1982. Method: Approach, design and procedure. *TESOL Quarterly* 16, no. 2, 153-68.
- _____. 1986. *Approaches and methods in language teaching: A description and analysis*.

- Cambridge: Cambridge University Press.
- Rifkin, B. 1998. Gender representation in foreign language textbooks: A case study of textbooks of Russian. *Modern Language Journal* 82, no. 2, 217-36.
- Rivers, W. M. 1983. *Communicating naturally in a second language: Theory and practice in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- _____. 1993. Cultures, languages and the international smorgasbord: Musings for a new millennium. *Canadian Modern Language Review* 50, no. 1, 150-57.
- Robins, R. H. 1979. *A short history of linguistics*. London: Longman.
- Rogers, C. R. 1969. *Freedom to learn*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill.
- Ruff, P. Y. 1999. *Au-Dela de l'Identite*. Paris: Les Editions Fischbacher.
- Russell, L. M. 1996. Practicing hospitality in a time of backlash. *Theology Today* 52:476-84.
- Sacks, S., ed. 1979. *On metaphor*. Chicago: University of Chicago Press.
- Sadler, J. E. 1966. *Comenius and the ideal of universal education*. London: George Allen & Unwin.
- Sartre, t- P. 1957. *Existentialism and human emotions*. New York: Philosophical Library.
- _____. 1966. *Being and nothingness*. New York: Washington Square Press.
- Schaffer, C. S. 1998. Exclusive inclusiveness: A critique of the first-year German textbook *Kontakte*. *Language in God's World* 18, 25-31.
- Schaller, K. 1992. Erziehung zur Menschlichkeit, Komenskys kritischer Beitrag zu Gegenwartsproblemen der Erziehung. In *Jan Amos Comenius 1592-1992: Theologische und padagogische Deutungen*, edited by K. Gossmann and C. T. Scheilke, 17-30. Gutersloh: Gerd Mohn.
- Schon, D. A. 1979. Generative metaphor: A perspective on problem-setting in social policy. In *Metaphor and thought*, edited by A. Ortony, 137-63. Cambridge: Cambridge University Press.
- _____. 1983. *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schwarz, H. 1990. *Evangelical perspectives on education: A bibliography*. Nottingham: Stapleford House Education Centre.
- Schwehn, M. R. 1993. *Exiles from Eden: Religion and the academic vocation in America*. Oxford: Oxford University Press.
- Seelye, N. H. 1993. *Teaching culture: Strategies for intercultural communication*. Lincolnwood, Ill.: National Textbook Company.
- Seelye, N., and A. Seeley-James. 1995. *Culture clash: Managing in a multicultural world*. Lincolnwood, Ill.: National Textbook Company.
- Seerveld, C. 1997. Minorities and xenophilia. Paper read at the Christian Artists Symposium in Doorn, Netherlands.
- Seymour, J. L., M. A. Crain, and J. V. Crockett. 1993. *Educating Christians: The intersection of meaning, learning, and vocation*. Nashville: Abingdon Press.
- Shortt, J. G., and T. Cooling, eds. 1997. *Agenda for educational change*. Leicester: Apollos.
- Shumway, N. 1995. Searching for Averroes: Reflections on why it is desirable and impossible to teach culture in foreign language courses. In *Redefining the boundaries of language study*, edited by C. Kramersch. Boston: Heinle & Heinle.
- Simmel, G. 1950. *The sociology of Georg Simmel*. Glencoe, Ill.: Free Press.
- Smith, D. 1995. Christian thinking in education reconsidered. *Spectrum* 27, no. 1, 9-24.
- _____. 1996a. Rediscovering a heritage: Lull, Bacon and the aims of language teaching. *Spectrum* 28, no. 1, 9-28.
- _____. 1996b. What hope after Babel? Diversity and community in Gen 11:1-9, Exod 1:1-14, Zeph 3:1-13 and Acts 2:1-13. *Horizons in Biblical Theology* 18, no. 2, 169-91.
- _____. 1997a. Communication and integrity: Moral development and modern languages.

