СБОРНИК СТАТЕЙ
XVII МЕЖДУНАРОДНОЙ
НАУЧНОЙ
КОНФЕРЕНЦИИ

Sprache und kultur

Language and culture

Sprache und kultur

Sprache und kultur

Langue et culture

Language and culture

Language and culture

Language and culture

Sprache und kultur

Language and culture

Langue et culture

Sprache und kultur

Langue et culture

Langue et culture

ЯЗЫК И КУЛЬТУРА
в Евразийском пространстве

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ СОВЕТ ПО ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ
МЕЖРЕГИОНАЛЬНЫЙ ИНСТИТУТ ОБЩЕСТВЕННЫХ НАУК
ТОМСКАЯ ОБЛАСТНАЯ АДМИНИСТРАЦИЯ
ТОМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

ЯЗЫК И КУЛЬТУРА В ЕВРАЗИЙСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Сборник статей XVII Международной научной конференции

19–21 апреля 2004 г.

Под ред. С.К. Гураль

Том 2

Томский государственный университет
2004

УДК 410/378.147
ББК 81.1
Я41

Я41 **Язык и культура в евразийском пространстве**: Сб. статей XVII Междунар. научной конф. / Отв. ред. С.К. Гураль: В 2 т. Томск: Томский государственный университет, 2004. Т. 2.

ISBN 5-94621-136-6

Настоящий сборник составлен на основе докладов участников XVII Международной конференции «Язык и культура в Евразийском пространстве», проходившей в Томском государственном университете 19–21 апреля 2004 г.

Представленные в издании материалы посвящены актуальным проблемам теоретической и прикладной лингвистики, важным вопросам языкового образования и духовного совершенствования личности.

Рассматриваются новые модели и подходы, направленные на развитие межкультурной коммуникации, а также на внедрение новых технологий в исследовательской и педагогической работе в контексте междисциплинарной области знаний.

Для преподавателей в различных лекционных курсах и на практических занятиях в аспирантских и студенческих группах, учителей школ, лицеев, гимназий и колледжей.

УДК 410/378.147
ББК 81.1

Редакционная коллегия сборника:
Л.Т. Леушина, канд. филол. наук, доцент, зам. ред.,
Л.В. Комаровская, канд. пед. наук, доцент

ISBN 5-94621-136-6 © Томский государственный университет, 2004

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ И САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ

Л.Ю. Минакова
Томский государственный университет

Проектная деятельность в учебном процессе дает возможность рационально сочетать теоретические знания и их практическое применение для решения образовательных проблем. Учебные проекты в большинстве своем имеют прагматическую направленность на результат, который можно увидеть и применить в практической деятельности. Разработка проекта может рассматриваться как система организации аудиторных и внеаудиторных занятий, в процессе которых студенты имеют возможность выбирать и подбирать учебный материал в соответствии с потребностями предметной деятельности, а также с учетом их личного интереса к определенным проблемам.

В учебном проекте можно выделить следующие этапы его подготовки и реализации:

– оформление замысла проекта;
– разворачивание замысла в деятельности;
– подведение итогов, представление результатов;
– рефлексия своей деятельности.

Оформление замысла проекта может происходить различными способами, но, учитывая специфику преподавания иностранного языка на неязыковом факультете, полезнее и рациональнее всего было бы разрабатывать темы, которые представляют специальный интерес для студентов и могут способствовать формированию и развитию профессиональной компетенции. Не менее важным было бы введение и разработка материалов, касающихся общечеловеческих ценностей, проблем общения, социальных и культурных вопросов. Вследствие вышесказанного темы проектов могут быть предложены преподавателем либо выбраны студентами в соответствии с их потребностями и интересами. Следует принять во внимание, однако, что при выборе темы проекта на иностранном языке необходимо учитывать лингвистическую компетентность студентов, от которой в конечном итоге будет зависеть успешность реализации замысла. В свою очередь учебный процесс, основанный на проектной деятельности, несомненно, будет влиять на формирование коммуникативной компетенции обу-

чающихся в области изучения иностранного языка. При оформлении замысла проекта следует четко обозначить цели и задачи предполагаемой деятельности, причем на данном этапе возможно включение не только теоретической разработки заявленной темы, но и проведение экспериментальной работы в этой области с дальнейшим обсуждением и представлением результатов. Безусловно, работа над проектом начинается с изучения литературы, оформляется реферат и представляется в виде презентации перед участниками проектной группы. Они активно задают вопросы, помогают выявить проблемы, предлагают свои версии и гипотезы. Таким образом, происходит обсуждение и конкретизация целей проекта.

Разворачивание замысла проекта может быть совмещено как с практической его реализацией, так и с теоретическим осмыслением. Возможно проведение серии экспериментальных работ на профилирующих кафедрах, дальнейший литературный поиск и т.д. В любом случае данный этап проектной деятельности должен проводиться при участии преподавателей иностранного языка в тесной связи с преподавателями или сотрудниками факультета, на котором обучаются студенты. Консультативная помощь специалистов необходима для придания проекту научной достоверности. В процессе реализации замысла студенты могут апробировать разные стратегии и способы действия, поэтому этот этап можно классифицировать как творческий.

Результаты работы представляются в виде реферата, в котором дается литературный обзор, описаны методы проведения эксперимента, приведены полученные данные в виде таблиц, графиков и т.д. Данный реферат защищается на занятии по иностранному языку в виде презентации, а также доклад по этой теме может быть включен в студенческую конференцию по определенной профессиональной проблеме. Устная презентация всегда имеет определенную долю риска для студентов, поэтому для большинства из них необходимы консультации, а иногда и предварительные репетиции, чтобы помочь исключить ошибки, добиться успеха, избежать разочарований. Каждая группа имеет право на свободный выбор способа представления проекта.

Презентация начинается с нескольких вводных вопросов, которые помогают подготовить остальных участников группы к предлагаемой теме. Это также способствует осознанию актуализации проблем, поскольку все они близки и понятны студентам. Для тех, кто представляет презентацию, эти вопросы являются возможностью расставить акценты, выделить главные моменты в своем материале. Затем идет непосредственное изложение материала, полученных материалов исследования, их

анализ. Форма подачи материала произвольна и зависит от желания студентов. Единственное требование здесь – логичность изложения. В конце презентации готовятся вопросы для итогового обсуждения, исходя из представленного материала.

Таким образом, презентация – это своеобразная мини-конференция, где есть завязка действия, излагается новая информация, идет обсуждение, подводится итог. В процессе презентации могут быть использованы плакаты, макеты, аудио и видеоматериал и т.д. По окончании данной деятельности студенты группы анализируют проект, комментируют его, вносят предложения, отмечают выигрышные и не совсем удавшиеся места. Очень важно, чтобы группа, представляющая проект, увидела положительный опыт в процессе презентации.

Анализируя проектную деятельность, необходимо указать студентам на важность использования иностранной литературы в научно-исследовательской работе любого ученого, показать, насколько знание иностранного языка может расширить научные горизонты студентов, осознать возможность публикаций результатов исследований в зарубежных журналах. После завершения работы над проектом необходим самоанализ студентов своей деятельности в нем. Самоанализ может осуществляться по следующему плану:

– сопоставление конечного результата проекта с его целью и планом реализации;

– размышление студента над причинами отклонений от плана и трудностями работы;

– собственное решение автора работы принять ее, отказаться от нее или внести поправки;

– оценка значимости проделанной работы не только с точки зрения обогащения и расширения знаний по иностранному языку, но и общего и профессионального образования студента.

Оценка проектной деятельности представляется достаточно сложным моментом, поскольку его выполнение направлено, с одной стороны, на формирование лингвистической компетенции обучаемых, а, с другой стороны, способствует общему развитию студентов с возможным уклоном в их узкопрофессиональную деятельность. В связи с этим не представляется возможным оценивать выполнение проекта только на основе его лингвистической правильности. Оценку следует выставлять за проект в целом, за многоплановость его характера, актуальность выбранной темы, полноту ее исследования. Необходимо также учитывать уровень проявленного творчества, четкость и организованность проведения презентации

В результате проведения проектной деятельности можно говорить не только о расширении знаний обучающихся иностранного языка, но и о приобретении студентами таких навыков, как умение работать самостоятельно, отбирать нужную информацию из обилия литературных источников, анализировать полученную информацию, выявлять проблемы, выдвигать гипотезы, делать выводы, представлять результаты деятельности в разных формах, выстраивать коммуникативные связи с разными людьми.

Роль преподавателя в проектной группе направлена на организацию обсуждения, анализа, рефлексии. Руководитель проекта уходит от полного контроля действий, но всегда готов ответить на вопросы, помочь справиться с возникающими в ходе деятельности проблемами, оказать консультативную помощь. Применение проектной методики повышает интерес обучающихся к изучению иностранного языка путем развития внутренней мотивации, поскольку идет перенос центра тяжести процесса обучения с преподавателя на самого студента. Она не только способствует формированию коммуникативной компетенции в области иностранного языка, но и дает возможность развивать творческие способности студентов, навыки исследовательской работы, что, в конечном итоге, приводит к формированию самообразовательной компетенции как способности поддерживать и повышать в процессе самообразования уровень владения иностранным языком для специалистов различного профиля.

Литература

1. Егорченкова Е.Я., Завьялова А.Г., Кравченко А.В. Формирование самообразовательной компетенции по иностранному языку у студентов неязыкового экономического вуза // Иностранные языки в школе. 2003. № 3. С. 20–24.
2. Душеина Т.В. Проектная методика на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2003. № 5. С. 17–20.
3. Проекты в школе: совместное и образовательное действие: Учебно-методические материалы к образовательной программе «Педагог – участник и организатор совместной деятельности» / Под ред. И.Ю. Малковой. Томск: Изд-во Том. гос. пед. ун-та, 2001. 114 с.

АКТИВИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Л.В. Михалева, М.В. Юрьева
Томский государственный университет

Проблема активизации учебной деятельности учащихся всегда привлекала внимание методистов и педагогов, и в настоящее время она снова обозначается достаточно остро. Возрастающая неудовлетворенность конечными результатами процесса обучения как со стороны обучающихся, так и со стороны самих педагогов все чаще обращает их к поиску наиболее приемлемых и эффективных методов, которые смогли бы активизировать познавательную деятельность учащихся и сам процесс обучения.

Активизация и интенсификация процесса обучения – не новое понятие в методической науке, уже в 70-годы это направление подробно изучалось и внедрялось в практику такими учеными, как А.А. Леонтьев, Г.А. Китайгородская, И.А. Зимняя и др. Интенсификация учебной деятельности в коллективно-психологическом и социально-психологическом плане понимается как такая организация процесса обучения в группе, которая в наилучшей степени обеспечивает усвоение требуемых знаний, умений и навыков отдельными учащимися. В рамках этой специфической системы обучения разработаны новые принципы организации учебного материала, создана новая динамическая модель обучения и управления учебной деятельностью учащихся.

«Активизация обучения» является определяющей характеристикой понятия интенсивного обучения и затрагивает содержательные характеристики деятельности преподавателя и учащихся. Оно неразрывно связано с такими психологическими понятиями, как «активность», «активность личности».

Активность – это присущая каждому существу способность к самостоятельной силе реагирования. В психологии активность неразрывно связана с деятельностью и реализуется в ее становлении, реализации и видоизменении. Активность личности проявляется в творчестве, волевых актах общения. В свою очередь активизация процесса обучения – это процесс, направленный на достижение состояния активности субъекта, на выявление и удержание этой способности субъекта, т.е. активизация деятельности преподавателя и учащегося, преподавателя и учебной группы. При этом активность преподавателя направлена на ускоренную передачу необходимых знаний, умений, навыков учащимся, на формирование творческой само-

стоятельности личности, а активность учащегося – на ускоренное усвоение этих знаний, формирование необходимых умений и навыков, на выработку активной жизненной позиции, необходимых качеств личности, позволяющих ей успешно самореализовываться в жизни.

Активизация учебной деятельности достигается различными средствами как за счёт специальной организации учебного материала, его концентрации и распределения, специфических форм и методов обучения, так и за счет мобилизации потенциальных возможностей обучающего и обучаемого и их взаимодействия в учебно-воспитательном процессе.

Основными методическими принципами системы интенсивного обучения иностранным языкам являются принцип личностного общения, личностно-ролевой принцип, принцип коллективного взаимодействия. Значимость и целесообразность использования этих принципов на практике нельзя отрицать. Поэтому их сочетаемость на практике с принципами социокультурного подхода, на наш взгляд, будет способствовать интенсификации процесса обучения и достижению успешных результатов в овладении языком и культурой другого народа.

Принцип личностного общения – один из наиболее значимых принципов, согласно которому главной формой учебной деятельности является живое и активное общение преподавателя с учащимися и учащихся между собой. В общении с учащимися преподаватель передает информацию, в общении между собой и преподавателем учащиеся усваивают её. Именно общение является основой передачи и усвоения знаний, формирования коммуникативной компетенции. Средством организации общения является коммуникативная функция языка. И чем больше она развита у обучаемого, тем полнее реализуется коммуникативная речевая деятельность.

Но, безусловно, общение на занятии должно быть хорошо организовано и контролироваться преподавателем, который создает максимально благоприятные условия для развития коммуникативной мотивации учащихся. Общение превращается в творческий личностномотивированный процесс в том случае, если обучающий не просто имитирует деятельность, а совершает мотивированные осознанные речевые поступки. Здесь раскрывается принцип личностно-ролевого моделирования учебного процесса. Роль – важный компонент учебно-речевой ситуации, фокусирующий в себе её основные параметры, а реализация ролевого общения позволяет стимулировать речевые и неречевые действия учащихся в условиях, максимально приближенных к неучебной совместной деятельности.

