

УДК 378
ББК 74.04(2РОС)

КАК СОЗДАТЬ ЭФФЕКТИВНУЮ СИСТЕМУ ОБРАЗОВАНИЯ?

Е.И. Пассов

Аннотация. *Статья посвящена ответу на поставленный в заглавии вопрос. В первой части статьи на феноменологическом уровне доказыва-ется, что для решения интересующей нас проблемы необходимо по-нимание методики как самостоятельной науки нового типа. Ут-верждается, что основа образования заложена в новой методике как генетике образования. Во второй части речь идет о сущностных про-блемах образования, таких как его цель, содержание и иерархия прин-ципов. Таким образом автор пытается обосновать тезис о конвер-гентности образования и методике как теории и технологии образования.*

Ключевые слова: *обучение vs образование, методика как теория и технология иноязычного образования, методика как генетический код образования, цель образования, содержание образования, иерархия принципов образования, конвергентность образования как феномена и методики науки.*

HOW TO CREATE AN EFFECTIVE EDUCATIONAL SYSTEM?

9

E.I. Passov

Abstract. *The article focuses on the answer to the question in the title. In the first part of the article, at the phenomenological level, it is proved that to solve the problem of our interest, it is necessary to understand the methodol-ogy as an independent science of a new type. It is argued that the basis of education lies in the new methodology as the genetics of education. The sec-ond part deals with the essential problems of education, such as its purpose, content and hierarchy of principles. Thus, the author tries to substantiate the thesis about the convergence of education and methodology as a theory and technology of education.*

Keywords: *teaching vs. education, methodology as theory and technology of foreign language education, methodology as genetic code of education, objec-tive of education, content of education, hierarchy of educational principles, convergence of education as phenomenon and methodology as science.*

I. Основа всего нового — наука

Практика жизнедеятельности доказывает, что осуществление какой-либо сложной и важной деятельности оказывается успешным лишь в том случае, когда в ее основе лежит серьезное **научное** обоснование. Какая же наука способна взять на себя ответственность, чтобы стать основой создания новой системы образования? Готов утверждать, что такой наукой для системы образования является методика, что очень многим может показаться сомнительным. И это сомнение абсолютно оправдано, если иметь в виду методику того уровня, на каком она представлена в частных методиках, так называемых методиках обучения тому или иному предмету.

Назову основные причины, определившие нынешнее состояние методики, которое правомернее назвать стоянием:

- методистов как профессионалов нигде не готовят (нет такой профессии);

- отношение к методике как науке несерьезное, что проявляется в мнениях, типа: «Это не наука, а искусство», «Методика придет к учителю с опытом»;

- традиционные представления о том, что методика — наука прикладная, следовательно, любой лингвист, психолог и т.п. может стать методистом, особенно, если, не дай бог, он написал монографию и защитил докторскую по методике;

- курс методики в специальных вузах куцый по объему, ущербный по содержанию и бесправный по положению;

- методическая литература фактически не публикуется (экономиче-

ски, якобы, невыгодно, мол, есть «Книга для учителя» к УМК);

- кардинальные, основополагающие проблемы методики как науки (философия науки, методология, терминосистема, предметное поле методики и т.п.) вообще фактически выпали из поля зрения исследователей;

- отсутствие в России не только Института методики (имеется в виду научно-исследовательский институт), но даже исследовательских лабораторий;

- влияние западной, насквозь прагматичной методики, где проблемы методологии науки даже и не ставятся;

- отсутствие осознания того, что непонимание сущности методики как науки есть **первопричина** и многих псевдорешений теоретических проблем, и многих неудач в решении вопросов практических.

Добавлю, что в последние два года наметилась тенденция уничтожения отделов методики и кафедр методики во всех образовательных учреждениях.

Такое положение вызвано тем, что методика как наука больна. Только перечислю эти болезни: гносеологическая дистрофия, компетентностное умопомрачение, терминсклероз, аналитическая недостаточность, западнизационная наркозависимость [1].

При таких условиях не думать о будущем методики в связи с ее ролью в образовании — преступно. Это прекрасно понимал великий Сергей Иванович Вавилов: «У науки имеется собственная специфическая логика развития, которую весьма важно учитывать. Наука **всегда** (выделено мною. — *Е.П.*) должна работать в за-

пас, впрок, и **только при этом условии** она будет находиться в естественных для нее условиях».

Такая новая наука, а именно теория и технология иноязычного образования уже разработана и подробно описана¹. Представляю краткий конспективный вариант концепции новой методики как генетики образования.