- Language Learning Journal* 15:31-38.
- _____. 1997b. Culture, conflict and communication: The troubled waters of modern language pedagogy. In *Reminding: Renewing the mind in learning*, edited by D. Blomberg and I. Lambert, 52-76. Sydney: Centre for the Study of Australian Christianity.
- _____. 1997c. In search of the whole person: Critical reflections on counseling-learning. *Journal of Research on Christian Education* 6, no. 2, 159-81.
- _____. 1997d. Power and mutuality in modern foreign language education: The possibility of a Christian orientation. M.Phil.F. thesis, Institute for Christian Studies, Toronto.
- _____. 1998. Knowing as wisdom in Blomberg and Comenius. *Journal of Education and Christian Belief* 2, no. 1, 27-37.
- Smith, D., and S. Dobson. 1999. Modern languages. In *Spiritual, moral, social, and cultural education: Exploring values in the curriculum*, edited by S. Bigger and E. Brown, 98-108. London: David Fulton.
- Soskice, J. M. 1985. *Metaphor and religious language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Spina, F. A. 1983. Israelites as *Gerim*, «sojourners," in social and historical context. In *The word of the Lord shall go forth*, edited by C. L. Meyers and M. O'Connor, 321-35. Winona Lake, Ind.: Eisenbrauns.
- Standards for foreign language learning: Preparing for the twenty-first century*. 1996. Yonkers, N.Y.: National Standards in Foreign Language Education Project.
- Stevick, E. W. 1990. *Humanism in language teaching: A critical perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Storti, C. 1994. *Cross-cultural dialogues: 74 brief encounters with cultural difference*. Yarmouth, Maine: Intercultural Press.
- Stronks, G. G., and D. Blomberg, eds. 1993. *A vision with a task: Christian schooling for responsive discipleship*. Grand Rapids: Baker.
- Swaffar, J. K., K. Arens, and M. Morgan. 1982. Teacher classroom practices: Redefining method as task hierarchy. *Modern Language Journal* 66, no. 1, 24-33.
- Синило Г.В. Древние литературы Ближнего Востока и мир Танаха. Минск, 1998.
- Takalo, R. 1994. Cultural relativism, cultural tolerance and experiential knowledge. *Proceedings Journal of the North American Association of Christian Foreign Language and Literature Faculty* 4:237-48.
- _____. 1997. The role of culture and perception in determining Christian values. *Proceedings Journal of the North American Christian Foreign Language Association* 7:1-5.
- Taylor, M. C. 1984. *Erring: A postmodern a/theology*. Chicago: University of Chicago Press.
- Taylor, W., ed. 1984. *Metaphors of education*. London: Heinemann.
- Tench, P. 1985. Teaching English as a foreign/second language. *Spectrum* 17, no. 2, 42-44.
- Terrell, T., et al. 1996. «Kontakte»: *A communicative approach*. New York: McGraw- Hill.
- Terry, A. 1972. *A literary history of Spain: Catalan literature*. London: Ernest Benn.
- Thornbury, S. 1991. Metaphors we work by: EFL and its metaphors. *ELT Journal* 45, no. 3, 193-200.
- Todorov, T. 1983. *The conquest of America*. Translated by Richard Howard. New York: Harper & Row.
- _____. 1991. *Les Morales de l'Histoire*. Paris: Grasset.
- _____. 1993. *On human diversity: Nationalism, racism, and exoticism in French thought*. Cambridge: Harvard University Press.
- Tucker, A. 1994. In search of home. *Journal of Applied Philosophy* 11, no. 2, 181-87.
- Tucker, G. R. 1993. Language learning for the twenty-first century: Challenges of the North American Free Trade Agreement. *Canadian Modern Language Review* 50, no. 1, 165-