Принцип коллективного взаимодействия предполагает согласованную совместную деятельность и сотрудничество преподавателя и обучаемого,

преподавателя и группы, учащихся между собой, которое направлено на достижение общих целей, при этом оптимальным образом реализуются возможности каждого. Развитию интеллектуальной творческой индивидуальности обучаемых в коллективной учебной работе способствуют: доверительные отношения между преподавателем и учащимися, которые освобождают учащихся от скованности и чувства неуверенности в себе; поощрения со стороны преподавателя и товарищей, помогающие обучаемому поверить в свои силы; идентификация обучаемого с группой; организация учебной деятельности в совместных игровых формах; организация учебной деятельности в форме серий заданий, интересных для обучаемых и предполагающих их активное взаимодействие.

В рамках культурологического подхода к обучению языкам международного общения при организации коллективного взаимодействия методической доминантой выступает система проблемных социокультурных заданий (познавательно-поисковые, познавательно-исследовательские задачи, коммуникативные и коммуникативно-познавательные ролевые игры, познавательно-исследовательские учебные проекты, учебные дискуссии), которые способствуют развитию личного потенциала учащихся в развитии культуры общения и познания, уровня иноязычной коммуникативной компетенции. Однако степень их информационного наполнения, социокультурной и коммуникативной сложности следует согласовывать с этапом профессиональной подготовки учащихся.

Итак, реализация принципов межличностного общения, личностно-ролевого моделирования и принципа коллективного взаимодействия, лежащих в основе интенсивного обучения, позволяет организовать ускоренное усвоение знаний и сформировать навыки и умения через совокупность специальным образом организованных коллективных учебно-познавательных действий, связанных с мобилизацией возможностей коллектива, личности каждого учащегося и эффективным их использованием в учебном процессе.

Взаимоотношения участников педагогического процесса по иностранному языку формируются на уровне педагогического общения – «преподаватель – студент» и на уровне межличностного взаимодействия учащихся – «студент – студент».

Активное общение преподавателя с учащимися – это основное условие успешности процесса обучения. Оно определяет социальную мотивацию учебной деятельности, эффективность формирования познавательных действий и приемов общения на изучаемом языке. Совместные действия, взаимовлияние, межличностные отношения в системе преподава-

тель – студент, студент – группа и т.д. выступают как средство повышения продуктивности индивидуальной деятельности ученика.

Организация межличностных отношений в учебном коллективе существенно значима и является одним из необходимых условий активизации учебного процесса по иностранному языку. При экстенсивном проведении учебного процесса центром общения в учебной деятельности был учитель, в современной методике – в центре учащийся, вокруг которого конструируется такая система отношений, которая позволяет с максимальной полнотой раскрыть способности и развить возможности каждого. Создание благоприятного психологического климата в учебной группе предполагает управление межличностными отношениями на основе доверия к преподавателю, признания им авторитета каждого учащегося, доброжелательности взаимоотношений на занятии на основе уверенности всех и каждого, поощрения и поддержки друг друга. Согласованная совместная деятельность будет протекать нормально лишь в том случае, если установлены устойчивые, доброжелательные отношения в группе, что во многом является работой преподавателя. Учебный процесс должен протекать в условиях сотрудничества, где каждый учащийся стремится проявить свою индивидуальность.

Развитию интеллектуальной творческой индивидуальности учащихся способствуют следующие компоненты:

– доверительные отношения между преподавателем и студентом, освобождающие учащихся от скованности и чувства неуверенности в себе;

– поощрения со стороны преподавателя и товарищей по группе, помогающие обучаемому поверить в свои силы;

– организация учебной деятельности в совместных игровых формах и в форме серий заданий, интересных для обучаемых и предполагающих их активное взаимодействие.

Организация и управление речевым общением предполагает определенную роль преподавателя. Поэтому при организации учебного процесса нельзя забывать о роли педагогического общения.

А.А. Леонтьев определяет педагогическое общение как «процесс общения преподавателя с учащимися на уроке или вне его, имеющий определенные педагогические функции и направленный на создание благоприятного климата, а также на другого рода психологическую оптимизацию учебной деятельности и отношений между педагогом и учащимися и внутри ученического коллектива» [3].

Преподаватель должен обучать учащихся приемам и способам умственной деятельности, формировать мыслительные процессы, должен

управлять развитием мотивов учебной деятельности тогда, когда они важны для складывания личности и являются смыслообразующими; постоянно поддерживать заинтересованность учащихся, мотивационное обеспечение учебного процесса.

В педагогической литературе даны характеристики двух стилей руководства обучающих: демократического и авторитарного.

Демократический стиль: работает с группой в целом; учитывает индивидуальные особенности и личный опыт учащегося, его активность и потребности; не имеет и не проявляет негативных установок; не стереотипен в оценке и поведении; не избирателен в контактах и не субъективен в оценках.

Авторитарный стиль: работает один на один с учащимся; не учитывает индивидуальные особенности учащегося; имеет резко выраженные негативные установки; стереотипен в оценке и поведении; избирателен и субъективен.

Безусловно, в условиях активизации процесса обучения, развития субъект-субъектных отношений преподавателя и студентов авторитарный тип педагога отрицается, и на первый план выходит демократичный обучающий, оказывающий лишь позитивное влияние на обучение и обучаемых в рамках межличностного общения.

Такая концепция обучения иноязычной культуре и организация процесса обучения на основе оптимального взаиморазвивающего и обогащающего межличностного общения предъявляет к профессионализму учителя более высокие требования, чем традиционная система.

Прежде всего, преподаватель – коммуникативист, несомненно, сам должен быть носителем иноязычной культуры, так как без этого немыслимо обучение иноязычной культуре учащихся. Во-вторых, преподаватель должен быть личностью, обладающей рядом качеств и характеристик. В-третьих, уровень методического мастерства преподавателя, владения различными методическими умениями должен быть несравненно высоким. В-четвёртых, обучающий должен быть психологом и педагогом. Рассмотрим подробнее, какими качествами и умениями должен обладать преподаватель-профессионал.

1. Преподаватель – личность. Только личность может воспитывать личность; личность преподавателя – главный источник мотивации к учению. В ситуации общения преподаватель должен быть интересным и нужным собеседником, он должен владеть и мастерством общения, и содержанием (предметом) общения при наличии глубокой общей эрудиции, заинтересованности в своем предмете. Ему свойственна активная

жизненная позиция. Для личности педагога важны также профессиональная добросовестность, нравственность, требовательность к себе и человеческое обаяние.

2. Преподаватель – носитель иноязычной культуры. Он должен владеть высоким уровнем иностранного языка, проявлять готовность и умение постоянно поддерживать и совершенствовать его, развивать свои способности к овладению иностранным языком. Преподаватель должен приобретать все новые страноведческие знания во всех сферах жизни страны изучаемого языка: ее культуры, политики, истории и т.д. Важно и постоянное осмысление современных событий. Постоянно развивая себя, приобретая новые знания, преподаватель должен сформировать в себе и в своих учениках отношение к иноязычной культуре как к духовной и культурной ценности. Это помогает воспитывать общечеловеческие качества: гуманность, нравственность и т.д. И наконец, постоянный поиск преподавателем профессионального «Я» формирует у него способность находить закономерности в учебном процессе, углублять и обновлять свои профессиональные умения.

3. Преподаватель – педагог, психолог. Педагогический долг, педагогическая справедливость, педагогическая совесть, любовь к учащимся, понимание, терпение, такт, эмоциональная культура, доброта, отзывчивость, общительность, открытость, доброжелательный тон, чувство юмора – вот составляющие данного тезиса. Преподаватель должен понимать трудности и помогать учащимся преодолевать тормозящие психофизиологические факторы, связанные с овладением различными видами речевой деятельности как средством общения.

4. Преподаватель – методист. Без методического мастерства нельзя говорить о профессионализме преподавателя. Мастерство – это способность выполнять какую-либо деятельность наилучшим образом. Преподаватель должен обладать следующими умениями: проектировочными, адаптационными, организационными, коммуникативными, контролирующими, познавательными, мотивационными.

При традиционном методе обучения иностранному языку единственным центром учебной коммуникации является преподаватель, в условиях же метода активизации центром поочередно становится каждый член группы, что позволяет активно включаться в процесс общения и получить реальную возможность удовлетворения социально важных для него потребностей. В процессе обучения между членами группы складывается сложная система межличностных отношений, в которую втягивается и

сам преподаватель, выступая в качестве лидера, обладающего наибольшим неформальным авторитетом.

Преподаватель призван создать положительную эмоциональную атмосферу, насыщенную повышенным вниманием к учащимся, участием, доброжелательностью, предупредительностью, отзывчивостью и т.д.

Для выполнения своей роли преподавателю необходим профессиональный артистизм, который помогает ему полнее реализовать принцип личностно-ролевой организации процесса обучения и соотношения прямых и косвенных целей обучения.

Создание преподавателем личностного неформального плана общения в группе – одна из главных психолого-педагогических особенностей активизации обучения, способность идентифицировать себя с обучаемым, вставать на его место, не выходя из роли педагога.

Итак, ведущая роль преподавателя на всех этапах учебного процесса очевидна, поскольку уже с первого занятия тональность общения с учащимися и между ними задается преподавателем. Социально-психологические факторы и механизмы воздействия, которые используются педагогом в ходе педагогического общения, способствуют созданию оптимального психологического климата, стимулирующего работу психических процессов памяти, внимания, мышления, творчества, позволяют гибко управлять групповым общением, вовлекая в работу и активизируя каждого ученика.

Литература

1. Зимняя И.А. Педагогическая психология. 2-е изд. М.: Логос, 2002.
2. Китайгородская Г.А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам. М.: МГУ, 1986.
3. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. М.: Знание, 1979.
4. Полат Е.С. Обучение в сотрудничестве // Иностранные языки в школе. 2000. № 1.

МЕТОД ПРОЕКТОВ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Т.В. Никалина

Метод проектов нашел широкое применение во многих странах мира главным образом потому, что он позволяет органично интегрировать знания учащихся из разных областей при решении одной проблемы, а также дает возможность применить полученные знания на практике, генерируя при этом новые идеи.

Каждый учебный предмет имеет свою специфику и соответственно специфику использования тех или иных методов и технологий обучения. Метод проектов в последнее время приобретает всё большее количество сторонников и часто используется преподавателями. Однако зачастую происходит неправильное понимание сути метода проектов или даже подмена понятий. Принятое понятие проекта предполагает разработку замысла, идеи, детального плана того или иного практического продукта или изделия. При этом имеется в виду разработка не только главной идеи, но и условий ее реализации.

В последние годы проектом стали называть практически любое мероприятие, создание любого продукта даже без целостной детальной проработки. Некоторые школьные мероприятия, например, неделя английского языка в школе, часто стали называть модным словом «проект». Иногда это оправдано, если речь действительно идет о проекте, в других случаях под проектом понимают обычную работу по теме, групповую работу, просто мероприятие. Однако следует различать широкое толкование проекта как понятия и метода проектов. В основу метода проектов положена идея, составляющая суть понятия «проект», его прагматической направленности на результат, который можно получить при решении той или иной практически или теоретически значимой проблемы. Чтобы добиться такого результата, необходимо научить учащихся самостоятельно мыслить, находить и решать проблемы, привлекая для этой цели знания из разных областей, прогнозировать результаты и возможные последствия разных вариантов решения.

Всё вышесказанное говорит об актуальности выбранной темы.

Остановимся на истории возникновения метода проектов. Метод проектов возник ещё в начале века, когда умы педагогов и философов были направлены на то, чтобы найти способы и пути развития активного самостоятельного мышления учащихся, чтобы научить их не просто запоми-

нать и воспроизводить знания, которые дает им школа, а уметь применять их на практике. Поэтому многие педагоги обратились к активной познавательной и творческой совместной деятельности учащихся при решении одной общей проблемы. Ее решение требовало знаний из различных областей. Именно поэтому первоначально метод проектов назывался проблемным. Проблема, как правило, носила прагматичный характер, и ее решение позволяло реально увидеть результаты. Проблемному методу много внимания уделяли и отечественные ученые, такие как М.И. Махмутов, И.Я. Лернер. Однако проблемный метод не связывался с методом проектов, а главное, он не был технологически проработан. Известный австрийский педагог Рудольф Штайнер также считал необходимым учить детей применять получаемые ими знания в решении практических задач. Все, что учащиеся познают теоретически, они должны уметь применять практически для решения проблем, которые касаются их жизни. Они должны знать, где и как они смогут применять свои знания на практике, если не сейчас, то в будущем.

Очень важным вопросом является типология проектов.

Различают определенные типологические признаки:

1) доминирующие в проекте метод или вид деятельности: исследовательский, творческий, ролево-игровой, информационный, практико-ориентированный и т.п.;

2) предметно-содержательная область: монопроект (в рамках одной области знания) и межпредметный проект;

3) характер координации проекта: с открытой, явной координацией (непосредственный) и со скрытой координацией (неявный, имитирующий участника проекта);

4) характер контактов (среди участников одной школы, одного класса, города, региона, одной страны, разных стран мира): внутренний, или региональный, и международный;

5) количество участников проекта (личностные, парные, групповые);

6) продолжительность проекта (краткосрочный, средней продолжительности, долгосрочный).

Теперь обратим внимание на сущность и особенности метода проектов.

Основная идея подобного подхода к обучению иностранным языкам заключается в том, чтобы перенести акцент с различного вида упражнений на активную мыслительную деятельность учащихся, требующую для своего оформления владения определенными языковыми средствами. Поэтому к методу проектов обращаются на этапе творческого применения языкового материала. Пожалуй, только метод проектов позволяет превратить

уроки иностранного языка в дискуссионный, исследовательский клуб, в котором решаются действительно интересные, практически значимые и доступные учащимся проблемы с учетом особенностей культуры страны и по возможности, на основе межкультурного взаимодействия.