Конечно, найдутся те, кто называет себя дидактом и будет отстаивать право дидактики и ее способность служить основой образования. Я не стану здесь возражать им. Скажу только, что, на мой взгляд, дидактика как наука находится в кризисе. Правда издаются книги, пишутся диссертации, но давным-давно уже нет ни одной крупной идеи, которая была бы живой и плодотворной для образования в целом.

Сказанное ни в малейшей степени не относится к Яну Амосу Коменскому и к его великому свершению — созданию труда «Дидактика magna» («Великая дидактика»). Эта действительно великая книга на протяжении почти полутысячи лет служила просвещению человечества. Но время как всегда сделало свое дело, разрушая все сущее. Мир неузнаваемо изменился и традиционную дидактику нельзя признать адекватной нашему и будущему времени.

Поэтому, отдавая дань дидактике, хочу обратить внимание на то, что наукой, способной взвалить на свои плечи груз ответственности за создание образования, может стать методика, но не методика **обучения** (преподавания), а методика как **теория и технология образования**.

Вариант такой методики как некий образец, но образец не в смысле образцовости, а в смысле примера возможной реализации этой идеи в принципе опубликован в книге «Методика как наука будущего» [2].

Методика как генетика образования? Это может показаться странным или, по крайней мере, неожиданным. Чтобы объяснить это, представлю схему архитектоники как науки (см. схему 1).

1. Первое, что легко заметить, это отсутствие в схеме обозначений так называемых смежных наук (базовых наук и т.п.). Это означает, что методика является **самостоятельной** наукой, которая призвана жить, если можно так выразиться, натуральным хозяйством. У методики **нет** смежных наук, а есть общие сопредельные объекты (не предметы!), которые исследуются с методических позиций.

Методика зависима от других наук только тогда и потому, что так было кем-то заведено. Но онтологически и методологически это совсем не так. Мир един и поделен науками условно. Все зависит от объекта науки и ее предмета. Они диктуют включение тех или иных сфер реальной действительности, объектов в свою предметную область. Возьмем, к примеру, общение. Его вправе исследовать и социология, и психология, и лингвистика, и методика. И каждый раз это будут разные модели объекта. С точки зрения гносеологии мы можем для одного объекта действительности строить различные таксономические теории, таксономические модели.

¹ См. серию книг Е.И. Пассова «Методика как наука».

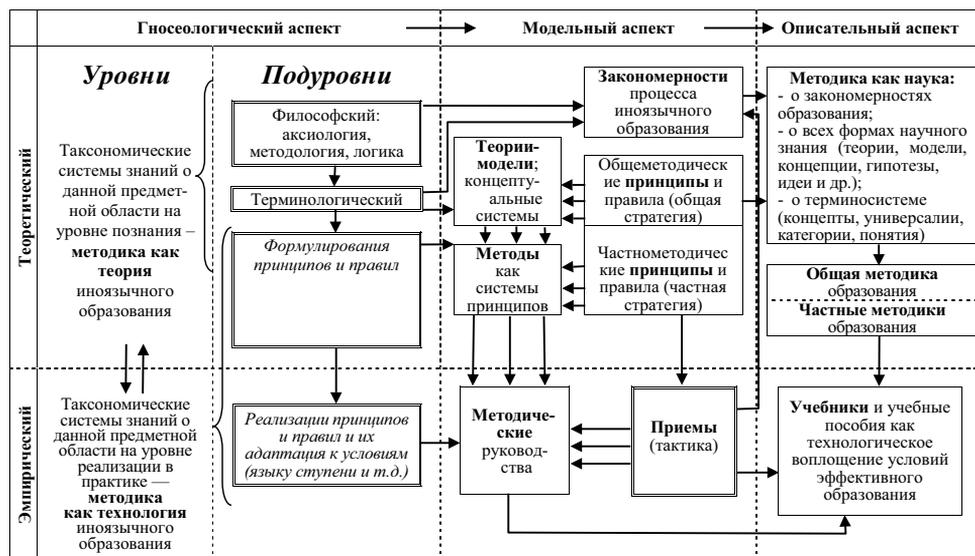


Схема 1. Схема архитектуры методики как науки

Что отсюда следует? Отсюда следует, что не от наук зависит методика и не от сфер действительности, которые изучают эти науки, а от того, **изучает ли эти сферы (объекты) сама методика. А самостоятельная наука и должна это делать сама.**

12

2. Второе, что также легко заметить, — это наличие у методики и **двух (точнее, двуединых) уровней: теоретического и эмпирического** (см. гносеологический аспект). Стрелки указывают их взаимосвязь и взаимозависимость, о чем однозначно свидетельствует философия. Наличие обоих уровней в этой (как и в любой другой) науке еще раз доказывает, что пора прекратить всяческие досужие вымыслы о методике как о **прикладной науке**. Если она и «приложима», то только к объекту своего исследования, то есть к процессу образования, а если «неприложима», то она вообще не наука и все ее умозрительные построения бесплодны, бездетны и никому не нужны.