72.
 Uehlinger, C. 1990. *Weltreich und "Eine Rede": Eine Neue Deutung der sogenannten Turmbaueruhlung* (Gen. 11:1-9). Vol. 101. Freiburg: Universitätsverlag.
 Успенский Б.А. Языковая ситуация Киевской Руси в XI-XVII вв. М., 1982.
 Vail, V. H., and K. Sparks. 1992. *Modern German*. 3rd ed. Orlando: Harcourt Brace College Publishers.
 Van Brummelen, H. 1994a. Faith on the wane: A documentary analysis of shifting worldviews in Canadian textbooks. *Journal of Research on Christian Education* 3, no. 1, 51-77.
 _____. 1994b. *Stepping stones to curriculum: A biblical path*. Seattle: Alta Vista College Press.
 Van der Toorn, K., and P. W. Van der Horst. 1990. Nimrod before and after the Bible. *Harvard Theological Review* 83, no. 1, 1-29.
 Van Houten, C. de Groot. 1991. *The alien in Israelite law*. Journal for the Study of the Old Testament, Supplement Series 107. Sheffield: Sheffield Academic Press.
 Vogel, L. 1991. *Teaching and learning in communities of faith*. San Francisco: Jossey-Bass.
 Volf, M. 1995. A vision of embrace. *Ecumenical Review*, 195-205.
 _____. 1996. *Exclusion and embrace: A theological exploration of identity, otherness, and reconciliation*. Nashville: Abingdon Press.
 Von Rad, G. 1960. *Genesis*. London: SCM.
 Walsh, B. J. 1998. Homemaking in exile: Homelessness, postmodernity, and theological reflection. In *Reminding: Renewing the mind in learning*, edited by D. Blomberg and I. Lambert, 1-12. Sydney: Centre for the Study of Australian Christianity.
 Ward-Wilson, R., and C. L. Blomberg. 1993. The image of God in humanity: A biblical-psychological perspective. *Themelios* 18, no. 3, 8-15.
 Weideman, A. J. 1987. Applied linguistics as a discipline of design - a foundational study. Ph.D thesis, University of the Orange Free State, Bloemfontein.
 Weinsheimer, J. C. 1985. *Gadamer's hermeneutics: A reading of truth and method*. New Haven: Yale University Press.
 Wenham, G. J. 1987. *Genesis 1-15*. Waco, Tex.: Word.
 Wierlacher, A. 1990. Mit fremden Augen oder: Fremdheit als Ferment. In *Hermeneutik der Fremde*, edited by D. Krusche and A. Wierlacher. Munich: ludicium.
 Wilkins, D. A. 1972. *Linguistics in language teaching*. London: Edward Arnold.
 Yallop, C. 1993. Linguistic diversity. *Philosophia Reformata* 58, no. 2, 113-19.
 Yoshikawa, M. 1982. Language teaching methodologies and the nature of the individual: A new definition. *Modern Language Journal* 66, no. 4, 391-95.

Именной и предметный указатель

А

- Августин, святой 38
 Автономия 23, 32, 147 - 149, 212, 217, 226, 228
 учащегося 69, 147, 171, 220, 224, 225
 Агитатор 138 - 140
 Античная и раннехристианская культура 35 - 52, 59

Б

- Байрэм, Михаэль (Byram, Michael) 85/сноска 10, 104/сн. 9, 104/сн. 9, 160/сн. 3
 Бауман, Зигмунт 115, 127 - 128, 146
 Бахтин, Михаил 91, 94, 96 - 97
 "Белая Роза" 181, 238 - 241
 Библия, Священное Писание 16 - 33, 48, 254 - 263
 Бирнс, Хайди 196/сноска 30, 229/сноска 52, 2301/сноска 52
 Ближний
 любовь к 61, 77, 87, 107, 108, 133, 140, 151, 153, 209, 218/сноска 18, 227
 Бонхеффер, Дитрих 243 - 247
 Брюгеманн, Вальтер (Bruegemann, Walter) 24, 32, 260
 Бунтарь 148 - 151, 211
 Бэйкер Д. (Baker, D.) 177 /сноска 29, 181/сноска 32, 236
 Бэкон, Роджер 45 - 52,

В

- Вавилонская башня 17, 21 - 22, 29 - 31, 38, 254 - 263
 и Пятидесятница 29 - 31, 38
 Вежливость 84, 227/сноска 42
 Вера, ее значение для педагогики 161 - 163
 Визуальная репрезентация 65, 168 - 169, 173 - 174. См. также Учебные пособия
 Власть 151 - 152, 217, 221, 224 - 226, 228
 Воля к власти 216, 226
 Воля к общности 215
 Вопросы 77, 186
 Восс, Мерибет (Voss, Marybeth) 98 - 100
 Волф, Мирослав (Volf, Miroslav) 120, 122/сноска 52, 125 - 126, 128 - 129

Г

- Гадамер, Ганс-Георг 193
 Гиро, Генри (Giroux, Henry) 221/сноска 24
 Гостеприимство (странноприимство) 101 - 130
 в Библии 107 - 108
 диаколическое 109
 и культурная идентичность 113
 ксенофилическое 108 - 110