В основе проекта лежит какая-либо проблема, и, чтобы ее решить, учащимся требуется не только знание языка, но и владение большим объемом разнообразных предметных знаний, необходимых и достаточных для решения данной проблемы. Помимо этого, учащиеся должны владеть определенными интеллектуальными, творческими и коммуникативными умениями.

Таким образом, для грамотного использования метода проектов требуется значительная подготовка, которая осуществляется в целостной системе обучения. Такая подготовительная работа должна проводиться постоянно, систематически и параллельно с работой над проектом.

Существует ряд требований к использованию метода проектов:

1) наличие значимой в исследовательском, творческом плане проблемы или задачи, требующей интегрированного знания, исследовательского поиска для ее решения; примером может служить проблема отношения между поколениями, проблема свободного времени у молодежи и т.п.;

2) практическая, теоретическая значимость предполагаемых результатов, например, совместный выпуск газеты с репортажами с места событий; программа туристического маршрута; план обустройства дома и т.д.;

3) самостоятельная (индивидуальная, парная, групповая) деятельность учащихся на уроке или во внеурочное время;

4) структурирование содержательной части проекта с указанием поэтапных результатов и распределением ролей;

5) использование исследовательских методов: определение проблемы, вытекающих из нее задач исследования; выдвижение гипотезы их решения; обсуждение методов исследования; оформление конечных результатов; анализ полученных данных;

6) подведение итогов, корректировка, выводы (использование в ходе совместного исследования метода «мозговой атаки», «круглого стола», творческих отчетов, защиты проекта и т.д.)

Исходя из основных требований, можно определить этапы разработки структуры проекта и его проведения:

1) представление ситуаций, позволяющих выявить одну или несколько проблем по обсуждаемой тематике;

2) выдвижение гипотез решения поставленной проблемы («мозговой штурм»), обсуждение и обоснование каждой из гипотез;

3) обсуждение методов проверки принятых гипотез в малых группах (в каждой группе по одной гипотезе), возможных источников информации для проверки выдвинутой гипотезы; оформление результатов;

4) работа в группах над поиском фактов, аргументов, подтверждающих или опровергающих гипотезу;

5) защита проектов каждой из групп с оппонированием со стороны всех присутствующих;

6) выявление новых проблем.

В курсе иностранных языков метод проектов может использоваться в рамках программного материала, практически, по любой теме, поскольку отбор тематики проводится с учетом практической значимости для учащегося. Главное – это сформулировать проблему, над которой будут работать учащиеся в процессе работы над темой программы.

Следует уделить особое внимание координации проектов и организации внешней оценки. Ели обучающий решил использовать при изучении какого-то раздела программы метод проектов, он должен все тщательно продумать, разработать и просчитать. Если предполагается, что учащиеся по предложенной им ситуации должны сформулировать проблему, учитель сам должен спрогнозировать несколько возможных вариантов. Учащиеся могут назвать некоторые из них, к другим их подводит учитель наводящими вопросами, ситуациями и т.п. Обучающий должен четко определить учебные задачи для учащихся, а именно, что предполагается сформировать в ходе проектной деятельности. Также обучающий должен подобрать необходимый материал (печатный, звуковой и т.п.) или дать рекомендации учащимся, где его можно найти. Надо подумать, какую помощь можно оказать учащимся, не предлагая готовых решений. Желательно спланировать всю серию уроков, на которых предполагается использовать метод проектов. Кроме того, важно иметь в виду необходимость отслеживания деятельности каждого учащегося на всех этапах работы над проектом. С этой целью используют возможности само- и взаимоконтроля. На уроки защиты проектов можно пригласить других учителей иностранных языков, которые могут выступить как эксперты. Характер внешней оценки в большой степени зависит как от типа проекта, так и от его темы и содержания, а также от условий проведения. Если это исследовательский проект, то он непременно включает этапность проведения, причем успех всего проекта во многом зависит от правильно организованной работы на отдельных этапах. Поэтому необходимо отслеживать деятельность учащихся поэтапно, оценивая ее шаг за шагом. При этом необязательно оценивать деятельность учащихся отметками. Можно ис-

пользовать разнообразные формы поощрения, включая самое обычное: «Всё правильно. Продолжайте работу.» или «Надо бы остановиться и подумать. Что-то не клеится. Обсудите.». В ролево-игровых проектах, предусматривающих соревновательный характер, может использоваться балльная система. В творческих проектах часто бывает невозможно оценить промежуточные результаты, но отслеживать работу необходимо, чтобы вовремя прийти на помощь, если она потребуется. Но помощь не должна быть готовым решением, а лишь советом.

Таким образом, внешняя оценка проекта как промежуточная, так и итоговая необходима, но она принимает различные формы в зависимости от различных факторов. Учитель или доверенные внешние независимые эксперты проводят постоянный мониторинг совместной деятельности, но не навязчиво, а тактично, приходя на помощь учащимся в случае необходимости.

Практической целью нашей работы является анализ современных проектов.

Анализ одного из таких проектов проводится на примере международного проекта, который проходил в рамках форума «Вместе в 21 век».

Данный форум был проведен в мае 2002 г. и объединил участников из Германии и России. Форум проводился под патронажем Людмилы Путиной и Дорис Шредер-Кёпф и был осуществлен на очень высоком уровне.

Если учесть, что инициаторами данного форума стали жена президента РФ и жена немецкого бундесканцлера, то следует сказать, что проект носил не только обучающий характер, но преследовались как политические, так и социальные цели.

Если анализировать данный проект с точки зрения организации, то следует отметить, что была проведена колоссальная работа по подготовке, разработке и воплощению проекта в жизнь.

Так как это был международный проект, то следовало учесть много организационных моментов, ведь проект включал в себя пребывание участников в Москве, а затем в Берлине. Отдельно надо сказать о количестве участников данного проекта. Непосредственно школьников и студентов было по 140 человек с российской и немецкой сторон, также в проекте принимали участие учителя, которые были кураторами работы участников. Все 280 участников были поделены на 17 групп, каждая из которых включала по 7 участников с российской и 7 – с немецкой стороны. Таким образом было обеспечено общение ребят на 2 языках, возможность знакомства друг с другом, обмен информацией и взаимодействие внутри группы.

Программа проведения проекта была тщательно спланирована организаторами. Каждый день проекта был расписан по часам, причем программа была распечатана в большом количестве экземпляров и роздана участникам и кураторам.

Проект включал в себя как групповую, так индивидуальную работу участников.

Индивидуальное задание называлось «Разговор с 20 веком». Участники должны были выбрать одну из фотографий, представленных на фотовыставке и написать связанный с ней текст. Список возможных типов текстов был открыт, то есть это мог быть репортаж с места события, стихотворение, интервью, сцена для театра «Ожившая фотография» и т.д. Оговаривались и отдельные условия этого задания. Для осмотра выставки и выбора фотографии было отведено определенное количество времени. Во время осмотра выставки участники могли поговорить о выбранной фотографии с любым посетителем. Рабочими языками являлись русский и немецкий, при этом предполагалось, что немецкие участники проекта использовали свои знания русского языка, а русские участники – знания немецкого языка. Тексты участников оценивало жюри, и лучшие работы награждались ценными призами и были опубликованы в отдельный сборник.

Групповая работа называлась «21 век – наш век!» и предполагала коллективную работу в группе. Участникам было предложено самим выбрать какую-то социальную проблему 21 века, характерную как для общества в целом, так и для Германии и России. Эта проблема должна была быть проработана группой, и итогом должна была быть презентация решения данной проблемы. Форма презентации могла быть любой: это могло быть театрализованное представление, песня, выпущенная участниками газета и т.д.

Такие задания были предложены участникам проекта в Москве.

В Берлине каждая группа получала задание на определенную тему. Темы были самые разные: спорт, кино, искусство, история, музыка и т.д. И в зависимости от темы участники изучали материал. Например, группа, чьей темой было «Кино», посетила музей «Кино» в Берлине и узнала историю кино, о том, как делается кино, узнала биографии знаменитых немецких актеров. Затем они получили задание отснять и смонтировать 5-минутный фильм. Тема фильма должна была быть связана с тематикой проекта.

Таким образом, итогом работы каждой группы была презентация перед всеми участниками проекта и жюри на сцене. Лучшие работы награждены призами.

Если анализировать данный проект в соответствии с критериями, о которых было сказано в первой части работы, то можно сказать, что проект соответствовал требованиям, предъявляемым к методике проектов.

Проект содержал проблемы, имел практическую значимость (были выпущены совместные газеты, созданы планы по решению различных проблем и многое другое), участники форума работали самостоятельно и в группах, при этом их деятельность всегда курировалась учителями, сам проект был тщательно разработан.

В заключение можно отметить, что данный проект является прекрасным примером того, как нужно проводить проекты. Конечно, проводить проекты такого масштаба можно только при поддержке государства, но такой проект можно взять за модель и интегрировать его в методику обучения.

Литература

1. Венедиктова С.Л. Проектная деятельность учащихся на уроках немецкого языка // Иностранные языки в школе. 2002. № 1.
2. Душеина Т.В. Проектная методика на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2003. № 5.
3. Нехорошева А.В. Из опыта работы по проектной методике // Иностранные языки в школе. 2002. № 1.
4. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2000. № 2, 3.
5. Теслина О.В. Проектные формы работы на уроке английского языка // Иностранные языки в школе. 2002. № 3.
6. Фазлова Р.Л. Проект на уроках немецкого языка // Иностранные языки в школе. 2002. № 6.
7. Schrech G. Handlungsorientierte Projektarbeit // Иностранные языки в школе. 2002. № 3.

РЕАЛИЗАЦИЯ КОММУНИКАТИВНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

О.А. Обдалова
Томский государственный университет

В настоящее время в России проводится реформа общей системы образования и языкового образования в том числе. Потребности общества в изменении системы образования определяются тенденциями развития общества и расширением масштабов межкультурного взаимодействия. В связи с этим возрастает роль образования в обеспечении взаимопонимания между людьми, принадлежащими к разным культурам. Качество языкового образования зависит от создания педагогических, методических и организационно-дидактических условий. Только благодаря специально созданным условиям можно направить образовательный процесс на его оптимизацию и моделировать среду для практики межкультурного общения.

Модернизация языкового образования должна также отвечать современным тенденциям мирового развития и должна быть направлена как на обновление и совершенствование его содержания, так и на расширение видов и форм деятельности обучаемых.

Современная тенденция в методике языкового образования четко проявляется в доминировании коммуникативного подхода в обучении иностранным языкам. Одни приверженцы коммуникативного подхода считают, что он реализуется только тогда, когда на занятии происходит раскрепощенное общение. В такой модели обучения основное внимание уделяется лишь устно-речевому общению. При этом недооценивается роль упражнений, предназначенных для совершенствования лексической и грамматической сторон речи, роль чтения, письма и значение родного языка. Сегодня уже имеется результат обучения с применением такого понимания коммуникативности в обучении. Абитуриенты 2003 и 2004 гг. в большинстве своем проявили неплохое владение умениями устно-речевого общения, но недостаточный уровень владения грамматикой и письмом. Результаты вступительных экзаменов в 2004 г., проведенные в письменной форме, показали, что выполнение такого задания, как дать письменные ответы на вопросы по изученным темам, представила огромную сложность для многих.

Другие преподаватели иностранных языков, признавая востребованность коммуникативного подхода, лишь декларируют его, а на практике реализуют грамматико-переводной метод. Большое внимание при этом уделяется когнитивному подходу в усвоении знаний, осознанию правил и

организации достаточной практики для применения этих знаний, а о коммуникации вспоминается только в конце работы над темой, когда предлагаются задания на обсуждение темы. В результате такой модели обучения учащиеся не овладевают умениями иноязычного общения, приобретая лишь знания об аспектах языка, и оказываются не в состоянии реализовывать иноязычное общение на практике.

Для выбора оптимального способа обучения, на наш взгляд, необходимо более четко представлять, что представляет собой коммуникативно ориентированное обучение иностранным языкам.

Как известно, коммуникативный подход к обучению иностранным языкам появился в 1970-х гг. в Великобритании в связи с выдвижением новой для того времени цели обучения – овладение языком как средством общения. Под общением понимается не только передача и сообщение информации познавательного и аффективно-оценочного характера, но и обмен знаниями, навыками, умениями в процессе речевого взаимодействия. Таким образом, межличностная перцепция и расширение картин мира общающихся между собой людей – это то, что должно явиться результатом процесса общения. В связи с этим возникает вопрос: «Всегда ли на занятиях преподаватели организуют такое общение?»

Когда изменяется цель обучения, меняется и методическое содержание занятий по ИЯ. Методическим содержанием современного занятия по ИЯ следует считать коммуникативность. Необходимость этого заключается в том, что со временем все отчетливее ощущается несоответствие между традиционно используемыми приемами обучения ИЯ и современной целью. Иначе говоря, условия обучения должны быть адекватны условиям будущей деятельности. Следовательно, если мы хотим научить человека общаться на ИЯ, то учить этому нужно в условиях иноязычного общения.

Конечно же, процесс обучения ИЯ при использовании коммуникативной методики нельзя сделать полностью подобным процессу общения, да этого и не нужно: потеряется то, что мы выигрываем за счет специальной организации обучения. Коммуникативность означает подобие процесса устно-речевого общения лишь по основным признакам, к которым можно отнести: мотивированность общения, речемыслительную активность обучаемых, ситуативность общения и самостоятельность, под которой понимается способность обучаемого спонтанно высказывать возникающие мысли средствами ИЯ.

Коммуникативно-ориентированное занятие по иностранному языку должно учитывать ведущие компоненты содержания обучения устно-речевому общению: лингвистический, психологический и методический.

Лингвистический компонент предполагает использование на занятиях языкового и речевого материала, обеспечивающего учащимся возможность вступать в общение в рамках тематики, указанной в программе, и учебных ситуаций, которые должны реализоваться в различных компонентах учебно-методических комплексов. Говоря о лингвистическом компоненте рассматриваемого вида деятельности, следует обращать особое внимание на экстралингвистические средства, такие как жесты, мимика и другие.

