

сделали реальной мечту «обучения на расстоянии», реализованную в дистанционном обучении. Появились и теоретические концепции, обеспечивающие реализацию процесса обучения в новых условиях и на основе новых подходов.

Литература

1. Кларин М. В. Инновации в обучении: метафоры и модели: Анализ зарубежного опыта. – М.: Наука, 1997. – 223 с.
2. Кларин М. В. Модель полного усвоения // Завуч. – 1998 – № 5. – С. 81–92.
3. Назарова Т. С. Педагогические технологии: новый этап эволюции? // Педагогика. – 1997. – № 3. – С. 20–27.
4. Петрусинский В. В. Акмеологические основы построения автоматизированных систем интенсивного обучения / Автореф. дисс. ... д-ра пед. наук. – М., 1994. – 30 с.
5. Полат Е. С. Основные тенденции развития программированного обучения иностранным языкам // Проблемы программированного обучения: Сб. науч. тр. – Владимир, 1983. – С. 9–13.
6. Талызина Н. Ф. Теоретические проблемы программированного обучения. – М.: Изд. Моск. ун-та, 1969. – 133 с.
7. Block J. H., Anderson L. W. Mastery learning in classroom instruction. – N. Y.; L., 1985.
8. Bloom B. S. All our children learning. – N. Y. etc., 1968, 1981.
9. Carroll I. B. A model of school learning // Teachers College Record. – 1963. – Vol. 64. – P. 723–733.
10. Keller F. S. Good-bye, teacher... // Journal of Applied Behaviour Analysis. – 1968. – Vol. 1. – P. 79–89.

УДК 377.5
ББК 74.2

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ ОБРАЗ МИРА В МОДЕЛИРОВАНИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СИСТЕМ И ПРОЦЕССОВ

Л. И. Лурье

Ключевые слова: филологический образ мира, моделирование в образовании, педагогика как явление искусства.

Резюме: В статье рассмотрена проблема описания педагогических систем и процессов с точки зрения представления о педагогической деятельности как искусстве. Возникновение филологического образа мира в образовании, рассматриваемом в рамках культурологического процесса, позволяет отразить существенные стороны функционирования и развития моделируемых систем и исследовать их благодаря новому пониманию,

достигаемому за счет выразительности педагогического языка, его контекстному звучанию, смысловым оттенкам, возникающих через использование необходимых лексических форм.

Педагогика предполагает множество взглядов, идей, смыслов, соединяющих науку и искусство. Моделирование в педагогике – это не только проблема становления учебных дисциплин из системы научных знаний и не только проблема методологии исследования. Это также формирование образа мира, который возникает у человека в процессе образования, и опыт деятельности, и искусство воспитания и, в целом, культура, задающая мировоззрение. Многие общественные науки в последнее десятилетие охвачены страстием к математизации, моделированию сложной ткани социокультурных отношений в обществе. Может ли математический язык дать исчерпывающее описание педагогических процессов? Математический взгляд на педагогику далеко не единственен. Существуют и другие ассоциативные представления. Несомненно, их правомерность, научная обоснованность, необходимость и оправданность требуют доказательств. Единственность или же множественность подходов к описанию педагогических систем и процессов, достаточных для приближения к цели исследования, также нуждаются в подтверждении. Вопросом остается и понимание того, могут ли модели из различных областей науки отразить богатство содержания педагогических исследований? Моделирование – есть приближенное описание действительности. Как задается степень точности в описании образовательных систем и процессов, и какой она должна быть в педагогической деятельности? Практика, здравый смысл или ясная научная теория – что же дает ей обоснование? Где компромисс между выдвигаемым изначально уровнем понимания природы педагогического явления и возникающим усложнением модели, которое затрудняет исследование?