Грех

- и культура 21, 120 - 121, 124, 150, 220
 и язык 20 - 21, 23 - 24, 229

Грехопадение. См. Грех
 Грум Томас (Groome, Thomas) 111/сноска 28
 Гуманизм 141, 220
 Гуманистическая психология 141, 212
 Гуревич, З. (Gurevitch, Z.) 95

Д

Дар 86 - 97
 видения 88 - 91
 вопрошания 91 - 94
 слышания 94 - 97
 дом как дар 115 - 116
 Декарт, Рене 190 - 191
 Деррида, Жак 116/сноска 40
 Джонсон, Сюзен (Johnson, Susanne) 111 - 112
 Диалог 69, 91, 94, 110, 112, 168
 Добродетель 60, 62, 105 - 106, 110, 124. См. также Цели: этические, отношения, смирение
 Другой 24, 111, 114 - 117, 126 - 127, 143, 148
 Другость 83, 112, 125, 128
 Духовность 87 - 88, 104, 105, 129, 158, 161, 164, 168, 180, 205 - 207
 Дэвис, Алан (Davies, Alan) 194, 196

Е

Единство (единообразие) 17 - 18, 30, 32, 256, 260
 и многообразие 30

З

Зиммель, Георг (Simmel, Georg) 78

И

Игра 56, 70 - 71
 Идентичность 96, 113, 117, 122, 126, 128, 219, 223
 Инаковость 83, 107, 112, 125, 128, 228
 Искушение 77, 218
 Истина 185 - 187, 247

К

Кальвин, Жан 108, 253 - 254
 Капуто, Джон (Caputo, John) 116/сноска 40
 Каррэн, Чарльз (Curran, Charles) 211 - 219
 Кассиодор 39 - 40
 Келли, Луи Дж. (Kelly, Louis G.) 37
 Кирилл 40 - 41
 Колумб, Христофор 101 - 102
 Коменский, Ян Амос 35, 57 - 72, 86
 образованность, добродетель, благочестие 60 - 62, 66 - 68
 сад наслаждений 70, 86
 "Великая дидактика" 59 - 60
 "Мир чувственных вещей в картинках" 58, 65 - 66, 68

обучение в игре 70 - 71
 народные языки 63 - 64
 Коммуникативный подход к преподаванию языка 184 - 186, 187 - 188, 221
 Компьютеры 171 - 175
 "Kontakte" 167 - 171
 Конфликт 69, 112, 148 - 151, 217, 221, 224 - 228
 Коупленд, Рита (Copeland, Rita) 36 - 37
 Кохак, Эразим (Kohak, Erasim) 105
 Крамш, Клер (Kramsch, Claire) 83/сноска 9, 85/сн. 10, 117/сн. 41, 148/сн. 22, 149 - 151, 172 - 174, 196/сн. 22, 197/сн. 23, 220 - 228, 233/сн. 56
 Кристева, Юлия 80, 88, 103/сноска 6
 Критическое осмысление 121, 129, 148 - 151, 220 - 221, 228
 Критическая педагогика 148 - 151, 209 - 211, 220 - 228
 Критическая лингводидактика 150, 220 - 224
 Ксенофилия (страннолюбие) 108 - 110, 118, 125
 Ксенофобия 115, 127, 146
 Культурный контекст 220 - 228
 Кумаравадивелу, Б. (Kumaravadivelu B.) 199

Л

Либеральное образование 147
 Лингводидактика (преподавание иностранных языков) 10, 12, 35, 53, 63, 65, 72, 86, 112, 132, 140, 150, 154, 182, 188, 191, 194, 196 - 199, 205 - 206, 229, 234
 Луллий, Раймонд 41 - 52
 Лютер, Мартин 54 - 56

М

Майрэн, Патриция (Myhrgen, Patricia) 186 - 187, 188/сноска 5
 Межкультурные связи 83 - 84, 89, 125 - 126, 137
 непонимание 84, 91 - 92, 101, 223
 столкновения 81 - 82, 91, 85/сноска 10
 Меланхтон, Филипп 56 - 57
 Метафора 104, 105, 108, 110, 112, 197, 206, 214, 257
 Метод 180 - 182, 183 - 208, 229 - 233
 Мефодий 40 - 41
 Мировоззрение 67, 204, 222
 Миссия 27, 39 - 43, 45, 50, 64, 140
 Многообразие, лингвистическое и культурное
 как препятствие 16 - 18, 21, 28, 30 - 32, 36-37, 65, 79 - 83, 12 - 122, 127 - 128, 175 - 176
 в христианском осмыслении 18 - 21, 22, 30 - 32, 63 - 64, 76 - 77, 263
 Монтень, Мишель 148
 Московиц, Гертруда (Moskowitz, Gertrude) 141 - 142
 Мотивация (эгоцентризм) 36 - 37, 133, 145 - 146, 152
 Мудрость (Премудрость) 62, 65 - 66, 147
 Мюррэй, Гарри (Murray, Harry) 106/сноска 14, 109/сноска 23