Психологический компонент подразумевает овладение навыками и умениями экспрессивной речи. Этот компонент включает в себя операцию репродукции, трансформации, расширения и комбинирования речевых и языковых средств для выражения мысли.

Третий компонент содержания обучения устно-речевому общению – методологический, т.е. формирование у учащегося приемов учения по овладению общением на ИЯ.

В соответствии с коммуникативным подходом обучение языку должно учитывать особенности реальной коммуникации. Многие ученые работали над определением характерных особенностей коммуникативного подхода (У. Риверс, Ч. Брумфит, К. Джонсон, В. Литлвуд, Е.И. Пассов, А.А. Леонтьев, Г.В. Рогова и др.). К основным чертам коммуникативной методики обучения относят:

- Речевую направленность всего процесса обучения.

Суть этого заключается в том, что вслед за объяснением правила должно следовать осознание языкового явления посредством выполнения тренировочных упражнений. Затем необходимо создать ситуации, в которых данные явления будут реализовываться при иноязычном общении. Таким образом, иноязычное общение должно выступать и как объект обучения, и как средство обучения.

- Функциональность в отборе и организации материала.

Языковой и речевой материал должен отбираться в соответствии с функциями, которые он выражает, и теми коммуникативными интенциями, которые сможет передать говорящий, используя предлагаемый языковой материал: предположение, отказ, выражение эмоций и т.д.

- Ситуативность в отборе материала и организации тренировки.

Учебный материал необходимо отбирать применительно к определенным ситуациям общения и отрабатывать в ситуациях, типичных для использования тех или иных форм.

- Использование аутентичных материалов.

Поскольку аутентичный материал характеризуется естественностью лексического наполнения, грамматической оформленностью, ситуативно адекватностью используемых языковых средств, с его помощью преподаватель воссоздает условия языковой среды и реальные ситуации общения, характерные для носителей языка.

Интересным представляется отношение к степени аутентичности материалов. Некоторые исследователи не признают адаптацию аутентичных материалов, другие считают допустимым использование обработанных материалов и внесение некоторых изменений при условии, если они осуществляются носителями языка.

Но необходимо учитывать, что применение аутентичных материалов чревато определенными трудностями как для преподавателя, так и для обучаемого. Для обучаемого может оказаться очень серьезным препятствием его ограниченный уровень владения языком, а также трудности социокультурного плана, содержащиеся в предлагаемом материале. Для преподавателя трудностью окажется отсутствие методического аппарата работы с таким материалом. Поэтому преподавателю потребуется гораздо больше времени для подготовки аутентичного материала к работе в аудитории, понадобятся работа со справочниками и специальными словарями, возможно, даже консультации с носителями языка. Работая с аутентичным материалом, преподавателю также необходимо уметь конструировать задания соответственно уровню коммуникативной компетенции данной группы учащихся и сопровождать работу с таким материалом социокультурным комментарием.

- Обучение должно проводиться на уровне дискурса.

В качестве образцов иноязычной речи должен браться связный текст, а не отдельно взятые предложения. Особое внимание при этом уделяется средствам и способам связи предложений между собой, логике высказывания.

- Индивидуализация обучения.

Обучение должно строиться на личностноориентированном подходе. Это значит, что преподавателем должен учитываться реальный уровень обученности по предмету, теме, потребности учащихся уже на этапе планирования и организации занятий с опорой на индивидуальные когнитивные стили и учебные стратегии обучаемых и их личностный опыт.

- Использование коммуникативных упражнений.

Применение коммуникативных заданий, ролевых игр и коммуникативных упражнений на каждом занятии позволяет развивать умения общения и применять полученные знания соответственно коммуникативной ситуации. На занятии могут применяться различные упражнения в

развиваемом виде речевой деятельности, но при этом преподавателю необходимо соблюдать их последовательность и адекватность целям и задачам, которые запланированы для данного этапа обучения, и соответствие заявленному уровню обучения.

- Коллективное взаимодействие.

Формы общения во время занятия должны быть различными. Варьирование форм общения в формате малой группы и в парах при коммуникативном подходе играет существенную роль для создания речемыслительной активности обучаемых. Как известно, в большинстве случаев на занятии активность преподавателя преобладает над активностью обучаемых. В этом зачастую виноват сам преподаватель, так как выбираемый им формат общения «преподаватель – группа» не позволяет каждому обучаемому быть достаточно активным собеседником.

Эти общеизвестные черты коммуникативной методики обучения играют определяющую роль при выборе данной модели обучения. Если проводить процесс обучения без учета этих характерных черт коммуникативноориентированного обучения, методика не будет являться коммуникативной.

Мы озадачились провести небольшое исследование, в котором попытались выявить способ определить, является ли обучающая деятельность достаточно профессиональной, а применяемая методика – коммуникативной. Ведущим критерием определения типа методики мы выделили выполнение определенных видов упражнений. Так, при коммуникативноориентированном обучении ИЯ учащиеся обязательно должны выполнять упражнения, нацеленные на развитие и совершенствование навыков и умений в иноязычном общении.

Здесь уместно вспомнить, что С.Ф. Шатилов предлагает свести все разнообразие упражнений к трем типам:

I тип – подлинно (естественно) коммуникативные упражнения, в которых осуществляется коммуникативная функция ИЯ и обучение коммуникативным умениям;

II тип – условно (учебно) коммуникативные упражнения, имитирующие и моделирующие коммуникацию в учебных целях для овладения учащимися языковым материалом, т.е. аспектными речевыми навыками;

III тип – некоммуникативные упражнения (формальные, аналитические, языковые), выполняемые для осмысления и сознательного усвоения языкового материала (грамматического, лексического, фонетического) в разных видах речевой деятельности.

Следовательно, в современных условиях для формирования речевых навыков и развития умений иноязычного общения в основе занятий ИЯ должно лежать выполнение упражнений первого и второго типа.

Для проведения исследования мы разработали анкету для преподавателя. Эта анкета составлена таким образом, что она позволяет определить качество и эффективность занятия с точки зрения его подготовленности и профессионализма преподавателя. Анкета состоит из двух частей. Первая часть разработана для оценивания обучающих действий преподавателя на занятии ИЯ, его профессиональной компетенции. Вторая часть предназначена для оценивания степени коммуникативной направленности обучения.

Мы провели анкетирование среди преподавателей английского и немецкого языков Томского государственного университета факультета иностранных языков кафедр: английской филологии, романских языков, английского языка естественно-научных и физико-математических факультетов и отделения международных отношений исторического факультета. В анкетировании приняли участие 15 преподавателей с разным стажем работы. Проанализировав результаты первой части анкеты, мы выявили, что при проведении занятий 15 преподавателей, практически, всегда учитывают все основные сферы преподавательской деятельности.

- Управление процессом образования – 12 учитывают всегда и лишь 3 – иногда.
- Взаимодействие в процессе образования – 13 учитывают всегда и 2 – иногда.
- Факторы эмоционального воздействия – 12 учитывают всегда и 3 – иногда.
- Использование различного учебного материала – 14 – всегда и лишь 1 преподаватель – иногда.
- Приемы обучения – 12 учитывают всегда и только 3 – иногда.
- Методику – 13 преподавателей учитывают всегда и 2 – иногда.

Отсюда можно сделать вывод, что большинство преподавателей учитывают те факторы занятия ИЯ, которые влияют на качество управления учебным процессом в целом. Для подавляющего большинства преподавателей занятие ИЯ – это тщательно планируемая деятельность, учитывающая активность учащегося, атмосферу на занятии, разнообразные приемы и методы обучения. Но это не является показателем того, что преподаватели используют коммуникативную методику в своей преподавательской деятельности.

Анкета в таком виде, на наш взгляд, может помочь преподавателю выявить недостатки в организации занятий, указать, на что нужно обра-

тить больше внимания для повышения эффективности обучающей деятельности, поможет оценить профессиональную компетенцию и работать в плане ее совершенствования.

Если преподаватель часто или иногда использует большую часть из предложенных коммуникативных упражнений во время занятия, то методику можно назвать коммуникативноориентированной, поскольку эти упражнения, разработанные специалистами англоязычной методики обучения, по своему предназначению направлены на развитие коммуникативной компетенции у обучаемых. Если преподаватель сам придумывает задания, а не пользуется уже известными упражнениями, то они должны конструироваться с учетом особенностей процесса коммуникации и принципов коммуникативного подхода в обучении, о которых говорилось выше.

Анкета. Часть 1

Сфера преподавательской деятельности	Конкретные действия преподавателя	Учитываю				Не знаю
		всегда	иногда	редко	никогда	
1	2	3	4	5	6	7
Управление процессом образования	Организация, формулирование целей и задач занятия, целостность и динамичность занятия, использование адекватных целям и задачам обучения упражнений, обеспечение плавного перехода от одного упражнения к другому, различные формы работы (в паре, групповая, индивидуальная), наличие четких установок, содержательность, воспитательная ценность					
Взаимодействие в процессе образования	Взаимодействие учитель–учащийся и учащийся–учащийся, активность учащегося, речь преподавателя, учет индивидуальных особенностей обучаемых, степень эффективности обучающей деятельности преподавателя					
Факторы эмоционального воздействия	Доверительность отношений учитель-учащийся, внимание учащихся, атмосфера на уроке, ободрение и обратная связь и т.д.					

	2	3	4	5	6	7
...ие раз-... учебного материала	Презентация материала на доске, раздаточный материал, учебники, аудио и видеозаписи, аутентичный материал					
Приемы обучения	Исправление ошибок, пояснения, обеспечение обратной связи, создание информационного поля, наличие опор, учет родного языка					
Методика	Обучение всем видам речевой деятельности, учет грамматического и произносительного аспектов иностранного языка; формирование коммуникативной компетенции у обучаемых; использование тем для обсуждения, использование речевых средств, функционирующих в реальном учебном процессе, моделирование ситуаций общения					

Анкета. Часть 2

Коммуникативные упражнения	Использую на уроке			
	часто	иногда	редко	никогда
Мозговой штурм (Brainstorming)				
Составление семантической, интеллектуальной или логико-смысловой карты (Mapping or mind-mapping)				
Устное выступление перед учебной группой по определенной теме (Presentation)				
Сообщение-отчет об итогах дискуссии, об итогах выполнения заданий или упражнений (Reporting back)				
Обсуждение в форме дискуссии (Discussion)				
Решение речемыслительной и проблемной задачи (Problem solving)				
Сценарий (Scenario)				
Ролевая игра (Role play)				
Интервью (Interview)				
Воображаемая ситуация (Simulation)				
Проект (Project work)				
Другие коммуникативные упражнения				

Проанализировав вторую часть анкеты, мы установили, что коммуникативные упражнения последнего поколения на уроках ИЯ 15 преподавателей используют следующим образом:

- Мозговой штурм (Brainstorming) – часто используют только 3 преподавателей, 4 – иногда и остальные затруднились дать четкий ответ на этот вопрос.
- Составление семантической, интеллектуальной или логико-смысловой карты (Mapping or mind-mapping) – 3 преподавателя часто используют на уроках, 8 используют иногда и 4 используют редко.
- Ролевая игра (Role play) – всегда используют только 4 преподавателя, 5 – иногда, 3 – редко, и 1 преподаватель не использует это коммуникативное упражнение на своих уроках вообще.
- Интервью (Interview) – часто используют только 2, 5 преподавателей иногда, 4 используют, но редко, и 3 никогда не используют такое коммуникативное упражнение.
- Обсуждение в форме дискуссии (Discussion) – это коммуникативное упражнение часто используют на занятиях 7 преподавателей, иногда, но все же используют 4, и 4 из 15 – редко.
- Сообщение – отчет об итогах дискуссии (Reporting back) – 6 преподавателей используют часто, 8 – иногда, и 1 преподаватель затруднился ответить.
- Проект (Project work) – часто включают в свою обучающую деятельность лишь 3, иногда – 4, редко, но все же используют 3, и 3 вообще не используют.
- Решение речемыслительных и проблемных задач (Problem solving) – лишь 2 используют это коммуникативное упражнение часто, 8 – иногда, и 2 – редко.
- Устное выступление перед учебной группой по определенной теме (Presentation) – самое часто употребляемое коммуникативное упражнение. Основная часть преподавателей, 10 из 15, используют его всегда, и 5 используют иногда.

Результаты проведенного анкетирования по второй части анкеты показали, что большинство преподавателей ИЯ Томского государственного университета используют на своих занятиях коммуникативные задания и упражнения. Но коммуникативноориентированными занятиями, как мы смеем утверждать, могут считаться только те, в основе которых лежат коммуникативные упражнения. Так 5 из 15 опрошенных преподавателей отметили, что используют перечисленные в анкете коммуникативные

упражнения иногда или редко. Это свидетельствует о том, что не каждое занятие можно назвать коммуникативноориентированным.

Таким образом, необходимо подчеркнуть, что специфика современного языкового образования в контексте коммуникативного метода обучения вбирает в себя не только организационные особенности занятия как структурной единицы процесса обучения, но и его методическое содержание, которое характеризуется такими важными критериями, как коммуникативность, функциональность, индивидуализация, обязательное использование аутентичных материалов, взаимодействие и межличностная перцепция. Активными субъектами преобразующей деятельности в языковом образовании должны стать преподаватели иностранных языков, потому что именно занятия по иностранным языкам помогают воспитывать поликультурную личность, способную взаимодействовать с людьми других культур.