Могут ли универсалии филологии стать такими же универсалиями в педагогике, как математика или философия? Или их роль второстепенна, ограничивается техническими, формальными особенностями представления учебного материала? Эти вопросы возникают каждый раз, когда мы сталкиваемся с учебной литературой, устной и письменной речью участников образовательного процесса, с тем разнообразием содержания образования и концептуально-методологических подходов к его проектированию. Существует неизбежный отрыв лексического стиля построения учебного предмета от формальной строгости научного языка, культуры общения в образовательной среде и несовпадающего с ней характера повседневных коммуникаций. Даже предметные знания, представленные на родном и иностранных языках, имеют специфическую культурологическую основу и особую дидактическую интерпретацию. Связь школы с жизнью, а, точнее, понимание образования как неразрывной части бытия человека, требует сосредоточенности на смыслах филологической картины мира, складывающейся в учреждениях образования, семье, обществен-

ных институтах. Чтобы этот образ был целостным, не крошился в социальных катаклизмах, не мельчал при столкновениях с житейскими неурядицами, требуется высокая культура педагога. Филологический образ мира может сложиться, а может и не возникнуть. Важна личность педагога. Значим диалог, основанный на уважении и признании позиций участвующих в нем сторон, почтении общих ценностей, возникающих из опыта прошлого, понимании исторических перспектив.

Возможно, еще долгие годы самые разнообразные науки будут осмысливать логику абстрактных суждений применительно к конкретным областям человеческой деятельности. Как утверждает В. Г. Щукин, «математика, физика и химия могут наряду с философией претендовать на право знаковых систем, способных универсально описать структуру мироздания постольку, поскольку они оперируют числом, функцией, элементарной частицей и химическим элементом – категориями, в самом деле универсальными, применимыми в любых пространственно-временных локализациях и на любых уровнях функционирования сущего. Филология же имеет дело со словом – наиболее универсальным средством чисто человеческого, живого и субъективного описания мира» [12, с. 47–48]. Представление научного знания как учебного материала выдвигает требования не только к точности повествования, но его образности, обеспечивающей выделение смыслов, контекстного звучания, ассоциативных трактовок, усиливающих восприятие нового. Образованию необходимо драматическое восприятие событийности в науке, одухотворение реальности. Условность представления процесса, достигаемая филологическими приемами, позволяет сделать более выразительным повествование о генезисе научной теории, ее структуре. Гуманистическую направленность обучению придает как понимание открывающихся антропологических горизонтов в развитии человека, так и красота слова, богатство языка.

Филология – «любовь к слову», находит свое выражение в общении, письменной и устной речи. Она усиливает энергию педагогических идей. Новое понимание мира возникает не только за счет формально заданных понятий, а путем конструирования филологических образов мировоззренческих универсалий культуры, обобщающих субъективность чувств и переживаний. Это – есть источник гуманитаризации образования. В. Г. Щукин приходит к выводу: «польза, получаемая от любой научной теории, заключается не столько в установлении некоторых параметров объективной истины, сколько в пробуждении чужой мысли, которая впоследствии включается в диалог спорящих о недостижимой правде. Рядом столь же правомерно звучат голоса математиков, физиков, биологов, экономистов, специалистов по эстетике, которые пришли к созданию своего образа мира со своей стороны, как со своей стороны приходят и филологи» [12, с. 64]. В диалоге научных культур возникает общение людей, признание жизненных позиций, духовное сопряжение нетождественных позиций, стремление к откровению, обнаруживанию глубинных смыслов в пости-

жении истины. На этом основана парадигма лично ориентированного образования. Оно выступает, в определенном смысле, как модель поиска выразительности языка, позволяющая достичь душевного контакта между учеником и учителем. В таком общении должна возникнуть открытость, располагающая к откровению, признанию трудностей, возникающих в освоении жизненных горизонтов. Поэтому лично ориентированное обучение исповедально. Исповедь – персональна, личностна. Педагогика, как, может быть, любовь, исповедальна для двоих: Ученика и Учителя. Разрешимость педагогических проблем основана на построении филологической картины мира, создании метаязыка, в котором обозначаются глубинные смысловые акценты духовной жизни, которые признаются сторонами, вовлеченными в образовательный процесс. Эти базисные основания духовной культуры в конечном счете определяют восприятие естественно-научной картины мира. Ее познание ограничено не только достижениями естествознания, математики, общественных наук, но и способностью создавать обобщенные символы, фокусировать смыслы, нести в себе отражение человеческой природы. Еще не до конца изучены различия процесса познания, формирования единой картины мира в рамках различных языков. Вполне возможно, что понимание многих процессов и явлений, возникающих благодаря педагогической деятельности, может взаимно дополняться и усиливаться, если преподавание осуществляется на различных иностранных языках. Новое явление в образовании – преподавание учебных дисциплин на иностранных языках – целесообразно не только для того, чтобы получать знания иностранных языков. Здесь возникает иной ракурс предметного знания, который создается лексическими формами другого языка, вобравшего представления о действительности другого народа.