Н

Навык межкультурного общения 85/сноска 10, 92 - 93
 Народные языки
 Церковь и 32, 37 - 42, 49, 50 - 52

- преподавание (см. также Коменский) 63 - 65
 Национализм 90, 121 - 122, 138 - 139
 Нацистская Германия 121 - 122, 132
 Нейл, Стефан (Neill, Stephan) 45
 Ноблитт, Джеймс 175
 Носитель языка 96, 223
 Нувен, Генри (Nouwen, Henry) 110 - 113
- О**
 Образ Божий, богоподобие 19, 32, 158, 217
 и педагогика 60 - 63, 66, 67, 69, 217
 странники и 77, 93, 96, 109, 124, 125, 134
 Общенациональная учебная программа (в Великобритании) 162
 Общение 38, 68 - 69, 80, 119, 184 - 185, 219 - 220, 225
 разрывы, провалы в общении 83 - 84, 87 - 88, 223
 этика общения 67, 184 - 187
 возможность общения 80 - 81, 87 - 88, 150
 Общность, сообщество 213, 217, 218 : 219, 224, 227
 общность и многообразие 31 - 32
 Объятие 79, 125 - 130, 218
 Оглетри, Томас (Ogletree, Thomas) 108
 Олтуис, Джеймс (Olthuis, James) 108/сноска 20, 218/сноска 18
 Осознание. См. также Критическое осмысление 148 - 149
 Отношение к другому 67, 85/сноска 10, 88 - 89, 101 - 104, 124, 127 - 128, 132 - 133, 142 - 143, 145, 153 - 154, 184 - 185. См. также: цели: этические, добродетель
- П**
 Палмер, Паркер (Palmer, Parker) 107, 111/сноска 29, 206/сноска 38
 Педерсен, Хольгер 38, 112
 Пенникук, Аласдэр (Pennycook, Alastair) 195/сноска 16, 198
 Перкинс, Дж. (Perkins J.) 139/сноска 8
 Плантинга Корнелий, мл. (Plantinga Cornelius, Jr.) 127
 Подражание 67 - 68
 Подход, организация занятия, виды учебной деятельности 199 - 208, 229 - 231
 Полани, Михаэль (Polanyi, Michael) 193
 Пол, Кристина (Pohl, Christine) 107 - 108, 109/сноска 23, 121
 Постмодернизм 88, 103, 148, 193
 и бездомность 112 - 114
 Постман, Нэйл (Postman, Neil) 129
 Прабху, Н.С. (Prabhu, N.S.) 231/сноска 53, 232/сноска 54
 Прагматизм 65, 134 - 136, 152 - 153, 205, 231
 Предприниматель 134 - 138, 142, 151
 Прикладная лингвистика 191, 194 - 196
 Примирение 77, 125, 218, 228
 Принятие (другого) 128 - 129, 176 - 177, 179
 Проект Charis 235 - 252
 Прощение 75 - 76, 88, 165 - 166
 Пятидесятница 28, 29 - 30, 38, 55/сноска 3
 и Вавилонская башня 29