Литература

1. Бондаренко С.М. Урок – творчество учителя. М.: Знание, 1974.
2. Введение в коммуникативную методику обучения английскому языку: Пособие для учителей России. Oxford University Press, 1997.
3. Леонтьев А.А. Коммуникативность: пришло или прошло ее время? // ИЯШ. 1991. № 5. С. 22–23.
4. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М.: Просвещение, 1991.
5. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М.: Русский язык, 1989.
6. Рогова Г.В., Верещагина И.Н. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в общеобразовательных учреждениях. Пособие для учителей и студентов пед. вузов. – М.: Просвещение, 2000. 3-е изд.
7. Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. Воронеж: Истоки, 1996.
8. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. Учебное пособие по специальности «Лингвистика и межкультурная коммуникация». М.: Слово, 2000.
9. Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе. М.: Просвещение, 1986.

МЕТОД ПРОЕКТОВ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

С.А. Орищина
Школа № 3, г. Анжеро-Судженск

Метод проектов

В последние два десятилетия формируется особая тенденция в образовании – проективность. Это понятие тесно связано с проектной культурой, которая возникла как результат объединения двух до сих пор не пересекавшихся направлений: гуманитарно-художественного и научно-технического. Проектная культура является как бы той общей формой, в которой реализуется искусство планирования, изобретения, созидания, исполнения и оформления и которая определяется как дизайн, или проектирование.

Метод проектов определяется как способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы (технологию). Разработка должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом.

В истории преподавания иностранного языка различные методы в широком понимании этого слова сменяли друг друга (например, переводные методы, сознательносопоставительный метод и т.д.). Современный метод преподавания языков определяют как ***деятельностно-личностно-коммуникативный***. Проектный метод соответствует всем этим трем принципам, так как он характеризуется «высокой коммуникативностью», активной самостоятельной деятельностью учеников, личностной ориентацией.

Деятельностно-личностный подход в проектной работе осуществляется через следующие принципы:

1. Процесс работы не менее важен, чем ее результаты.

2. Учебный процесс строится в логике деятельности, а не в логике изучаемых предметов.

3. Опыт разрешения пусть локальной, но целостной проблемы формирует привычку доводить дело до конца, не останавливаясь на полпути.

4. Допустимость выполнения проекта в индивидуальном темпе создает возможность для развития личности учащихся.

Для формирования коммуникативных навыков, а впоследствии – коммуникативной компетенции, важно перенести акцент с различного вида упражнений на активную мыслительную деятельность учащихся,

требующую для своего оформления владения окружающими языковыми средствами. Как уже говорилось, в основе проекта лежит какая-либо проблема. Чтобы ее решить, ученикам требуется не только знание языка, но и владение большим объемом разнообразных предметных знаний, необходимых и достаточных для решения данной проблемы. Кроме того, школьники должны владеть определенными интеллектуальными, творческими и коммуникативными умениями. Таким образом, для грамотного использования метода проектов требуется значительная подготовка, которая осуществляется в целостной системе обучения в школе (не только в обучении иностранному языку). Причем совсем не обязательно, чтобы она предваряла работу учеников над проектом. Такая подготовительная работа должна проводиться постоянно, систематически и параллельно с работой над проектом. Предмет иностранного языка вносит свою существенную лепту в общее развитие ребенка. Как легко заметить, метод проектов – суть развивающего, личностно ориентированного характера обучения. Данный метод может достаточно широко использоваться на любой ступени обучения, в том числе и в начальной школе. Все дело в выборе проблемы, требующей определенных языковых средств для ее разработки и решения.

Зарождение и развитие проектного метода

Метод проектов привлек внимание русских педагогов еще в начале XX в. Идеи проектного обучения возникли в России, практически, параллельно с разработками американских педагогов Дж. Дьюи и В. Килпатрика. Под руководством русского педагога С.Т. Шацкого в 1905 г. была организованна небольшая группа сотрудников, пытавшаяся активно использовать проектные методы в практике преподавания. Позднее, уже при советской власти, эти идеи стали довольно широко внедряться в школу, но недостаточно продуманно и последовательно, и постановлением ЦК ВКП (б) в 1931 г. метод проектов был осужден, и с тех пор до недавнего времени в России больше не предпринималось сколько-нибудь серьезных попыток возродить этот метод в школьной практике. В отечественной дидактике много внимания уделялось проблемному методу, однако у нас его не связывали с методом проектов. Вместе с тем в зарубежной школе метод проектов активно и весьма успешно развивался. Метод проектов Дж. Дьюи, его идеи гуманистического подхода к образованию нашли широкое распространение и большую популярность в силу рационального сочетания теоретических знаний и их практического при-

менения для решения конкретных проблем окружающей действительности совместной деятельности школьников. Все, что я познаю, я знаю, для чего мне это надо и где и как я могу эти знания применить – вот основной тезис понимания метода проектов, который и привлекает многие образовательные системы, стремящиеся найти разумный баланс между академическими знаниями и прагматическими умениями.

Требования к проектной деятельности

В современной школьной практике иногда происходит подмена понятий, и проектом называют любую творческую или информационную работу. Однако существуют определенные *требования, отличающие проектную работу от других видов деятельности:*

1) наличие значимой в исследовательском, творческом плане проблемы, задачи, требующей интегрированного знания, исследовательского поиска для ее решения (например, исследование истории возникновения различных праздников в англо-говорящих странах: *St. Patrick's Day, Thanksgiving Day, Halloween, Christmas, Mother's Day* и т.д.; Организация путешествий в разные страны; проблемы семьи, проблема свободного времени у молодежи; проблема обустройства дома; проблема отношений между поколениями; проблема организации спортивных мероприятий и т.п.);

2) практическая, теоретическая значимость предполагаемых результатов (например, доклад службы о демографическом состоянии данного региона, факторах, влияющих на это состояние, тенденциях, которые прослеживаются в развитии данной проблемы; совместный выпуск газеты, альманаха, репортажи с места событий; программа туристического маршрута; план обустройства дома, парка, участка; планировка и обустройство квартиры и т.д.);

3) самостоятельная (индивидуальная, парная, групповая) деятельность учеников на уроке или во внеурочное время;

4) структурирование содержательной части проекта (с указанием поэтапных результатов и распределением ролей);

5) использование исследовательских методов: определение проблемы, вытекающих из нее задач исследования; выдвижение гипотезы их решения; обсуждение методов исследования; оформление конечных результатов; анализ полученных данных; подведение итогов, корректировка, выводы (использование в ходе совместного исследования метода «мозговой атаки», «круглого стола», творческих отчетов, защиты проекта и т.п.).

Типологии проектов

Различные типологии проектов выделяются по соответствующим признакам:

1) доминирующие в проекте метод или вид деятельности: исследовательский, творческий, ролево-игровой, информационный, практико-ориентированный и т.п.;

2) предметно-содержательная область: монопроект (в рамках одной области знания) и межпредметный проект;

3) характер координации проекта: с открытой, явной координацией (непосредственный) и со скрытой координацией (неявной, имитирующей участника проекта);

4) характер контактов (среди участников одной школы, одного класса, города, региона, одной страны, разных стран мира): внутренний, региональный и международный;

5) количество участников проекта (личностные, парные, групповые);

6) продолжительность проекта (краткосрочный, средней продолжительности, долгосрочный).

Этапы работы над проектом

Проектная деятельность требует четкого структурирования. В любой проектной работе выделяются три основные этапа.

I. Подготовительный этап.

1. Работа с учебным материалом, содержащим явные или скрытые проблемы.

2. Обсуждение, постановка и выбор проблемы (ученики могут сами сформулировать идею проекта либо выбрать из предложенных учителем).

II. Основной этап.

1. Планирование деятельности, распределение заданий.

2. Подбор материалов (поиск, выбор).

3. Группировка материала, оформление.

III. Заключительный этап.

1. Презентация проекта.

2. Подведение итогов.

IV. Практическое использование результатов проекта.

Эту структуру не обязательно применять к каждому проекту. Сохраняя три основных этапа проекта, можно варьировать количество конкретных шагов (подэтапов) в зависимости от содержания конкретного проекта.

Примеры применения проектного метода

В учебнике «Cambridge English for School's» предлагается творческий проект **«English Is Everywhere»** («Английский язык вокруг нас»), необычный тем, что выполняется учащимися в самом начале изучения иностранного языка. Дети учатся различать слова английского происхождения в своем родном языке. Такое задание можно применить в начале любой учебной программы по английскому языку, поэтому уже в I четверти, приступив к изучению языка по учебнику В.П. Кузовлева, пятиклассники познакомились с проектной работой. Им было дано задание найти в русском языке все знакомые английские слова и подобрать к ним картинки (вырезки из журналов, рекламных проспектов или свои собственные рисунки). На следующей ступени предстоит более сложное аналитическое задание: распределить собранные слова по тематическим группам, например, спорт (хоккей, футбол, теннис и т.д.), продукты (чипсы, йогурт), музыка (кассета, концерт, рок) и т.п. После этого школьники распределяются на группы и готовят плакат (коллаж), приклеивают картинки по темам, подписывают большими буквами. Подготовка может проходить в классе, под руководством учителя, или во внеурочное время, в этом случае учитель заранее проверяет подобранные слова и помогает с написанием слов на английском языке. При выполнении этого проекта главной задачей является развитие у детей мотивации к изучению языка. Кроме того, формируются навыки работы в группе, когда каждый вносит свой вклад в успех общего дела.

Тема первой четверти в 8 классе – **Великобритания** (общая информация). Изучив эту тему, мы решили обобщить материал и собрать разные известные нам факты в проекте 'Britain at a Glance' («Великобритания с первого взгляда»). Участники проекта выполняли работу в группах, распределяли задания между собой, подбирали информацию и иллюстрации по следующим пунктам:

- Как выглядит Великобритания на карте;
- Символика страны;
- Интересные факты (погода, транспорт и т.п.);
- Национальности людей, проживающих в Великобритании;
- Языки Соединенного Королевства;

- Британский характер.

Весь подобранный материал вместе с иллюстрациями группа оформляет на большом плакате, затем представляет в классе и защищает. Защита может проходить по-разному, в зависимости от того, как были распределены обязанности в группе: либо каждый участник рассказывает о той части проекта, которую он готовил (если распределялись вопросы), либо от всей группы выступает только один участник проекта.

Изучая эту же тему с другими восьмиклассниками, мы взяли более сложную (в плане подбора информации) тему 'My Country at a Glance' («Моя страна с первого взгляда»). Если в первом случае учащиеся могли воспользоваться материалами учебника, теперь они должны были использовать на английском языке и проиллюстрировать информацию о своей стране, которая им была известна, но лишь в контексте родного языка. Этот вариант проекта выполнялся в свободной форме – индивидуально или в парах (в группе). По характеру деятельности оба варианта проекта являются информационными, передают интересную или даже полезную информацию.

Проект ролевой игры *«What water do you drink?»* (Какую воду мы пьем?) проводился в рамках темы *«Environmental Protection»* (Защита окружающей среды) со студентами **5 курса факультета иностранных языков**. В основу сценария была положена телепередача «Процесс», в которой предполагается дискуссия по какой-либо актуальной проблеме между двумя сторонами с противоположными взглядами на проблему. В данном случае предметом обсуждения стал весьма актуальный вопрос о качестве водопроводной воды в нашем городе после случившейся недавно аварии на Березовской центральной обогатительной фабрике, в результате которой произошел выброс вредных химических веществ и нефтепродуктов в приток реки ЯЯ – главный источник питьевой воды для жителей Анжеро-Судженска.

На подготовительном этапе проектной работы в первую очередь перед студентами была представлена проблема.

Участникам проекта были предложены 12 ролей для активного участия в дискуссии. 6 из них отстаивали официальную версию случившегося, согласно которой водопроводная вода проходит специальную отчистку и вполне пригодна для питья. Остальные оспаривали эту точку зрения, приводя самые разные аргументы и доказательства. Среди этих участников были двое ведущих, которые, как и в передаче «Процесс», отстаивали противоположные версии. Оставшиеся десять ролей – это:

- Глава городской администрации (*The head of the town administration*);

- Директор Березовской ЦОФ (*The manager of Beryozovskaya Coal-Processing Factory*);
- Репортер местной городской газеты (*A reporter of the local paper*);
- Врач санитарно-эпидемиологической станции (*A sanitary inspector*);
- Женщина пенсионного возраста, доверяющая оригинальной версии (*An old woman, who believes the official opinion*);
- Студент-химик (*A student of a chemical department*);
- Представитель партии «Зеленых» (*A member of «Green Peace*);
- Рыбак (*A fisherman*);
- Недавно пострадавшая пациентка (*A recent patient of the town hospital*);
- Хозяйка котенка, пострадавшего от загрязненной воды (*A woman, whose kitty has suffered from the polluted water*).

Остальные студенты, не получившие ролей, присутствовали в качестве аудитории, также принимавшей участие в решении актуального вопроса. Они готовили вопросы участниками «Процесса» и небольшие высказывания по поставленной проблеме.

Одновременно с распределением ролей были предложены в форме аудирования небольшие монологи каждого из «героев», содержащие аргументы в защиту своей точки зрения. На основе этих монологов участники «Процесса» готовили свои выступления, учитывая особенности героев и используя соответствующие стили.

Особо важным в данном проекте ролевой игры представляется этап презентации проекта (в то время как во многих проектах других видов особое значение имеет этап подготовки). В таких проектах конечный результат дискуссии не определяется заранее, участники могут прийти к любому, даже неожиданному выводу.

В самом начале «Процесса» мы провели опрос всех присутствующих, который показал, что большинство не уверены в безопасности питьевой воды. Таким образом, с помощью опроса уже была поставлена проблема обсуждения. Двое ведущих – защитники своих сторон – вызывали участников «Процесса», сопровождали выступления своими комментариями, задавали вопросы. «Зрители» тоже задавали вопросы «героям», а после всех выступлений выражали свое отношение к поставленной проблеме.