Реализация научной идеи в педагогической деятельности – процесс сложный и противоречивый. Беспристрастно унылое построение учебного материала чаще всего не принимается обучающимися. Развитие педагогической науки и передача педагогического опыта от одного поколения к другому – процесс взаимосвязанный, требующий душевной самоотдачи, глубокого осмысления образа мира, воссозданного словом. Требуется соединение научной строгости и образного художественного видения изучаемого процесса, обогащенное присутствием эмоционально чувственных образов, свойственных мышлению человека. Правильно найденное слово, фраза в изложении учебного материала, приближает педагогику к искусству, способному резонировать звучанию внутренних струн души, ментальности различных социальных групп. В построении учебного курса действует более сложный механизм связей между структурными элементами. Знания, умения, навыки становятся не разделенными результирующими учебного процесса, а сложным соединением составляющих педагогической деятельности, которая в социокультурном пространстве определяет компетентность. Это неразделенное целое не может быть сведено к традиционным педагогическим шаблонам, ориенти-

рующим на достижение результата, типа «усилить», «активизировать», «охватить», «повысить». Такие формальные характеристики создают «белый шум», который заглушает в массовых усредненных характеристиках индивидуальное-личностное начало. Есть нечто общее, связывающее «компетентности» отдельных людей, но наполнение «компетентности» каждого богато многообразием проявлений личностного. Культура человека – индивидуальна. Массовая культура непритязательна изысками, хотя она связывает определенные слои общества. Преподаватель должен быть носителем духовности, способным в слове отразить свой образ мира, личное отношение к нему, заслужить признание и добиться значимости своего видения для обучающихся. В этом случае не будет происходить «забалтывание» духовных символов общества: гуманизация, гуманитаризация, патриотизм и других, отражающих истинные духовные ценности.

Многие педагогические проблемы не имеют исчерпывающих решений, но существует предел возможного в их понимании на определенном этапе общественного развития. Вероятно, в педагогической деятельности присутствуют принципиально неалгоритмизуемые процессы. Они имеют некий лингвистический символ или же филологический образ, который является единственным способом объяснения, понимания образовательной деятельности. Невычисляемая природа творчества, таинство интеллекта, образование одаренных детей, которое не всегда становится технологией, представляют собой слабо моделируемые процессы. Вместе с тем существует огромное количество оценок, мнений и высказываний о проявлениях творчества и таланта. Они претендуют лишь на то, чтобы осознать некую грань понимания этих процессов. В каждом конкретном случае подобные наблюдения могут чем-то помочь, а могут оказаться бессмысленными. Очевидно, неисчерпаемость природы человека состоит в том, что в обнаружении общих закономерностей его развития и взаимодействия с миром присутствует невероятно большое число принципиально важных деталей, что исключает возможность сформулировать «формулу творчества», таблицу характеристик талантливого человека. Да и эмоции человека, изученные досконально, в целом глубоко индивидуальны.

С трудом поддаются моделированию ключевые составляющие педагогической деятельности. Например, оценка качества образования. За рамками мониторинга остаются многие невыражаемые числом и формальными схемами особенности образовательного процесса. Осмысление, обобщение, гипотетический прогноз, предвосхищающие, порой, озарение в педагогической деятельности, слабо поддаются упорядоченности в нормативных схемах. В педагогике необходимо видение образования как неразделенного целого, объясняющего его сущностные составляющие и философский, культурологический смысл образованности. Все эти процессы находятся во власти слова и нуждаются в филологическом осмысливании педагогических явлений.