3. Взаимосвязь и взаимозависимость указанных уровней существует и в других аспектах: модельном и описательном. В этом плане прошу читателя обратить внимание на обратную стрелку, ведущую от «приемов» к «закономерностям». Это означает не только то, что приемы иерархически зависят от принципов, а принципы от закономерностей, но и то, что закономерности не вечны, они могут уточняться или даже быть заменены в зависимости от результатов их использования в виде приемов на уровне эмпирии. Это чрезвычайно важно помнить, потому что именно благодаря этой **гносеологической спирали** наука на каждом своем новом витке поднимается на новый уровень: новые данные эмпирии (приема) совершенствуют (уточняют) закономерности, на основе уточненной закономерности появляется обновленный принцип, на базе которого наука получает новый прием. Таково бесконечное продвижение познания.

4. В архитектонике методики выделяются и уровни: три основных, которые связаны (соотносятся) с модельным и описательным аспектами, и один метауровень (если его можно так назвать) — философско-методологический.

Все упомянутые связи (с точки зрения диалектики главное для науки — познание связей, именно это приводит к формулированию закономерностей) как раз и могут послужить для описания в будущем **структуры** науки. Заметьте, что связи указаны не только иерархические (вертикальные), но и горизонтальные. Все они требуют серьезного осмысления.

Поскольку методика — **самостоятельная** наука, у нее не может быть базовых наук. Иногда их элегантно называют смежными, но по сути считают базовыми; отсюда и миф о методике как науке прикладной. Взгляните на следующую схему 2.

На ней видно, что каждая из сопредельных наук, как бы вклинивается в методику частью (частями) своего объекта, которая («часть»), преломляясь сквозь призму философии (аксиологии, методологии, логики науки), становится предметом исследования методики.

Следует заметить, что методика как теория и технология разных видов образования (филологического, исторического, математического и т.д.) требует уточнения перечня сопредельных областей и конкретизации содержания этих областей.

Общим предметом методики как науки являются закономерности процесса образования. Никакая другая наука не имеет указанного предмета. Следовательно, мы вправе говорить о методике как о самостоятельной науке. Но какая она? К какому разряду принадлежит? Гуманитарная? Безусловно. Но если у нее есть, скажем, физиологический

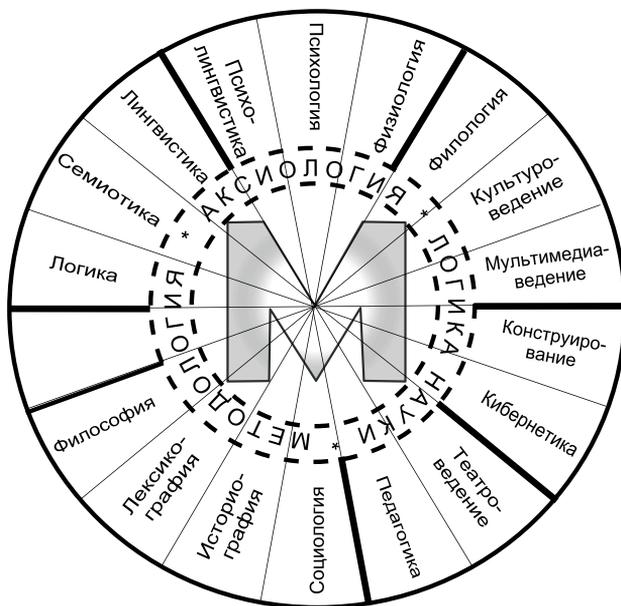


Схема 2. Схема взаимоотношения областей методики с сопредельными науками (на примере иноязычного образования)

аспект, то о чистоте гуманитарности говорить не приходится. Не устарели вообще традиционная классификация наук? Методология подсказывает, что методика образования — также наука нового типа, класса интегративных наук. И в этом кроется неимоверная сложность и величие — я подчеркиваю, я не стыжусь этого слова — да, величие нашей науки, потому что будущий век, как говорят все философы образования, станет веком именно таким, когда мы обратим серьезное внимание на гуманитарные технологии и, самое главное, на то, что непродуктивно выстраивать китайскую стену между гуманитарными и естественными науками. Если вести речь о вузах, то в них следует включать в программу развитие способностей мыслить. А где человек

будет использовать эти способности, определится его потребностями. И начинать процесс такого развития необходимо еще в школе.