Актуальность проблемы послужила поводом для горячих дебатов. Участники «Процесса», которые творчески подошли к заданию и в свои доклады внесли множество интересных деталей, были вынуждены защищаться от серьезных обвинений противоположных сторон. Например, студенту-химику после доклада, в котором он обвинял официальные источники в недостоверности информации, в свою очередь было предъяв-

лено обвинение ведущим противоположной стороны: *«Can we rely on this information? You could think it over or made some mistake!»* (Можем ли мы полагаться на эту информацию? Вы могли все это выдумать или просто сделать ошибку!) – *«But the official experts could be mistaken, too!»* (Но официальные эксперты тоже могли ошибиться!). Ведущий: *«I appeal to the audience, you stand for the judges, and you must be very attentive and objective!»* (Я призываю к аудитории, вы наши судьи, и вы должны быть внимательны и объективны!)

Таким образом, можно сделать вывод, что данный проект ролевой игры также сочетал в себе черты практикоориентированных проектов (так как поставленная проблема и конечный результат обсуждения имели очень важное значение для участников игры), а так же черты исследовательских проектов (герои дискуссии при подготовке собирали различную информацию, просматривали все номера газет, содержащие сообщения о происходящих событиях).

Согласно предметносодержательной области это – скорее межпредметный проект, так как проблемы экологии рассматривались достаточно глубоко. Внутренний проект (среди участников одной группы) со скрытой координацией (организатор проекта принимала в нем активное участие в роли одного из ведущих). Хотя на подготовку проекта ушло не много времени (около недели), ему соответствуют черты проектов средней срочности – привлечение знаний из другой области и серьезная значимость проблемы.

Проекты на уроках английского языка – это особая разновидность творческих заданий, они весьма разнообразны по форме и содержанию, по характеру деятельности и ее результатам. Поэтому типологии проектов остаются достаточно свободными, практически, каждый отдельный проект сочетает в себе черты различных категорий проектов.

Метод проектов в обучении иностранным языкам обеспечивает:

- активную устную практику для каждого участника проекта, которая способствует формированию лингвистической компетенции;
- активную мыслительную деятельность учеников, направленную на решение актуальных личностно-значимых проблем, что позволяет формировать коммуникативную компетенцию;
- развитие мотивации как у учащихся, так и у учителя.

ОЦЕНКА ЯЗЫКОВЫХ НАВЫКОВ УСТНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ: ДОКОММУНИКАТИВНЫЙ УРОВЕНЬ

А.С. Парнюгин
Томский политехнический университет

Интерес к немаловажной проблеме контроля в обучении иностранным языкам (в частности, устному общению) за последние 10 лет вылился в ряд исследований, имеющих своим предметом различные аспекты проверки и оценки устно-речевых умений (Е.В. Тихомирова, Е.А. Жукова, Е.Н. Гром, Н.В. Лаврова, С.Р. Балуян и др.). Эти работы раскрывают возможности повышения валидности и надёжности контрольных заданий условнокоммуникативного и коммуникативного характера, выполнение которых предусматривает реализацию заданной речевой задачи. В то же время говорится о наличии докоммуникативной стадии обучения устному общению, на которой выполняются упражнения языкового характера, и о необходимости контроля на этой стадии (Е.В. Тихомирова). Однако существующие исследования, посвящённые контролю на докоммуникативном уровне, рассматривают, как правило, письменные формы контроля преимущественно тестового характера.

Настоящий доклад есть попытка теоретически обосновать применение тех или иных критериев оценки речевого поведения обучаемого при выполнении языковых заданий в устной форме. При этом мы исходим из следующих положений.

1. Контроль есть необходимый компонент всего процесса обучения, включённый в обучение не только как результативная, но и как процессуальная составляющая любого этапа обучения. Наблюдение за процессом выполнения языкового упражнения с незамедлительным либо отсроченным информированием обучаемого о правильности / неправильности его действий тоже есть акт контроля. Поэтому выделяемые нами критерии оценки применимы к тренировочным заданиям не в меньшей, а скорее в большей степени, чем к контрольным.

2. Любое тренировочное или контрольное задание в обучении иностранному языку есть акт моделирования речевого общения. При этом обучаемому задаются те или иные фрагменты коммуникативного акта, на основе которых осуществляется построение высказывания. Значит, в основу системы критериев для оценки успешности выполнения задания должна лечь модель речепроизводства, реализуемая в этом задании.

Принципиальная схема для модели порождения речи, предложенная А.А. Леонтьевым, включает а) этап мотивации высказывания, б) этап замысла, в) этап осуществления замысла, и г) этап сопоставления реализации замысла с самим замыслом [2, с.133]. На наш взгляд, ключевым для модели, реализуемой в обучении иностранному языку, является замысел, в основе которого лежит коммуникативное намерение и который, в свою очередь, служит основой для построения программы высказывания и дальнейшей её реализации языковыми средствами.

Конкретизация приведённой схемы позволяет выделить следующие важнейшие стадии речепроизводства. Во-первых, это цель общения – результат, которого пытается добиться субъект общения. Цель достигается посредством реализации коммуникативных намерений. Она задаётся обучающему эксплицитно, в виде речевых задач, либо имплицитно, через описание ситуативных компонентов, необходимых и достаточных для осознания цели и её достижения. Во-вторых, в задании может присутствовать замысел высказывания, представленный в виде содержания высказывания. Содержание может задаваться вербально, в виде высказывания-основы для парафразы или перевода, а также невербально, в виде картины, которую нужно описать, темы, которую нужно раскрыть, вопроса, на который нужно ответить и т.д. Третья важная стадия производства высказывания – его лексико-грамматическое выполнение. Эту стадию можно моделировать, задавая обучаемому строго определённые лексические или грамматические единицы, которые должны быть использованы, начало и/или конец высказывания, и т.д. И, наконец, четвёртая стадия, моделируемая в процессе обучения – ритмико-интонационное оформление и построение артикуляционной программы высказывания. Условием их окончательного формирования является завершение предыдущей стадии, поэтому специально моделировать стадию ритмико-интонационного и артикуляционного оформления высказывания возможно, предлагая обучаемому воспроизвести высказывание или его фрагменты, воспринимаемые зрительно или на слух.

Задание той или иной стадии речепроизводства определяет наличие в оценке критерия соответствия продукта этой стадии заданным ситуативным условиям, а также норме изучаемого языка. Следует также заметить, что присутствие одной из стадий предполагает присутствие последующих, а значит, и возможность учёта соответствующих им показателей при оценке. Иерархия показателей, на наш взгляд, соответствует иерархии уровней речевой способности, выделенных Г.И. Богиным и определяемых соответствием производимого высказывания следующим требованиям:

1. Правильность – соответствие требованию «...пользоваться именно данным языком с его элементарными правилами».

2. Скорость – отсутствие замедлений в передаче информации, связанных, в конечном счёте, «...с недостаточно интериоризированным внутренним планом речевого поступка».

3. Насыщенность – широкое использование богатства языка.

4. Адекватный выбор – употребление единиц речевой цепи, адекватных ситуации (на уровне отдельных слов и словосочетаний).

5. Адекватная комплектация – отсутствие «...социальной неадекватности речевого поступка» (в тексте, принципиально большем, чем предложение) [1, с. 70–72].

Последовательность уровней основана на том, что при наличии упущений, относящихся к низшему по номеру уровню, не могут быть оценены более высокие уровни. В то же время возможность оценить какой-либо уровень предполагает возможность оценить все низшие уровни. Уровни правильности и скорости представлены Г.И. Богиным как первичные, а остальные – как вторичные. [1, с. 96].

Языковые упражнения направлены на формирование, прежде всего, первичных уровней, а также уровня насыщенности. Эти уровни проявляют себя на стадиях формирования замысла высказывания, лексико-грамматического, ритмико-интонационного и артикуляционного оформления высказывания. Эти стадии, способы их моделирования и соответствующие критерии оценки представлены в таблице. Удельный вес каждого из критериев в общей оценке может меняться в зависимости от того, компонент какого уровня является преимущественным объектом овладения, а значит, и внимания. Остальные критерии будут являться дополнительными, однако пренебрегать ими не следует. Учёт этих критериев позволяет повысить эффективность контроля и полноту реализации как частных, так и общих его функций. Наиболее важны следующие преимущества применения представленной нами системы критериев: повышение диагностической ценности оценки ввиду её большей информативности как для обучающего, так и для обучаемого, а также рост мотивационной силы оценки за счёт её большей адекватности и дифференцирующей способности. Кроме того, теоретически обоснованное соответствие стадий производства речи, моделируемых в задании и ожидаемых качественных характеристик речевых единиц, порождаемых при его выполнении, позволяет улучшить качество ключей к тренировочным и контрольным заданиям, а значит, повысить эффективность самостоятельной работы обучаемых.

Стадии производства речи	Способы моделирования	Критерии оценки
Замысел высказывания	Содержание высказывания (близкое по смыслу высказывание на РЯ или ИЯ, картинка)	Соответствие высказывания заданию по содержанию, тематической отнесённости, разнообразие используемых языковых средств, их адекватность замыслу
Лексико-грамматическое оформление высказывания	Элементы предложений (начало, конец предложения, предложение с пропуском, варианты заполнения пропусков, слова в исходной форме и т.д.), лексические единицы или их компоненты	Правильность лексико-грамматического оформления высказывания использование заданного языкового материала, быстрота припоминания, отсутствие неадекватных пауз
Интонационное оформление и артикуляционная программа	Высказывание, воспринимаемое зрительно или на слух	Правильность артикуляционного и ритмико-интонационного оформления речи, быстрота припоминания, отсутствие неадекватных пауз

Литература

1. Богин Г.И. Уровни и компоненты речевой способности человека. Калинин, 1975.
2. Леонтьев А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. М., 1969.

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТРУДНОСТИ И ПУТИ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ НА КУРСАХ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ МЕДВУЗА

О.В. Петухова
Сибирский государственный медицинский университет

Система дополнительного вузовского и послевузовского образования в современных условиях развития общества приобретает звучание особой тональности. В мировом разделении труда все заметнее наблюдается тенденция нарастания потребности в профессионалах с высшим образованием, имеющих не одну, а две или несколько специальностей. В том числе, наиболее важное значение приобретает их уровень владения иностранными языками. Дополнительная языковая подготовка дает возможность специалистам с высшим образованием расширить сферу применения своих профессиональных знаний, умений и навыков. Владение иностранными языками позволяет им не только повысить свой профессиональный, но и, что представляется сегодня особенно актуальным, общекультурный уровень. Все это в полной мере касается и специалистов в области медицины и фармации. Кроме этого, врачи и провизоры, как и другие специалисты, применяя свои знания иностранных языков, могут пользоваться в полной мере мировой системой Internet. Необходимый уровень языковой подготовленности дает им возможность посещения учебных, научных, культурных центров и учреждений практического здравоохранения других стран как самостоятельного, так и организованного через систему международных грантов.

Будущие врачи и провизоры, как известно, изучают иностранные языки в рамках общеобразовательной или профессиональной средней школы около шести лет, по два академических часа в неделю. Затем в высшей школе они продолжают повышать уровень языковой подготовленности согласно госстандарту, утвержденному министерством здравоохранения России, на первом и втором курсах по четыре и три академических часа в неделю, соответственно. Этого объема языковой программы, как показывают наблюдения, оказывается недостаточно для того, чтобы выпускники медицинских вузов России могли соответствовать общепринятому в передовых странах уровню знаний иностранных языков.

Для устранения этого возникшего противоречия в современных условиях между уровнем языковой подготовки выпускников медвузов и запросами передовой практики здравоохранения страны в Сибирском госу-

дарственном медицинском университете (СибГМУ, г. Томск) в 1997 г. были открыты курсы иностранных языков на хозрасчетной основе. Учебная программа их работы предполагает занятия со студентами медицинского университета, прошедшими обучение на кафедре иностранных языков, и со специалистами с высшим медицинским образованием из практического здравоохранения, из различных научно-исследовательских институтов и учебных медицинских заведений. Период становления дополнительной системы языковой подготовленности для медицинских специалистов проходит свой начальный этап развития и поэтому, естественно, испытывает определенные трудности субъективного и объективного характера. В числе главных было отсутствие конкретных Положений, определяющих правовую базу функционирования курсов в рамках медицинского вуза. Имеющееся в настоящее время общегосударственное Положение о курсах дает только некоторые предпосылки для творчества организаторов и руководителей данной формы дополнительного и послевузовского образования для определения правовой формы их существования. По-прежнему в стране нет примерных государственных стандартов, определяющих необходимый уровень знаний, умений и навыков, которыми должны овладеть в процессе обучения выпускники данных курсов. Как следствие этого отсутствуют пока и самые необходимые учебные документы: учебный план и учебная программа, на основе которых формируется рабочая программа учебных занятий. Для полноценного функционирования новой системы языковой подготовки врачей и провизоров организаторы самостоятельно разработали и утвердили в установленном порядке Положение о курсах, которое регулирует правовые отношения учредителя с организаторами, преподавателями и слушателями курсов. Были составлены учебный план, учебная и рабочая программы, получены учебные аудитории для проведения занятий. Параллельно с этим решались трудности подбора и привлечения для работы на курсах преподавателей с необходимым уровнем общепедагогической и языковой подготовленности. Острота этой проблемы проявлялась не только в высоком уровне требований курсантов, которые обучались на платной основе, но и в том, что преподаватели иностранного языка, специализирующиеся на языкознании в области медицины, в городе Томске составляют менее двух десятков человек. Первоначально все занятия проходили по два семестра в год в вечернее время. На занятиях в одной аудитории обучались наряду со студентами старших курсов медвуза и выпускники, уже работающие в разных учреждениях здравоохранения, включая аспирантов, соискателей и кандидатов наук. Кроме этого выявилось, что