Многие педагогические характеристики сдвинуты во времени и приемлемы для анализа лишь за пределами образовательного пространства. Они нужны не только в самом образовании, но и в других сферах жизнедеятельности. Необходим механизм осознания педагогического опыта, реконструкции его основных идей, что принципиально важно для педагогики. Требуется еще долгий поиск интеллектуальных методик, позволяющих обобщать тончайшие проявления душевных состояний и делать их оценки. Принципиальная возможность успеха этого поиска отмечена Альбертом Бандурой: «Экстраординарная способность человека использовать символы позволяют ему репрезентировать события, анализировать свой социальный опыт, связываться с другими людьми на любом расстоянии во времени и пространстве, планировать, творить, воображать и исполнять предвосхищаемые действия» [2, с. 9].

Н. С. Юлина выделяет у проблемы сознания особо «лингвистический акцент, что означает «денатурализацию сознания и принятие социолингвистической парадигмы: объяснение сознания целиком переводится в сферу лингвистически коммуникативного, контекстуального и социального» [13, с. 130]. Всякая ситуация в художественном тексте предполагает домысливание, в педагогике она часто оказывается исчерпывающе завершена, омертвляется гарантированностью ожидаемого результата педагогических технологий – происходит утрата в науке эмоциональной восторженности восприятия предметных знаний.

Слово – устное или письменное – приобретает особую значимость, когда научные теории трансформируются в учебный материал. На самых разных языках оно является способом получения представлений о мире, понимания научных идей. Даже на своем родном языке уровень культуры речи обучающихся не всегда оказывается достаточным для выражения собственных мыслей и чувств.

И. Ильин видит в книге (а для педагогики – это учебная литература) особую силу филологического образа мира: «...накопление чувств, постижений, идей, образов, волевых разрядов, указаний, призывов, доказательств, целое здание духа, которое дается нам прикровенно, как бы при помощи шифра... Жизнь, яркость, силу, смысл, дух – должен из-за них добыть *сам читатель*. Он должен воссоздать в себе созданное автором; и если он не умеет, не хочет и не сделает этого, то *за него* не сделает этого никто: все будет его «чтение» и книга пройдет мимо него... Искусство чтения побеждает одиночество, разлуку, даль и эпоху. Это есть сила духа – оживлять буквы, раскрывать перспективу образов и смысла за словами, заполнять внутренние «пространства» души, созерцать нематериальное, отождествляться с неизвестными или даже умершими людьми и вместе с автором художественно и мысленно постигать сущность богданного мира» [5, с. 522–523]. Любопытство, интрига, жизненные коллизии богаче формализованных трактовок. Личный жизненный опыт рождает вопросы, стремление обобщить, систематизировать знания, а значит подготовиться

к восприятию учебного предмета. Ярость, страсть и напор мысли, продвигающие науку, обретают каноническую строгость и беспристрастность в ее построении. Становясь учебным предметом, строгие научные истины вновь возвращаются к своим истокам, драматизируются, раскрываются в филологическом образе мира, обнаруживая тем самым гуманистическую ценность. Не только гуманитарные науки, но и естественно-математические, становясь учебным предметом, должны обретать выразительность языка, образность, эмоциональность – достигать человеческого измерения.

Для понимания филологического образа мира в моделировании педагогических систем и процессов очень важно осознание механизмов интеграции различных наук. Согласно В. Е. Кемерову, «новый принцип этих отношений характеризуется как принцип взаимоисключающей взаимодополнительности: методология «раздваивается» на объяснение и понимание, на теорию и описание, на обобщение и конкретизацию, на редукционизм и антиредукционизм». В педагогике важным оказывается «предпочтение объективному подходу или субъективной интерпретации, обезличивающему объяснению или индивидуализирующему пониманию». Он приходит к выводу, согласно которому формируется «новая парадигма обществензнания, где дисциплины зависят теперь не столько от своих предметов и методов, сколько от проблематики жизни и деятельности людей» [6, с. 5–6].