Как существует, например, физическая химия или космическая медицина, должны быть методическая лингвистика, методическая кибернетика, методическая логика, методическая психология и так далее. И методисты как профессионалы будут делиться, как например, физики: физик-электрик, физик-атомщик и т.д. Но они все физики. И в методике точно так же обязательно будут специализации по предметным областям. И это отнюдь не фантастика. Это — необходимость развития науки.

Таким образом, названные аспекты методики суть фактически относительно (!) самостоятельные ее об-

14



Схема 3. Онтологическое содержание методики как науки

ласти как науки. Повторяю: **ее** области. Поэтому правомерно снабдить их эпитетом «методическая». Следующая Схема 3 представляет некую организацию этих областей.

К данной схеме необходимы некоторые комментарии.

1. Как и всякая схема, она не способна представить свой объект (методику) всесторонне, во всей полноте: она однобока. Ее назначение — показать (насколько это возможно на данном уровне исследования) расположение областей методики в самой науке, их назначение, значимость и определенные отношения между ними.

2. Расположение областей по ярусам 1, 2, 3 вовсе не означает, что 1-й ярус более значим, чем 2-й, а 2-й более чем 3-й. Набор областей в каждом ярусе прежде всего означает их (областей) «родственные отношения», как в гносеологическом плане, так и в функциональном. Так, например, во 2-м ярусе области 5 и 6, 5 и 9, 6 и 7, 7 и 8, 8 и 9, 7 и 10 могут связываться, пересекаться, интегрироваться и в процессе исследования, и в процессе иноязычного образования; в третьем ярусе все области также «родственны» и при **создании** учебников (12), и мультимедийных материалов (13), и в учебном процессе (14 и 15).

3. Область 16 выделена в базовый ярус, так как содержание методической педагогики составляет общение как механизм образовательного процесса (педагогическое общение, педагогическое сотрудничество), — его основа, функциональная база, а также индивидуализация процесса, без которой подлинное общение немислимо. Индивидуализированное, личностное (а не ролевое!) общение

служит и каналом познания, и инструментом развития, и средством воспитания, и средой овладения всеми видами речевой деятельности. **Только** в этом смысле следует понимать название яруса «базовый». Оно ни в коем случае не означает, что педагогика играет роль базовой науки. Все аспекты *de jure* равноправны.

4. Области 1-го яруса (2, 3, 4) не связаны друг с другом, автономны и **напрямую** не связаны с другими областями. В этом — их идентичность. Несколько выбивается из этого ряда область 3, поскольку скрытое, латентное (для учащихся) управление образовательным процессом пронизывает его весь.

Проблема управления — одно из самых больших белых пятен на карте методических исследований и ждет своих первопроходцев.

5. Философия по праву занимает свое царственное место, что вряд ли кто-либо станет оспаривать. Что же касается разработки лексикографического аспекта, то он занял такое высокое место после долгих раздумий автора. Все дело заключается в значимости для становления науки наличия терминосистемы, каковой у методики нет. А главная наша забота состоит в том, чтобы методика стала подлинной наукой.

Одно дело — онтологическое содержание методики, показанное на схеме, другое — внутринаучные **функциональные связи всех предметных областей**.

Абсолютно строгое и окончательное размежевание ни сфер отдельных наук, ни тем более областей в пределах одной науки невозможно. Такой цели здесь и не преследуется. Но не без оснований можно предполо-

жить, что в процессе развития методики функциональные связи между ее предметными областями будут весьма тесными, но не всегда постоянными и разного уровня прочности.

Из этого можно сделать по крайней мере один бесспорный вывод: **при такой организации теоретический уровень методики будет зависеть не от смежных наук, а от нее самой.**

И здесь как раз правомерно аргументировать заявление о том, что **методика есть генетика образования.** Согласно выдвинутой мною гипотезе о том, что система образования есть модель процесса социализации (квазимодель, но не псевдо!), образование должно моделировать (как изофункциональная модель) все четыре процесса, совершающиеся в социализации: воспитание, развитие, познание, учение. Именно эти четыре процесса должны быть смоделированы в системе образования как модели.

Перенесение сугубо социальных процессов из онтологического явления (социализация) в артефактное явление (образование) может показаться некорректным, но оно оправдывается тем, что и образование строится как модель социализации.