некоторым курсантам необходимо было получить не столько знания иностранных языков, сколько удостоверения, которые получают выпускники курсов после сдачи промежуточных и итогового экзаменов. Практически, для всех обучающихся занятия на курсах представлялись дополнительной нагрузкой во вторую смену. Для обучения на них зачислялись все желающие, способные оплатить его стоимость. Как следствие этого в одной учебной группе оказывались слушатели с разным уровнем мотивации, языкового и учебного тренинга, опыта работы со словарем иностранных слов, сформированности учебной деятельности, языковой подготовленности. Многое из этого отрицательно влияло на эффективность обучения. Субъективно многие из обучающихся испытывали чувство неудовлетворенности от процесса получения знаний на курсах. Были даже примеры, когда слушатели прекращали посещение занятий. Таким образом, назревало понимание необходимости поиска новых путей повышения эффективности обучения слушателей на курсах. Для достижения этой цели необходимо было учесть все основные трудности, которые выявились на первоначальном этапе создания этой новой структурной формы обучения иностранным языкам. Мы предполагали, что нам необходимо было учесть в первую очередь особенности учебной деятельности слушателей, поскольку на них обучались и студенты старших курсов, и уже взрослые люди, имеющие успешный опыт обучения в медицинском вузе. Важно при этом было уделить внимание отбору слушателей и формированию учебных групп с учетом уровня языковой подготовленности будущих врачей и провизоров-переводчиков. В связи с этим объектом исследования стал учебно-воспитательный процесс на курсах обучения иностранным языкам в медицинском вузе. Предметом исследования был процесс совершенствования учебной деятельности слушателей курсов иностранных языков. В работе решались следующие задачи: 1) определить структуру, величину отдельных факторов и психолого-педагогические условия совершенствования учебной деятельности слушателей; 2) экспериментально проверить эффективность программы совершенствования учебной деятельности с учетом предварительного уровня ее сформированности у курсантов; 3) изучить на практике эффективность занятий, проводимых с учетом разных уровней языковой подготовленности курсантов для совершенствования их учебной деятельности; 4) создать технологию внедрения в образовательную практику дидактических основ совершенствования учебной деятельности на курсах иностранных языков по подготовке врачей и провизоров-переводчиков. Для решения поставленных задач использовались следующие методы иссле-

дования: изучение литературных данных и официальных документов Минздрава РФ и министерства образования РФ, изучение педагогического опыта, наблюдение, беседы, анкетирование, тестирование, педагогический эксперимент и методы математической статистики. Начиная работу, мы предполагали, что эффективность подготовки врачей- и провизоров-переводчиков на курсах иностранных языков можно повысить в результате целеполагающей педагогической работы с использованием передовых достижений педагогической науки и практики и взаимосвязанного воздействия на все структурные компоненты учебной деятельности с учетом уровней ее предварительной сформированности и языковой подготовленности курсантов [1, 2]. Под наблюдением находились слушатели, зачисленные из числа студентов 3–6 курсов медицинского университета, врачей-интернов, ординаторов, специалистов медицинских учреждений г. Томска. Все курсанты обучались в группах английского и немецкого языков по два раза в неделю по 3 академических часа на занятиях в вечернее время. На разных этапах в исследовании принимали участие 316 человек. На первом этапе разрабатывались учредительские и учебные документы, изучался педагогический опыт с проведением бесед, наблюдений, анкетирования, тестирования, а также исследовалась структура учебной деятельности курсантов. Учебная деятельность курсантов как одна из разновидностей деятельности человека представляла собой многогранный процесс со своими источниками, закономерностями и методологическими принципами. Она включала в себя три основных элемента: 1) субъект, обладающий определенной активностью и направляющий ее на изучаемые объекты; 2) объект, на который направлена конкретная активность субъекта; 3) непосредственно сама активность, проявляющаяся в процессе овладения субъектом изучаемого объекта. Слушателям курсов были присущи в структуре их учебной деятельности пять основных компонентов: ценностно-мотивационный, ориентационный, содержательно-операционный, морально-волевой и контрольно-оценочный. Состав обучающихся по уровню сформированности учебной деятельности был разнообразным. У 23% слушателей он был высоким, у 46% – средним и у 31% – низким. В структуре компонентов наиболее высоким был ценностно-мотивационный. Вероятно, это связано с платными основами работы курсов. Для выравнивания подготовленности слушателей по уровню сформированности их учебной деятельности на втором этапе была разработана экспериментальная учебная программа. В соответствии с ней у курсантов с низким уровнем формировались недостающие ее компоненты, со средним уровнем – внимание педагогов

обращалось на слаборазвитые компоненты, с высоким уровнем – совершенствовались гармонично все составляющие учебной деятельности. Данные проведенного исследования показали, что в экспериментальной группе повысился общий уровень учебной деятельности. В результате этого у них улучшилась академическая успеваемость как на промежуточных, так и на итоговом экзаменах. Так, абсолютная успеваемость выросла на 18%, а качественная – на 14%.

На третьем этапе исследования изучалась эффективность педагогического процесса в учебных группах, сформированных с учетом разных уровней предварительной языковой подготовленности (начальный, промежуточный, продвинутый). На основании данных анкетирования и тестирования курсантов при наборе на курсы экспериментальные группы были распределены на три учебные отделения: начинающие, промежуточные и продвинутые. Полученные данные, характеризующие эффективность учебно-воспитательного процесса на курсах (индекс удовлетворенности учебной деятельностью, средний бал абсолютной и качественной успеваемости, индекс сформированности учебной деятельности), показали высокую результативность данного подхода к усовершенствованию организации работы курсов. Так, абсолютная успеваемость курсантов в экспериментальных группах достоверно повысилась на 29%, а качественная – на 26%.

Проведенные наблюдения показали, что существующая до настоящего времени система языковой подготовки специалистов в медицинских вузах недостаточна для их эффективного профессионального роста. Современная высшая медицинская школа не дает здравоохранению страны выпускника, способного гармонично влиться в поток международного разделения труда. Необходим поиск новых или дополнительных путей повышения уровня их языковой подготовленности. Одним из них в современных условиях может служить возможность совершенствования языковых коммуникативных возможностей для медицинских специалистов на курсах или в центрах иностранных языков по подготовке врачей- и провизоров-переводчиков. Эта новая форма обучения пока находится в самом начале пути ее развития. В стране нет научно обоснованных программ организации ее работы. Учебная деятельность обучающихся на курсах формируется, главным образом, опытным путем посредством метода проб и ошибок. Это неизбежно приводит к значительным деформациям и пробелам в подготовке курсантов. В результате возникают трудности при обучении, часто предопределяющие низкий процент успеваемости, а иногда и отчисления из учебных групп. Примененные нами в

проведенных исследованиях оригинальные технологии подготовки врачей- и провизоров-переводчиков с учетом их исходного уровня сформированности учебной деятельности и языковой подготовленности позволяют значительно повысить эффективность работы курсов.

Литература

1. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке: Книга для учителя. 2-е изд. М.: Просвещение, 1985. 160 с.
2. Китайгородская Г.А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам. М.: Изд-во МГУ, 1980. 176 с.
3. Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / Под ред. П.И. Пидкасистого. М.: Российское педагогическое агентство, 1995. С. 95–347.

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ В ПЛАНЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ РАЗЛИЧИЙ В АНГЛИЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

А.В. Пилюкова
Томский государственный университет

Английский и русский языки – это два совершенно разных языка, за которыми стоят великие народы и культуры. Люди, общающиеся на этих языках, по-разному воспринимают друг друга. Таким образом, культуры этих народов своеобразны, уникальны, то есть они обладают своими неповторимыми свойствами и особенностями. Но жизнь вносит свои коррективы. Приходится вступать в контакты с зарубежными партнёрами, общаться с деловыми людьми, приноравливаться к их привычкам и особенностям их поведения. В процессе общения люди обращают внимание на отличия в профессиональной деятельности, то есть это своеобразие общения между начальником и подчинённым, в семейном быту, на досуге, в системе образования и, наконец, в области науки.

Носителям английского и русского языков свойственно своё отношение к жизни, у всех этих людей существует свой и только им присущий менталитет. Слишком разная историческая судьба у этих народов. Россия, к примеру, – это связующее звено между Западом и Востоком, она вобрала в себя, впитала элементы многих культур. США – это «плавильный котёл наций» (the melting pot of nations), по определению многих, знающих особенности и характер этой страны. В Америке проживают и русские, и турки, и китайцы, и японцы, и евреи, и немцы, и представители других национальностей. Все они не забывают о своём языке, о своей стране, хотя стремятся превратиться в стопроцентных американцев.

Существует также понятие «загадочная русская душа». Что же это такое на самом деле? Действительно, об этом много размышляли литературные классики, такие как Тютчев, Толстой, Достоевский, Бердяев, а также другие интеллектуалы и историки, политики, пытаясь постигнуть эту таинственную, необъяснимую душу, особенности русского национального характера, а также пытаясь найти русский путь развития.

Этот феномен был предметом литературных, культуроведческих споров. Для русских понятие «загадочная русская душа» означает разухабистость, удаль, широту души, гостеприимство, открытость характера русского народа. Для носителей английского языка за этим понятием – нечто другое. Русская душа, по их мнению, непостижима. Она не поддается

пониманию. Иностранцы отмечают также, что периоды застоя, апатии, безразличия к жизни, лени у русских людей резко сменяются неукротимым порывом и безудержной энергией. Русские либо бездельничают, либо работают как ненормальные, делают за одну пятилетку то, на что на Западе потребовались бы столетия.

Иными словами, русские люди с их традициями, нравами, обычаями, образом жизни и мысли всегда и везде будут изумлять иностранцев. Русские люди во всех отношениях всегда необычны и интересны для иностранцев.

В связи с этим, рассмотрим значение слова «амбициозный» (ambitious). В английском языке это слово однозначно имеет положительный оттенок. В русском же языке это слово имеет негативный смысл. То же самое можно сказать и о словах «уверенный», «самоуверенный». На английский язык они переводятся как «self-confident» (уверенный) и «too self-confident» (самоуверенный).

Отметив различие в оттенках значений слов «ambitious», «self-confident» и «too self-confident» в русском и английском языках, хотелось бы сказать несколько слов об образовании в США, Великобритании и России. Система образования в англоговорящих странах и в России имеет много отличительных особенностей, что находит яркое отражение в языке.

Например, западная и российская системы оценок сильно отличаются друг от друга. В западной системе шкала оценок определяется буквами. Каждая оценка имеет числовое выражение: A=1 – высший балл; D/E=4/5 – наинизший. Плюс (+) или минус (–) может быть добавлен к букве для уточнения: A, A–; B+, B, B–; C+, C, C–; D, E. Системы зачетов на Западе не существует, нет списывания и шпаргалок. Списывание считается сугубо нечестным, позорным делом. В англоязычных странах нет и традиции последнего звонка. В нашей стране это – традиционное, трогательное, душещипательное мероприятие, в котором принимают участие и выпускники средних учебных заведений, и их наставники, и родители.

Выпускной вечер по-английски называется «the prom». Prom – официальный бал в средней школе или колледже. Это, большей частью, танцевальный вечер, на который обычно юноши приглашают девушек, после окончания которого организуется угощение. «Oxford Student's Dictionary of Current English» под ред. проф. A.S. Hornby определяет слово «promenade» (prom) следующим образом: «Formal dance or ball for a class in a high school or college». Итак, слово «prom» в переводе на русский язык означает «школьный бал». «Проходить учебную практику» по-английски означает «to intern», и переводчику достаточно знать об этой реалии.

E.g. «During the summer John interned at a computer company».

Кроме того, в Америке ученика школы называют студентом, а учителя – профессором. Поэтому переводить слово «student» в таком контексте надо как «ученик». E.g. «She's a high-school student» – «Она – ученица». «Professor» это любой преподаватель в университете или колледже. Слово «college» также не однозначно и в английском, и русском языках. Колледж на западе входит в состав университета, он позволяет получить студенту высшее образование. Преподаватель будет звучать по-английски как «adjunct professor». Русский «профессор» по-английски звучит как «full professor». Кандидат наук в России соответствует доктору наук западной высшей школы, хотя, чтобы получить Ph.D. в США, Великобритании, требуется гораздо больше знаний и усилий, чем в России. Нет на западе и доцентов. Быть профессором в России – это большая честь и слава! Нашим профессорам тяжко приходится в зарубежных вузах, где постоянно необходимо издавать собственные книги. У нас же, в основном, приняты работы, в которых обычно указан один автор, пожилой и с громким именем, а соавторов – по пальцам не перечесть!

В английском языке есть понятие «higher education». «Higher education» звучит довольно-таки странно для искушённого английского слушателя, потому что слово «high» означает «находящийся под кайфом». Русскую фразу «У Николая два высших образования» целесообразно сказать по-английски следующим образом «Nick has two degrees». В английском языке есть два слова для обозначения учёного человека: «scientist» и «scholar». «Scientist» – это специалист в области естественных наук, слово «scholar» обозначает эксперта в области гуманитарных дисциплин.

Много проблем возникает также с употреблением слова «академик», которое по-английски звучит «academician», а не «academic». «Academic» в английском языке значит – член преподавательского состава факультета или университета. Не следует также переводить русское слово «методист» как «Methodist», так как последнее слово означает – «член религиозной секты», а не «специалист в области методологии» (Methodologist).

В заключение статьи хотелось бы сказать, что социокультурный аспект – это критерий оценки таких важных понятий, как традиции и обычаи народов англоговорящих стран, особенности различных культур, образ жизни и стиль поведения людей в конкретном языковом сообществе. Необходимо иметь представление о том, что из себя представляет национальный характер людей, проживающих в этих странах.

Профессор В.В. Сафонова, к примеру, в своей книге «Проблемные задания на уроках английского языка в школе» использует такие ключевые культуроведческие понятия, как «культурное наследие», «культурное сообщество», «языковая культура», «историческая память народов», «культурный вандализм», «культурная агрессия», «общепланетарная и национальные культуры», которые отражают дух, мысли и чаяния народов англоговорящих стран, а также их историческое, религиозное своеобразие, национальные черты и особенности.