В математическом моделировании, чем детальнее «прорисовывается» изучаемый объект, тем точнее может быть результат его исследования. В педагогических процессах наличие составляющей, отражающей культурологическую деятельность, подобную детализацию делает бессмысленной. В общественных науках довольно часто происходит девальвация, примитивизация смыслов математических понятий. Например, «дифференциация», «интеграция» – столь часто употребляемые в педагогике термины. Дифференцирование и интегрирование в математике связано с предельным переходом. Предельный переход – это новое качество. Оно основано на понимании бесконечного, часто требует раскрытия неопределенности. В педагогике многие процессы дискретны и хаотичны. Потенциальная и неосознанно вводимая актуальная бесконечность не всегда корректны по смыслу проблемы, репрезентативность используемой выборки требует разумных оснований. Пожалуй, Александр Пушкин раньше других увидел в предельном переходе сакраментальный филологический образ: «Предел – // где мысль одна в небесной чистоте» («Надеждой сладостной младенчески дыша» 1822–1823 гг.).

И это притом что И. Ньютон и Г. Лейбниц сравнительно незадолго до пушкинской эпохи ввели данное понятие в математическую науку. Парадоксально, но далеко не каждый современный российский лицей «дотягивает» до Царскосельского по глубине преподавания основ дифференциального и интегрального исчисления. Пушкинский филологический образ понятия предела –

убедительное свидетельство качества математического образования того времени, хотя великий поэт и не очень любил математику.

Рассматривая художественное творчество как переживаемое бытие, Е. В. Левченко обнаруживает отличие образа действительности от образа искусства: «образ действительности не может существовать сам по себе, а только в связи со всем окружающим. Образ же искусства существует для меня как независимый, одушевленный образ. Он утверждает жизнь как творчество, а вовсе не как созерцание» [8, с. 145]. Гиперболизация, метафора, аллегория – умышленные искажения описываемого объекта. Но именно всевозможные художественные приемы могут приблизить к истине, усиливая смысловые акценты, в постижении сути. Формализация, упрощающая видение объекта исследования, может удалять от сути изучаемого процесса. Есть ли возможность «примирить» эти подходы, найти компромисс в описании. Оказывается, даже для одного и того же объекта исследования существуют несовместимые подходы, отражающие одну и ту же объективно заданную реальность. В общественных науках могут возникнуть представления об объектах исследования, противоречащих друг другу. «Экономика понимает вещь одним способом, культурология – совершенно противоположным. Интеграция предполагает связь, фактически акцентируются различия, переходящие во взаимоотноужденности» [6, с. 5].

Новая композиция смыслов в педагогической науке выдвигает «новые педагогика» – социальная педагогика, коррекционная педагогика, сравнительная педагогика и т. д. Они сохраняют предмет и метод науки, но отражают различные особенности жизнедеятельности людей. Сами педагогические теории выступают как модели. Актуальным становится понимание возможностей этих теорий как моделей, каждой из которых свойственен свой филологический образ мира.

Для педагогики очень важен вывод, к которому приходит В. Г. Щукин с общефилософских позиций [12, с. 64]: «польза, получаемая от любой научной теории, заключается не столько в установлении некоторых параметров объективной истины, сколько в пробуждении чужой мысли, которая впоследствии включается в диалог спорящих о недосыгаемой правде». И вместе с тем «приходится сомневаться в том, что человечество когда-либо хотя бы приблизится к познанию реальной, а не только воображаемой структуры всеобщего». От онтологии личности к гносеологии познавательной деятельности, от аксиологического видения перспектив развития общества к персонологическому повороту, определяющему новое понимание современной гуманитарной парадигмы, – таковы вехи становления педагогического знания.

Н. М. Смирнова указывает, что «специализированные языки науки и художественной культуры выступают как производные, «вторичные интерпретации обыденных интерпретаций», повседневное знание питается ресурсами жизненного мира. Это позволяет языку повседневной жизни выступать экскурсоводом

по различным специализированным областям знания, т. е. осуществлять трансляцию смыслов из одной области культуры в другую» [6, с. 8].

Систематизация подсознательного, обозначаемая последовательностью действий, рецептурность методик и назидательность технологий примитивизирует педагогический процесс. Опасна бескомпромиссность, безальтернативность наперед заданных схем. «Существа мыслящие – это существа, в жизни которых столько преград и ограничений, что череда собственных действий не служит им прямой дорогой к победному концу» [4, с. 93].