Если обозначить воспитание через В, развитие через Р, познание через П, учение через У, общение через О, а человека через Ч, то получим формулу генетического кода образования:

$$[(В \cdot Р \cdot П \cdot У) \cdot О] \rightarrow Ч.$$

Данная формула читается следующим образом: иноязычное образование является интеграцией всех его аспектов, направленных благодаря

механизму общения на становление человека как индивидуальности.

Поэтому считаю и важным, и правомерным признать науку методике как теорию и технологию образования такой наукой, которая создает, охраняет и развивает генетический код образования. Именно она и только она способна это сделать, в чем, по сути дела, и заключается конвергентность образования как феномена и методики как теории и технологии образования

1. Новая методика — ключ к новому образованию

Только благодаря изложенному пониманию методики как генетического кода образования можно рассчитывать на построение эффективной системы образования. Это означает, что методика окажется тем ключом, которым можно будет отомкнуть замок образования, то есть войти в замок образования. Таким образом, методика как наука и образование как феномен будут находиться в отношениях конвергентности. Это предполагает, что с помощью ключа можно будет решить проблемы системы образования: цели, содержания и принципов образования, решение которых возможно при принципиальном различении образования и обучения.

Утверждая, что методика как теория и технология образования является **новой** наукой, я опираюсь на общее мнение философов и методологов науки о том, что если наука приобретает **новый объект**, ее следует признать **новой наукой**. Возьмем к примеру бионику. Это — биология? — И да, и нет! Это — физика? — И да, и нет! Это — техника? —

И да, и нет! «Да», — потому что бионика использует данные и биологии, и физики, и техники. «Нет», — потому что у нее новый объект — моделирование живых систем.

Что касается методики как теории и технологии, то ее объектом является процесс **образования**. Объектом традиционной методики остается процесс обучения. Эти два объекта различаются как по цели, так и по содержанию.

Смена формулировки ни в коей мере не означает, так сказать, смены вывески. Причина кроется в сущностном принципиальном различии двух феноменов — обучения и образования.

Целью обучения являются знания, навыки, умения (если угодно, компетенции); содержание обучения составляют те же знания, навыки, умения. Так обучение как бы замкнуто само на себе, а ученик вообще исключен из процесса, ведь обучает учитель, а ученик, так сказать, подвергается обучению, ведь его деятельность — учение. Кроме того, если даже считать, что мы ученика обучаем, то, конечно же, не просто литературе, иностранному языку, физике и т.п., точнее, не только этому.

Что касается образования, то его целью является сотворение человека по заранее спланированному, смоделированному образу. Содержанием же образования является культура. Какая культура? В дисциплине «иностранный язык» — **иноязычная культура**, то есть та, которую несет с собой **иноязычное образование**, в дисциплине «химия» — химическая культура, в «литературе» — филологическая куль-

тура, в «истории» — историческая культура и т.п.

Замечу, что термин «образование» можно толковать в четырех значениях.

1. Образование как **сфера** человеческой деятельности. То, что сфера образования является реальностью современного общества, не может вызывать сомнения, поскольку существуют образовательные учреждения и организации, в которых осуществляется образование (институты и факультеты, школы, лицеи), люди, которые это образование осуществляют (преподаватели вузов, учителя школ), люди, которые пишут и издадут учебники для соответствующих институтов и организаций (авторы, издатели, редакторы и др.), люди, которые управляют процессами в данной сфере. Все они могут быть названы **деятелями сферы образования**.

2. Образование как **деятельность** (процесс). Это значение не требует пояснений, ибо все деятели сферы образования (учителя, авторы учебников, управленцы и т.п.) и все участвующие в этой деятельности (учащиеся, например) осуществляют какую-либо деятельность.

Большой ущерб образованию наносится тем, что среди профессий деятелей образования нет профессии **методиста**.

3. Образование как **специальность**. Если существует сфера образования и люди, которые в ней функционируют, то представляется логичным заключить, что эти люди должны получить диплом, в котором специальность обозначена как «инженерное образование», «иноязычное образование», «математическое

образование» и т.п. с необходимыми уточнениями в скобках.

4. Наконец, самое главное для предлагаемой концепции — образование как **продукт**, то есть совокупность всех знаний, умений, развитых способностей и психических механизмов, моральных качеств и т.д., которые приобрел человек в результате образования как деятельности (процесса) во всех четырех аспектах образования. Не случайно говорят: «Он получил хорошее образование», «Уровень его образования довольно низок» и т.п.