- Р**
 Рад, Герхард фон (Rad, Gerhard von) 262/сноска 14
 Религиозное образование 110 - 111
 Реформация 53 - 57
 и образование 54 - 57
 Ричардс, Дж.К. и Роджерс, Т.С. (Richard J.C. and T.S.Rodgers) 178/сноска 30, 199, 205/сн. 36
 Роджерс, Карл (Rogers, Carl) 212, 214/сноска 6
 Ролевая игра 184 - 185
 Романтическое представление о культуре 76, 123
- С**
 Свэффер, Джанетт (Swaffar, Janet) 205/сноска 35
 Севильский, Исидор 39
 Секуляризация 163, 168
 Сервелд, Кэльвин (Seerveld, Calvin) 87
 Словарный запас (активный словарь) 65, 165, 183, 187
 Служение 61, 112, 137
 Слышание 23 - 24, 29, 31, 94 - 97, 125
 Смирение 61, 67, 105, 111/сноска 28, 126, 138
 Совместное освоение языка 184 - 185, 188, 204, 210 - 214, 221
 Сожаление 129, 176 - 177, 179
 Состязательность 49 - 50, 137 - 138, 152, 155
 "Среднее место" 227
 Стереотипы 80, 84, 93
 Сэвилл-Тройке, Мюриэль (Saville-Troike Muriel) 117
- Т**
 Такер, Г.Б. (Tucker, G.R.) 134 - 137
 Теория и практика 198, 201
 Тодоров, Цветан 101 - 102, 109/сноска 23, 134/сноска 2, 144 - 146, 152
 Турист 143 - 146, 151, 154, 159 - 160
 Тэйлор, М.С. (Taylor, M.C.) 114/сноска 36, 206/сноска 39
- У**
 Уилкинс, Дэвид (Wilkins, David) 194
 Уолш, Брайан (Walsh, Brian) 113/сноска 35, 114 - 115
 Учебные пособия, учебники 54 - 56, 58, 65 - 66, 145, 158 - 182
 отсутствие 161, 164, 168 - 169
 аудирование учебных материалов 178 - 179
 мировоззрение, представленное в учебных пособиях 56 - 57, 145 - 146, 159, 164 - 165, 170. См. также: Визуальная репрезентация
 Учеба как удовольствие 56, 68, 70 - 71, 86 - 87, 143, 151, 225
 Уэлингер, Кристоф (Uehlinger, Christoph) 256 - 259
 Уэнхэм, Гордон (Wenham, Gordon) 260
- Ф**
 Фельдмайер, Рейнхард (Feldmeier, Reinhard) 81
 Фриш, Макс 123/сноска 53

Фромм, Эрик 89
Фухс, Оттмар (Fuchs, Ottmar) 109/сноска 23

Х

Хебнер, Дайана (Huebner, Dwayne) 124/сноска 55, 206/сноска 39
Ховдхауген, Хольгер (Hovdhaugen) 39 - 40
Хоукинс, Эрик (Hawkins, Eric) 147 - 148

Ц

Цели 74 - 155

духовные 47 - 48, 54 - 55, 60
миссионерские 39 - 45
учебные 47 - 48, 60, 143
экономические 49 - 50, 134 - 138, 142, 151 - 152
эмоциональные 141 - 143, 212 - 213, 216 - 219
этические (нравственные). См. также: отношение, добродетель 49, 55 - 56, 60, 104, 107 - 108, 132 - 133, 137, 148, 153, 169, 173 - 175, 226/сноска 42
Ценитель 140 - 143, 151, 154, 211

Ч

Честейн, Кеннет (Chastain, Kenneth) 92
Чужестранец (иностранец) 78 - 100, 129
в Библии 23 - 28
гостеприимство к 52, 77, 101 - 130
исключение иностранцев из культуры 79 - 85, 127
как ближний 27 - 28, 106 - 107
как соперник (конкурент) 37, 50, 137 - 138
человечность См. также: образ Божий 32, 36, 52
радость к 86 - 100

Ш

Шаффер, Клинтон (Schaffer, Clinton) 167 - 171, 176
Швейцер, Альберт 87
Швен, Марк (Schwehn, Mark) 105 - 106
Шен, Дональд (Schon, Donald) 190, 198/сноска 25

Э

Экзистенциализм 214 - 218
Эклектизм 229 - 234
Эко, Умберто 256
Эллюль, Жак 241
Эмпирическое исследование 194 - 196, 205/сноска 35
Эмпиризм 66, 199
Энтони, Эдвард (Anthony, Edward) 199 - 202, 205 - 206
Эскапист 147 - 148

Издания Центра просветительских программ МАХШ

Д. Смит, Б. Карвилл. «Дар чужестранца».

Авторы книги предлагают взглянуть на изучение иностранного языка как на возможность не только узнать историю, язык и культуру другого народа, но и глубже понять себя и собственную культуру в контексте межличностных, межкультурных отношений в современном обществе. Книга может стать поистине откровением для всех гуманитариев: словесников, культурологов, переводчиков, редакторов, и, конечно же, преподавателей иностранного языка всех уровней, авторов учебных и учебных программ, методистов, студентов-практиков, а также преподавателей второго языка или родного как иностранного.