В цивилизации возникли «параллельные миры». «Общечеловеческие ценности» приняты не всем человечеством. Мировоззрение отдельного человека утратило ценность. Человек погружен в «стихии», которые могут не находить согласия между собой. Вдохновение, страсть и увлеченность не терпят рациональной сбалансированности умозаключений. Человек не всегда податлив к обучению. Возникает своеобразная педагогика преодоления, педагогика искушения, педагогика непредсказуемости. Педагогические модели в образовании иногда оказываются жесткими, не учитывают «хаоса» жизни. Рецептурность возникающих модельных решений примитивизирует многообразие педагогических состояний в реальной жизни. Оптимальными могут быть определенные совокупности разумных форм организации педагогических систем и процессов. Их многообразие следует задавать не только интервальными числовыми оценками, но и смысловой гаммой, выраженной словом, чувствами, представлениями. Филологический образ мира задает спектр идей, принимаемых в образовании стихий, которые, в конечном счете, становятся принципом деятельности в социокультурной среде обитания человека. Во всякой педагогической модели центральным звеном должен быть человек со всеми его несовершенствами. Его проектируемое будущее исполнено вызовами судьбы и может не быть хрестоматийно гладким. Иначе проектирование в педагогике становится пророчествами Кассандры, в которые никто не верит.

Рассматривая смысл традиционных экономических теорий, согласно которым поведение человека принципиально можно просчитать и предсказать его социальное будущее, а значит интерпретировать как некую модельную схему, А. М. Лобок подчеркивает значимость деталей в поведении человека, при которых понятная рационалистическая схема человека дает сбой: «эпоха строгого детерминизма безвозвратно уходит в прошлое. Человек не уместается в его одномерных идеологических конструктах. Он экзистенциален. Он напряженно-психологичен. Он встроен в культуру. А это значит, что он не поддается схематическим описаниям. Человек – это такое существо, которое упорно ускользает из сетей любого рационализма» [9].

Джон Дьюи определяет отправной точкой для любой мысли, не только то, что совершается, но то, что за этим может следовать: «мышление онтологически связано с ситуациями, когда оно оказывается неотъемлемой частью проис-

ходящего и предназначено повлиять на результат. Цель размышлений состоит в том, чтобы определить финал, спроектировать возможное завершение процесса на основе того, что уже известно. Поскольку обстоятельства, вызывающие наши размышления, всегда проблематичны, мышление – это исследование, поиск» [3, с. 141].

Модернизация образования – это и язык педагогической науки, ее терминология, ключевые понятия смежных областей знаний, активно используемых в описании образовательной деятельности. Она сводится не только к перечню современных ключевых слов, как это указано, например, у И. В. Кичевой [7] или в материалах «Круглого стола» [1], – важен склад мысли, интеллектуальное чутье, масштабность мышления, задающие видение мира в целом, его новый филологический образ.

Не случайно методических разработок и рекомендаций пишется великое множество, а учебных текстов куда меньше. Нужна соответствующая духу времени учебная литература. Быть может, филологический экстремизм Григория Остера стал вызовом унылому однообразию учебных текстов советского периода. Но он заострил проблему. Есть яркие и увлекательные учебные тексты, изданные за рубежом [14; 15; 16; 17], которые могли бы идейно сочетаться с достоинствами российской учебной литературы – логической стройностью, разумной строгостью введения основных научных понятий, преимуществом построения учебного материала, да и многими другими структурно-содержательными и филологическими характеристиками. Указанные книги, кстати, – чудесный образец учебной литературы для профильного обучения. Создание циклов такой литературы предполагает интеграцию учебного материала с различными областями науки и практики без «размывания» собственных основ научной теории. Это обеспечит формирование целостной картины мира и происходящих в нем перемен.

Творческая педагогика имеет свои истоки. Ораторское искусство в Древней Греции, судебные ораторы Франции XIX века, «Пушкин на лицейском акте», воспетый И. Е. Репиным, блестящие тележурналисты современности или выдающиеся писатели и мыслители – все эти представители различных эпох и народов отражают филологический образ мира, рожденный первоначально в образовательных моделях, далеких друг от друга культур. А может быть, в этой непохожести скрыта универсальная, сущностная сторона образования, обращенного к человеку? Многообразие смыслов и их филологических интерпретаций притягивают к себе каждое новое поколение магией слова, роскошью общения, возникающего в образовании и создающего филологический образ мира. Этот образ, воплощенный в человеческом измерении и выраженный словом, дает новое понимание, казалось бы, известного, открывает путь к непознанному, возбуждает интеллект, придает осмысленность тому, что стало формальной моделью, выраженной математическим языком. Филологический образ мира возникает тогда, когда, как провозглашал В. В. Маяковский, «в гро-