Данный продукт может появиться только в результате овладения содержанием всех четырех аспектов образования. Именно это делает содержание образования значительно более богатым, чем это традиционно представляется. В самом деле:

Во-первых, образование — это всегда **воспитание** как приобщение к общественной культуре, как формирование направленности личности, как превращение человека в творческую индивидуальность, высшим критерием оценки которой является нравственность гуманизма. Эта нравственность не приплюсовывается к познанию и развитию, а впитывается вместе с ними, благодаря им.

Во-вторых, образование — это всегда **развитие** как «последовательные, прогрессирующие количественные и качественные изменения психики» [3, с. 263-266], всех познавательных процессов (восприятия, памяти, мышления, воображения), эмоционально-чувственной сферы и воли, задатков и способностей человека, деятельностных и личностных характеристик (внимания, речи, об-

щения). Развитие может происходить только тогда, когда человек станет **субъектом** общения, учения, познания, труда. А этот путь лежит опять же через присвоение культуры как системы ценностей.

В-третьих, образование — это всегда **познание** как высшая форма отражения действительности, выступающая в виде обыденного, художественного, научного и учебного познания на чувственном, мыслительном, эмпирическом и теоретическом уровнях. Познание (а учебное познание вбирает в себя элементы других видов) гораздо шире и глубже, значительнее, чем просто знания и навыки.

И, наконец, **в-четвертых**, образование — это **учение** как процесс овладения запланированными умениями, то есть то, что традиционно называют практической целью (заметим: воспитание, развитие и познание не менее практичны нежели умения).

Кстати, в связи с образованием как «продуктом» выскажу важное, на мой взгляд, замечание. Думаю, что вместе с понятием «услуга» следует убрать из обихода и понятие «стандарт», вместо последнего более оправданным представляется понятие «уровень». «Стандарт» (или ГОСТ: государственный стандарт) — очень точное обозначение для продуктов **промышленного** производства. Стандарт в силу его жестких рамок противоречит сущности образования, которое не имеет четких границ, — образование нельзя измерить в микронах, сантиметрах и т.п. В образовании следует установить определенные уровни: скажем, три уровня — низкий, средний, высокий. Понятно, что меру для каждого

уровня можно определить только после тщательных и неспешных размышлений.

Вполне понятно, что для моделирования содержания образования выделения аспектов недостаточно. Необходимо более детальное построение содержания, вплоть до определения объектов овладения, то есть тех квантов содержания образования, которыми ученику предстоит

овладеть. Представлю это на следующей схеме 4 (см. с. 9).

Подобного обобщенно-схематического представления культуры как содержания образования и средства достижения его цели недостаточно. Необходимо деление на более мелкие кванты, которые и станут **объектами овладения**. На каждом уроке, постепенно и системно, шаг за шагом происходит овладение именно