Р. Хейкок. «Библейские истины в школьных предметах». В 4 т.

Это пособие-справочник дает представление о том, на каких библейских основаниях может строиться преподавание различных предметов, которые входят в программу средней общеобразовательной школы.

Х. Ван Брумелен. «С Богом на уроке».

Это не просто «учебник для учителя». Доходчиво и вместе с тем очень тактично автор – известный специалист по христианской педагогике профессор *Trinity Western University* (Канада) – делится с читателями своими размышлениями о том, как библейские представления о личности, ученичестве и знании могут определять различные подходы к преподаванию.

Ф. Гейбелайн. «Образ истины Божьей».

Книга известного американского специалиста по христианской педагогике – это размышления об Истине Божьей, о том, как открывается она в самых разных сферах жизнедеятельности человека. Может ли образование вести к познанию Истины и жизни в ней – вот один из главных вопросов, на которые стремится найти ответ автор.

«Как организовать христианскую школу» (составитель – МАХШ).

В этом справочнике представлены рекомендации, необходимые всякому, кто хотел бы создать христианскую школу.

Ш. Берри. «99 полезных советов относительно дисциплины в классе».

Любой учитель согласится, наверное, с тем, что дисциплина была и остается одной из самых «больных» школьных тем. В книге доктора педагогики Шарон Р. Берри читатель найдет практические советы, как поддержать порядок на уроке, не посягая при этом на достоинство учеников.

Д. Ноубель. «Осмысливая современность».

Цель книги – не только научить распознавать ложные идеологии, но также давать библейские ответы на вопросы, которые ставит светский гуманизм, марксизм-ленинизм и модная философия «Новый век» в области богословия, философии, психологии, социологии, биологии, права, этики, политики, экономики и истории. Автор раскрывает смысл основных категорий гуманитарного и естественно-научного знания в контексте библейских представлений о мироздании роли личности в историческом процессе.

«Христианское образование» (сборник статей).

Эта книга предназначена для тех, кто хотел бы получить первоначальное представление о мировоззренческих и методических особенностях христианского подхода к школьному образованию. Авторы – американские специалисты в области истории педагогики, возрастной и педагогической психологии, школьного менеджмента, а также педагоги-практики показывают, как меняется содержание основных педагогических категорий в христианской перспективе, чем укорененное в Писание понимание педагогических принципов отличается от принятого в распространенных системах.

А. Грин. «Учимся мыслить по-христиански. Новые ориентиры для новых людей».

В чем особенности христианского взгляда на мир? Что значит мыслить по-христиански? Чем христианское мышление отличается от «мудрости века сего»? Задуматься над этими вопросами предлагает читателю автор книги – доктор философии, христианский писатель Альберт Грин. Книга представляет собой учебное пособие, состоящее из девяти тематических уроков. Каждый урок может быть развит в самостоятельный курс.

«Образование как подготовка к взрослой жизни: духовное и нравственное развитие молодежи».

В отчете, подготовленном Управлением содержания и качества образования государственных школ Великобритании, несомненный интерес представляют такие «горячие» для школьных учителей темы, как: *природа духовного и нравственного развития; важность духовного и нравственного развития при подготовке молодежи к взрослой жизни; как наилучшим образом ввести элементы духовного и нравственного образования в программу и внеучебную деятельность школы; как общественные организации и частные лица могут помочь школе в нравственном и духовном воспитании учащихся?*

Л. Райкен. «Библия как памятник художественной литературы».

Зачастую непонимание художественных особенностей и поэтики Священного Писания становится причиной примитивного, буквалистского толкования богословских истин. Данная книга позволяет читателю понять, как Слово Божье открывало себя в культуре, каким образом священнописателям удавалось передать истину на языке, понятном их современникам. В скрупулезном литературоведческом анализе библейских текстов автору удалось сохранить благоговейную дистанцию по отношению к исследуемому материалу, которая убеждает в обоснованности представленных заключений.

А. Уолтерс. «Обновленное творение: библейские основы реформатского мировоззрения».

Эта книга возникла из опыта общения автора, известного канадского богослова, специалиста в области философии религии, с юными воспитанниками христианских курсов (*Institute for Christian Studies*) в Торонто (Канада), поэтому она будет полезна, прежде всего, тем, кто лишь начинает задаваться «вечными вопросами». Автор не стремится дать простые ответы на эти вопросы, но показывает, как сквозь «выпрямляющую призму» Писания, в результате добросовестных исследований и напряженных размышлений, мы, в конце концов, можем эти ответы найти.