маде книг, захоронивших стих, железки строк случайно обнаруживая, мы с уважением ощупываем их, как старое, но грозное оружие». Вот только оружие это необходимо сделать мирным, во благо людей. Как и сама школа. Филологический образ мира должен быть понятным, добрым, притягивающим к себе всех тех, кто связан с образованием. Это так важно для нашей российской жизни.

Филологический образ мира не требует последовательных итераций, приближающих к сути. Интригует смелое сравнение Адина Штейнзальца: «Так что же происходит, когда люди снимают «одежду» и высказывают то, что думают? Давайте, выразим ту же мысль по-другому, чтобы она выглядела более живописно. Предположим, я говорю кому-то: «Я хочу видеть тебя таким, какой ты есть на самом деле. Раздевайся!». Человек раздевается, остается совершенно голым. Тогда я говорю: «Нет, этого мало. Ты все еще одет. Сними всю плоть. Надо дойти до самой глубинной сути. До костей. Неужели скелет подлиннее, чем человеческое тело с плотью и кровью? Это ли суть человека? Разве так лучше видно «настоящую личность?»» [11, с. 167]. Суть человека, конечно же, не в скелете. Она обнаруживается через слово. Вот почему столь проникновенно звучит, казалось бы, незавершенная мысль Б. Пастернака, раскрывающая суть педагогической деятельности: «...И образ мира, в слове явленный» [10, с. 684]. Модель в слове – сложнейший инструмент познания педагогических систем и процессов. Ее следует сотворить и донести своим ученикам. Чувство слова превращает образование в краеугольный камень понимания современной жизни, а педагогическим моделям придает одухотворенность, возвышенность и, быть может, восторженность, без которой не может быть процесса познания.

Литература

1. Актуальные понятия современной педагогики. Круглый стол // Педагогика. – 2003 – № 7.
2. Бандура А. Теория социального научения. – СПб: Евразия, 2000.
3. Дьюи Дж. Демократия и образование. – М.: Педагогика – Пресс, 2000.
4. Дьюи Дж. Реконструкция в философии. Проблемы человека / пер. с англ. – М.: Республика, 2003.
5. Ильин И. Путь к очевидности: Сочинения. – М.: ЭКСМО-Пресс, 1998.
6. Кемеров В. Е. Философия и интеграция современного социально-гуманитарного знания (материалы «круглого стола») // Вопросы философии. – 2004. – № 7.
7. Кичева И. В. Развитие терминологии теории воспитания во взаимодействии с лексикой других наук // Педагогика. – 2003. – № 9.
8. Левченко Е. В. Художественное творчество как переживаемое бытие // Вопросы философии. – 2004. – № 10.
9. Лобок А. Вызов новейшего времени // 1 сентября. – 2004. – 20 ноября.

10. Пастернак Б. Доктор Живаго. Автобиографическая проза. Избранные письма. – М.: Гудьял – Пресс, 1998.
11. Штейнзальц А. Простые слова. – М.: Ин-т изучения иудаизма в СНГ, 2001.
12. Шукин В. Г. О филологическом образе мира (философские заметки) // Вопросы философии. – 2004 – № 10.
13. Юлина Н. С. Тайна сознания: альтернативные стратегии исследования // Вопросы философии. – 2004. – № 10.
14. Cadogan, Alan and Green, Nigel. Biology. – Published by Heinemann Educational Books Ltd, 1985.
15. Hutchings, Robert. Physics. – Published by Thommas Nelsen and Soons Ltd, 1992.
16. Perkins, Martin and Patricia. Advanced Mathematics. Book 1, 2. – Published by Collins Educational, 1992.
17. Zumdahl, Steven S. Chemical Principles. – Massachusetts: Toronto: Heath and Company Lexington, 1995.

*Статья представлена к публикации
действительным членом РАО В. И. Загвязинским*