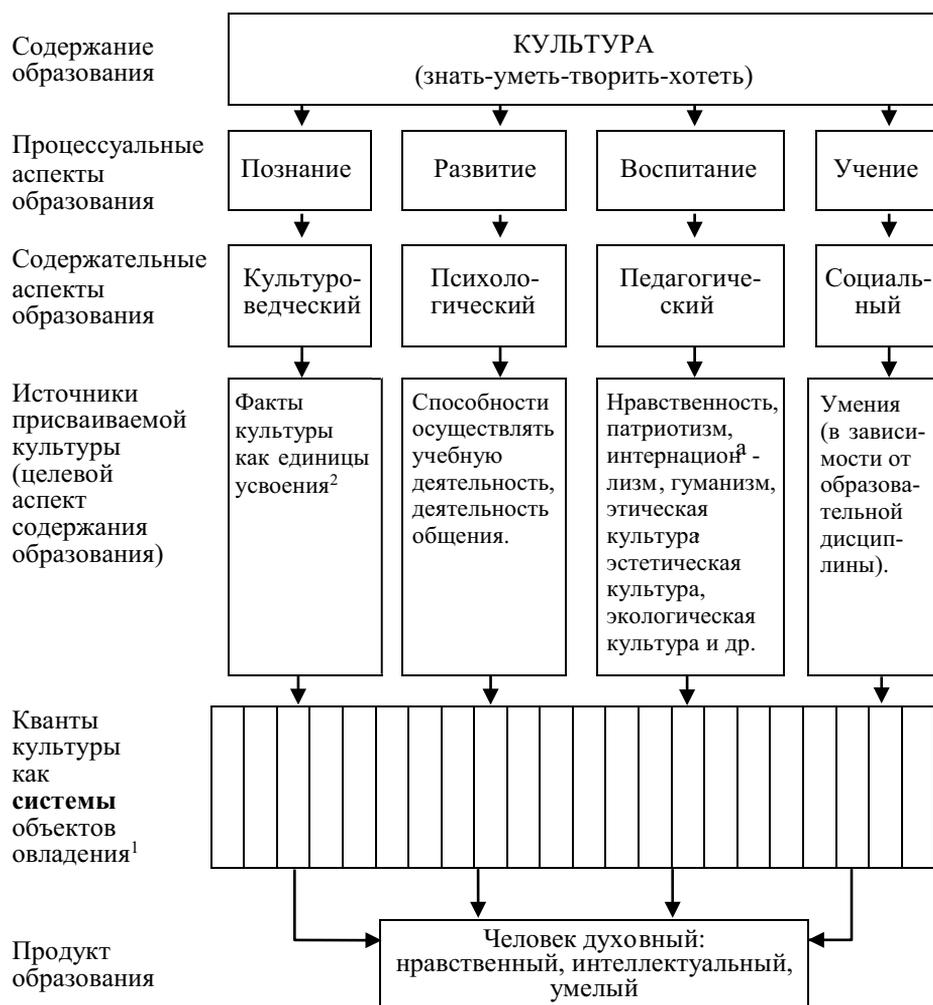


Схема 4. Компонентный состав содержания образования

² «Единица усвоения» и «объект овладения» употреблены как синонимы.

теми квантами, которые целесобразны с методических позиций, с точки зрения технологии. Поэтому **необходимо четко определить объекты овладения не только в учебном аспекте, но и в воспитательном, развивающем и познавательном, распределить их в системе образования и снабдить средствами овладения** (упражнениями). Если это будет проделано авторами учебных пособий, то объекты овладения в рамках указанных аспектов не останутся отданными на откуп учителю/преподавателю, не останутся лишь благими пожеланиями, а будут усвоены учащимися. Такое **программируемое квантование содержания** — серьезная основа его усвоения.

Принципиально важно сделать одно замечание, касающееся толкования понятия «содержание».

Дело в том, что перечисление «объектов овладения» во всех аспектах может создать впечатление, что содержанием являются сами эти объекты как компоненты (элементы) культуры. Собственно говоря, традиционно так и считается (вспомним: «знания, умения и навыки как содержание обучения»)³. Однако с философской (методологической) точки зрения подобное понимание «содержания» некорректно. «Содержанием является не сам по себе субстрат, а его **внутреннее состояние, совокупность процессов**, которые характеризуют взаимодействие образующих субстрат элементов между собой и со средой и обуславливают их существование, развитие и смену...» [4, с. 621]. На основании этого можно утверждать, что понятие

«культура» выражает совокупность процессов, происходящих с текстами (в широком смысле этого термина), единицами речи, умениями, составляющими их навыками и всем, что используется в образовательной технологии, процессов, которые характеризуют **взаимодействие** всех компонентов и порождают «внутреннее состояние» системы. Таким образом, понятие «содержание» — абстрактное, если хотите — духовное, в данном случае образовательное, методическое, технологическое. **Культура как содержание образования возникает только в процессе образования и в целях образования при наличии определенных условий.** Нет условий — не будет и ее.

Эти условия создаются благодаря соответствующей **технологии** образования.

Кто создаст эту технологию? Какая наука? Подобный вопрос уже был поставлен выше и на него был дан ответ: методика как теория и технология образования.

Но технология не высасывается из пальца и не берется с потолка или даже из личного опыта. В ее основе должны лежать определенные принципы, и эти принципы формулирует тоже методика.

Поэтому представлю в очень кратком виде иерархию таких принципов, разработанных в методике как теории и технологии образования [2, Книга шестая].

Думаю, что таких уровней может быть, по крайней мере, четыре.

Первый уровень — особый. Это, если хотите, — философия образования, а точнее — его аксиология. По-

³ См. любой учебник по методике или дидактике.

этому в основе формулирования этих принципов лежат пять пар понятий, составляющих аксиологию образования. Вот эти пары: нравственное здоровье и физическое здоровье; интеллект и умелость; творчество и развитие; самоопределение и общение; свобода и ответственность.

Поскольку предполагается, что содержание этих понятий призвано стать аксиологической основой образования, то они должны взаимодополнять и уравнивать друг друга, представляя собой некий тезаурус (напомню: в переводе с греческого — «золотой запас»), быть системными: иначе на их основе не построить систему образования.