П. МакКензи. «Подступы: христианская позиция в образовании».

Книга знакомит с основами и принципами библейской интеграции в школьные предметы и адресована в первую очередь христианам, работающим в сфере образования. Учителям она, несомненно, поможет точнее и глубже осмыслить свою деятельность применительно к тому образовательному контексту, в каком им приходится работать, а может быть, и побудит поделиться своим опытом христианского учительства с другими.

К. Оверман. «Хорошенько подумаем!»

Оригинальная разработка вводного курса, включающая интерактивное (полный курс) и наглядное (неполный курс) пособия, позволяющие в короткий срок усвоить материал и самостоятельно проводить семинары по библейскому мировоззрению.

Магазины, в которых можно купить книги ЦПП МАХШ

В России:

РОХО «Библия для всех»

Ул. Лебедева, 31, г. Санкт-Петербург, Россия, 195009

Тел./факс: (812) 541-8688; 542-2733

bible@peterlink.ru

<http://www.bible.org.ru>

Книга почтой: а/я 237, г. Санкт-Петербург, Россия, 196233

post@bible.org.ru

Христианский магазин «Сирин»

Ул. Автозаводская, д. 17. к. 1, г. Москва, Россия, 109280

Тел./факс: (095) 677-2228

В Украине:

«Книжная полка»

Ул. Хоревая, 1/2, г. Киев, Украина

Тел.: (044) 428-8074; 428-8075

bookshelf@mbox.com.ua

<http://www.polka.com.ua>

«Лепта»

Ул. Красноармейская, 131-а, г. Киев, Украина

Тел.: (044) 205-5215

Leptaart@i.com.ua

www.Lepta.com.ua

«Христианская книга»

Ул. Екатерининская, 87/16

г. Одесса, Украина, 65023

Тел. (0482) 25-7524; 49-6893

До недавнего времени на первом плане среди вопросов, связанных с преподаванием иностранного языка, были преимущественно вопросы метода — какой лучше. Книга «Дар чужестранца» смещает акцент в этой полемике о ценности педагогических подходов в новую плоскость — в область духовного и нравственного измерения обучения иностранному языку. Дэвид Смит и Барбара Карвилл показывают, как в свете христианской веры видятся история, цели, содержание и методы преподавания иностранного языка и в этом контексте предлагают взглянуть на проблему метода с точки зрения гостеприимства, понимаемого в христианском духе.

Книга открывается главами, где изучение иностранного языка вводится в круг библейских тем: образа Божьего, Вавилона, Пятидесятницы, образа пришельца и странноприимства. В историческом экскурсе показано, сколь весом был вклад христианства в развитие преподавания иностранных языков на протяжении двух последних тысячелетий. Рассматриваемые в библейской перспективе темы «пришельца» и «гостеприимства» стали обоснованием христианского подхода к обучению иностранному языку, с которым сравниваются и другие лингводидактические подходы. Авторы также анализируют содержание учебников, уделяя особое внимание преподавательской практике, в частности, знакомят с двумя известными педагогическими подходами. Книгу завершают примеры из учебной программы по французскому и немецкому языку, разработанные христианскими авторами в Великобритании.

«Дар чужестранца» — первая книга, исследующая влияние христианского вероучения на преподавание иностранного языка; вдумчивый анализ и ясная манера повествования помогают отчетливо увидеть, каким образом христиане-учителя могут плодотворно связывать личную убежденность со своим педагогическим призванием. Вторгаясь в область учебных программ, авторы ступают на территорию, практически не изученную христианами исследователями».

Дэвид И. Смит — профессор кафедры немецкого языка и литературы в Кальвин колледже, Гранд Рапидз, Мичиган (США); автор книги «Осмысление духовного роста» (*Making Sense of Spiritual Development*).

Барбара Карвилл — профессор кафедры немецкого языка и литературы в Кальвин колледже; президент Североамериканской ассоциации христианских учителей иностранных языков.

На обложке: фрагмент иллюстрации из учебника Коменского «Мир чувственных вещей в картинках»
Оформление обложки: Степан Михайлов



ISBN 5-7454-0930-4



9 785745 409301