Перед вами, уважаемый читатель, попытка логически и, по возможности, афористично обосновать родственные (смысловые, функциональные и др.) связи этих понятий.

1. Аксиологический уровень образования

1. Принцип единства и взаимозависимости нравственного и физического здоровья как ценность.

Известно, что в здоровом теле — здоровый дух. Но думаю, что не менее важна и обратная зависимость: здоровье духовное укрепляет здоровье физическое.

2. Принцип единства и взаимозависимости интеллекта и умелости как ценность.

Чем выше интеллект человека, то есть его знания и развитые способности, тем успешнее его умелость; с другой стороны, чем больше человек умеет что-то делать, тем больше это способствует повышению интеллекта.

3. Принцип единства и взаимозависимости творчества и развития как ценность.

Любое развитие — основа творчества, любое творчество — условие развития. Мыслимо ли без творчества развитие человека?

4. Принцип единства и взаимозависимости самоопределения и общения как ценность.

Общение без самоопределения возможно, но бессмысленно, самоопределение без общения вообще невозможно. А не в самоопределении ли человека смысл его образования?

5. Принцип единства и взаимозависимости свободы и ответственности как ценность.

Свобода без ответственности — анархия, ответственность без свободы — рабство. Нужна ли нам свобода без ответственности или наоборот?

II. Методологический уровень образования

1. Принцип диалогического антропоцентризма.

2. Принцип культуросообразности.

3. Принцип адекватности используемого средства той или иной цели.

4. Принцип управления процессом образования.

5. Принцип интеграции человеческого образующего потенциала всех четырех аспектов образования.

III. Принципы теории образования

1. Принцип речемыслительной активности.

2. Принцип индивидуализации (учет трех ипостасей человека — индивидуальной, субъектной и личностной).

3. Принцип функциональности.

4. Принцип ситуативности.

5. Принцип новизны.

6. Принцип комплексности.

Данные принципы родились в методике иноязычного образования.

Думаю, что применительно к любому другому виду образования некоторые из них могут быть скорректированы, трактоваться по-иному или дополнены, или даже заменены.

IV. Принципы эмпирического уровня

Эти принципы конкретно соотносятся с технологией как уровнем методической науки и поэтому должны быть сформулированы методистами конкретных образовательных дисциплин.

Определяя принципы, следует руководствоваться философским положением о том, что в природе принципов нет. В природе существуют закономерности. Принцип же — понятие гносеологическое, то есть им фактически является возведенная в ранг принципа закономерность. Только в этом случае принципы будут «работать».

В заключение замечу, что по понятным причинам в данной статье невозможно было ни более подробно осветить затронутые проблемы, ни рассмотреть многие другие. заинтере-

сованного читателя отошлю к другим моим работам, указанным в библиографии.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Пассов, Е.И.* Мутагенез методики: как спасти науку [Текст] / Е.И. Пассов. — Липецк, 2012. — 266 с.
2. *Пассов Е.И.* Методика как наука будущего. Краткая версия новой концепции [Текст] / Е.И. Пассов. — СПб.: Златоуст, 2015. — 172 с.
3. Психологический словарь [Текст]. — М., 1983.
4. Философский энциклопедический словарь [Текст]. — М., 1989.

REFERENCES

1. Passov E.I., *Mutagenез metodiki: kak spasti nauku*, Lipetsk, 2012, 266 p. (in Russian)
2. Passov E.I., *Metodika kak nauka budushchego. Kratkaya versiya novej koncepcii*, Sankt-Petersburg, Zlatoust, 2015, 172 p. (in Russian)
3. *Psihologicheskij slovar*, Moscow, 1983. (in Russian)
4. *Filosofskij enciklopedicheskij slovar*, Moscow, 1989. (in Russian)

Пассов Ефим Израилевич, доктор педагогических наук, профессор, Заслуженный деятель науки РФ, Почетный профессор Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова, Почетный профессор Минского государственного лингвистического университета, основатель научной школы «Методическая школа Пассова», научный руководитель коллектива «Центр гуманитарного образования “Lingua” (г. Сургут)», eipassov@rambler.ru

Passov E.I., ScD in Education, Professor, Honored Scientist of the Russian Federation, Honorary Professor, Dobrolyubov Nizhny Novgorod State Linguistic University, Honored Professor, Minsk State Linguistic University, Founder of the Passov Methodical School, Academic Supervisor, Center for Humanitarian Education “Lingua” (Surgut), eipass-ov@rambler.ru