Социокультурный аспект ассоциируется со многими важными событиями, фактами, памятными датами в жизни людей англоговорящих стран, а также России.

Иными словами, он отражает жизнь конкретных людей этих стран в конкретных обстоятельствах во всей её сложности и многогранности. Социокультурный аспект должен усиливать мотивацию и интерес в обучении иностранному языку, а также к его изучению. Чтобы избежать так называемый, «культурный шок», человек, изучающий язык, культуру другой страны, многое должен знать о её законах, особенностях и «правилах игры», отражающих жизнь и быт людей. Культурный шок часто возникает у людей при первом посещении страны изучаемого языка, общении с иностранцами и установлении с ними деловых и дружеских контактов. Потому очень важно понимать и уважать людей, знать культурные различия между странами, что и будет способствовать устранению непонимания, противоречий в сфере общения, а также будет развивать и укреплять деловые и дружеские связи и контакты между народами англоговорящих стран и России.

Крайне важно также учитывать все нюансы, аспекты культуры данных стран, чтобы восполнить свой пробел в знаниях, устранить языковые лакуны с целью лучшего и более полного понимания народов Великобритании, США и России.

Литература

1. Гальперина Э.Я. Слово живое и мёртвое. М.: Книга, 1975.
2. Гураль С.К., Смокотин В.М. This is America Today. Томск: Изд-во ТГУ, 2002.
3. Экономакис Эвел. How different we are! СПб.: Каро, 2001.
4. Сафонова В.В. Проблемные задания на уроках английского языка в школе. М.: Еврошкола, 2001.
5. Язык и культура в Евразийском пространстве // Сб. статей XVI Международной научной конференции. Томск, 2004. С. 417–421.
6. Томахин Г.Д. США: Лингвострановедческий словарь. 3-е изд. М.: Русский язык, 2001. 576 с.
7. Povey J., Walshe I. An English Teacher's Hand-book of Educational Terms, 2nd Revised Edition. Moscow: Vyssaja skola, 1992.

МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ОБУЧЕНИЯ ПИСЬМУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ФАКУЛЬТЕТА

О.Р. Покровская
Томский государственный университет

Трудности обучения письменной речи обусловлены в первую очередь её психологической сложностью. Включая в себя все те нервно-мозговые связи, которые требуются для овладения устной речью, письменная речь требует образования целого ряда дополнительных ассоциаций. Так, к слухо-речедвигательным связям, с помощью которых осуществляется устная речь, при письме добавляются ещё и зрительно-слуховые и речедвигательно-моторно-графические связи.

Но сложность письменной речи сопряжена не только с необходимостью включения большого числа анализаторов. Её намного усложняют также условия, в которых она обычно протекает.

Как свидетельствуют многочисленные исследования (Выготский, Рубинштейн), одним из обстоятельств, усложняющих акт письменной речи, является отсутствие ситуации, общей для пишущего и того, кому адресована речь. Поэтому то, что при устном общении может быть недосказано или вовсе опущено, при письменном общении должно найти свое полное выражение. Таким образом, письменная речь должна быть максимально ясной и развернутой, чтобы хорошо выполнить свою коммуникативную функцию.

Далее, если при устном общении говорящий может воспользоваться рядом вспомогательных средств, таких как жест, мимика, интонация, то при пользовании письменной речью таких возможностей не существует.

Если устная речь предусматривает постоянную стимуляцию и контроль со стороны слушателя, то оба эти момента при письменной речи обычно отсутствуют.

Механизм письменного составления текста также не является простым.

В работах психологов (Жинкин, Шешнев) показано, что процесс составления письменного текста включает в себя следующие основные элементы: 1) отбор слов, требуемых для данного конкретного текста; 2) распределение предметных признаков в группе предложений; 3) выделение предиката как стержневой части в смысловой организации предложения. При этом основной действующей силой при составлении письменного текста считается его упреждение, т.е. представление о том, что будет написано еще до момента написания.

Упреждение происходит, как известно, во внутренней речи – той речи, которая непосредственно объединяет внешнюю речь с мышлением. Но при этом различается существенная разница в синхронности каждой из форм внешней речи (имеется в виду устная и письменная речь) с внутренней речью. Если при устном общении внутренняя и внешняя речь протекают в сознанипи почти одновременно, то при письме внутренняя речь значительно опережает внешнюю и служит целям её подготовки. Устная речь передаёт как бы самый процесс мышления – говорящий мыслит со своим собеседником, вместе с ним приходит к определённым выводам, в то время как письменная речь обычно излагает уже готовые результаты процесса мышления. Всё изложенное выше относится к процессу составления текста как на родном, так и на иностранном языке, ибо речевая деятельность человека никак не изменяется по своей психологической структуре тогда, когда он начинает пользоваться иностранным языком. Характер задания по письменной речи следует ставить в зависимость от двух факторов: степени языковой подготовленности обучаемых и их возраста.

Эти два фактора не всегда учитываются в должной степени преподавателями, не соблюдается необходимая градация в работах по письменной речи. Ни в одном из действующих учебников нет последовательной системы заданий, развивающих это умение, вопрос этот очень мало разработан в методической литературе.

В соответствии с этим и должна строиться система упражнений в письменной речи. Все письменные упражнения надо поделить на три этапа: в зависимости от степени языковой подготовленности, от возрастных групп и, соответственно, по степени сложности.

За первый этап мы принимаем первый год обучения в вузе на первом курсе. Цель, которую мы ставим на первом этапе обучения, – доучивание обучаемых. Обучаемые имеют после школы определенный запас знаний. Наша задача – научить обучаемых осмысливать грамматические структуры, научить, как правильно писать, пополнить словарный запас, научить осознанно воспринимать речь на иностранном языке. На этом этапе совершенствуются рецептивные умения.

Первое, что мы должны сделать, – это выяснить степень обученности в области письма. После соответствующего тестирования и проверки входной обученности письму можно переходить к подготовительным упражнениям в письменной речи. Почему подготовительные упражнения? Это виды работ для усвоения отдельных моделей, отобранных в соответствии с лексико-грамматическим материалом. На этом этапе уп-

ражнения выполняются безотносительно к конкретной речевой ситуаі
Какие это упражнения?

1. Обучаемым предлагаются устно предложения в настоящем времени. Задание – написать предложения в прошедшем времени; обучаемым зачитываются предложения; их задача – услышать сказуемое или подлежащее, записать их и объяснить, чем они выражены. Можно попросить обучаемых изменить лицо сказуемого в предлагаемых предложениях и записать.

2. Сюда же можно отнести на продвинутом этапе диктанты. По своей природе диктанты являются упражнениями комплексными, ставят своим условием не только владение рядом письменных навыков, но и понимание связной устной речи. По форме проведения диктанты традиционно делятся на:

– зрительные (на доске записывается предложение, в котором объясняются орфографические явления, затем оно стирается, и обучаемые должны написать его по памяти);

– слуховые (текст диктуется учителем или одним из обучаемых);

– зрительно-слуховые (предложения записываются одновременно на доске и в тетрадях, написанное обсуждается группой);

– самодиктанты (обучаемые воспроизводят в тетради заученный ранее текст).

Второй этап обучения письменной речи. За второй этап принимаем второй год обучения. На втором этапе мы продолжаем доучивание обучаемых, обогащаем их знания, анализируем более сложные грамматические структуры. Цель второго этапа – вывод обучаемых на более высокий продуктивный уровень. Здесь предлагаются следующие письменные задания с учетом видов письма: заполнение анкет, деклараций, составление факса и такое важное упражнение в письменной речи, как дружеское письмо. В этом отношении накоплен достаточный опыт, о чем свидетельствуют статьи в журнале «Иностранные языки в школе». Для того чтобы обучаемый умел правильно написать письмо, надо научить его: 1) определить содержание письма, 2) отобрать необходимые модели и лексику, 3) правильно оформить письмо. Тематика учебной переписки определяется интересами учащихся и их языковой обученностью. Отбор языковых средств сопровождается пополнением словарного запаса обучаемых, причем в письмах обучаемые могут рассказать о своих увлечениях, о своей жизни, семье и т.д.

Под оформлением письма понимается: расположение даты, обращения, подписи и т.д. Научение письму происходит через чтение, которое

дает образец письма. Здесь можно предложить такие письменные упражнения, как трансформация, перефраз, упражнения в сокращении текста, составление плана, замена слов синонимами. Отправной точкой должен служить текст, предварительно прочитанный и проанализированный.

Третий этап обучения соответствует третьему курсу. На этом этапе обучения вырабатываются продуктивные умения более творческого характера, письмо приобретает более деловую направленность. Обучаемым предлагается составление профессиональных писем (письмо-заказ), письмо-подтверждение, письмо-предложение, составление договора. Можно предложить такие задания письменной речи, как перетрансформация деловых писем. Например, мы имеем деловое письмо-заказ, задание, которое получают обучаемые, – составить на основе этого письма краткое сообщение – факс.

Сочинение – это высший этап при обучении письменной речи, и применяется он, в основном, в языковых вузах. А для обучаемых неязыковых специальностей лучше предложить реферирование или аннотирование. Аннотирование практикуется, главным образом, в связи с чтением литературы по специальности. Чтобы аннотирование не превратилось в списывание, надо приучать обучаемых выбирать и фиксировать в своих записях лишь главное, отбрасывая второстепенное, заменять сложные синтаксические конструкции более простыми. Аннотирование и реферирование статей возможно только при условии полного их понимания, которое должно быть предварительно проверено преподавателем.

Приведенные в данной статье примеры упражнений в письменной речи расположены в порядке нарастания трудностей. Вполне естественно, что степень объективной трудности каждого из них может быть значительно снижена, всё зависит от внимания, уделяемого преподавателем письменным упражнениям в процессе обучения, а также от того, носят ли эти упражнения эпизодический или систематический характер.

К сожалению, обучение письменной речи происходит, в основном, на интуитивном уровне, носит фрагментарный характер, а выбор самих письменных упражнений носит случайный характер, так, например нередко студентам неязыковых вузов предлагают написать сочинение без специальной подготовки.

Отсюда вытекают вузовские цели этой работы. А именно, доработать имеющиеся методики, проверить их надёжность. Очень важен мотивационный момент. Перед студентами должна быть поставлена цель.

Методом эксперимента мы попытаемся исследовать, какие формы письменных упражнений будут лучше соответствовать предложенным

трем этапам. Это будет естественный эксперимент, отбираться специальная группа не будет. Данные наблюдения будут фиксироваться в дневнике наблюдений, а затем последует дальнейший анализ полученных результатов с подробным описанием письменных заданий и практическими замечаниями.

Литература

1. Зимняя И.А. Педагогическая психология. М.: Лотос. 1999. С. 182–186, 97–116, 217–227.
2. Зимняя И.А. Проблемы интенсификации обучения иностранному языку в неязыковом вузе / Под ред. Г.Н. Николаенко. Ярославль, 1979.
3. Миролюбов А.А. Методика обучения иностранным языкам. 1997. № 13.
4. Ананьев Б.Г. К психофизиологии студенческого возраста // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. Л.: ЛГУ, 1974. С. 85–92.
5. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний // Психологические основы... М.: МГУ, 1984. С. 344.

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ФОРМАТЕ МОДУЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Л.В. Покушалова, Л.В. Малетина
Томский политехнический университет
Институт языковой коммуникации

Известно, что преподавание иностранных языков в силу своей коммуникативной природы всегда отличалось от других предметов большим творческим характером, большой направленностью на создание обучающимися своих собственных речевых продуктов. А это требует самостоятельности мышления и креативности (Под креативностью подразумевается «творческая жилка», которая проявляется в создании обучающимся личностного образовательного продукта). Тем не менее попрежнему действует инерция общего подхода к учебной деятельности самого обучающегося. С самого начала у него закладывается стереотип, если ему необходимо овладеть иностранным языком, то его «должны научить», и он не допускает мысли, что нельзя научить иностранному языку, обучающийся должен научиться сам. Известное выражение П.Г. Щедровицкого «от образования на всю жизнь» к «образованию в течение жизни» означает, что нельзя выучить иностранный язык «однажды и на всю жизнь» – необходимо овладеть способами изучения языка и культуры и быть готовым заниматься им постоянно, на протяжении всей жизни.

Изучение языка – это труд, и труд творческий, который предлагает «открытие для себя» народного языка и иной культуры, иного социума. Сформировать у обучающихся отношение к изучению иностранного языка как творческому процессу помогает, с одной стороны, направленность на личностный образовательный продукт, а, с другой, – сам изучаемый язык и иноязычная культура, которые обучающемуся предстоит «раскрыть как хорошему детективу».

«Оглядка на учителя» не позволяет обучающемуся в полной мере конструировать собственные знания, создать личностный образовательный продукт, обучающийся оказывается, по выражению [illegible] в положении «выученной беспомощности». А.В. Хуторской (2000) считает, что это приводит «к ослаблению внутренней мотивации учеников, невостребовательности их творческого потенциала» [3].

Поэтому очень важно формировать у учащегося компетенцию самостоятельной работы (СР), ориентированную на личность ученика, на его инициативу, на развитие его творческого потенциала – на продуктивную учебную деятельность.

Термин «продуктивная учебная деятельность» сочетает в себе два значения: как противопоставление «репродуктивной» и как понятие «продуктивная, творческая». Эти значения восходят к понятиям «репродуктивная (воспроизводящая)» и «продуктивная (созидательная, творческая)» активность, которые широко используются в современной философской и психолого-педагогической литературе.

Для репродуктивной деятельности характерна направленность на получение уже известного результата известными способами. В продуктивной деятельности результат и способы познания не заданы абсолютно, они создаются или преобразуются самим субъектом познавательной деятельности. Причем создание нового продукта и выбор способов деятельности связаны с решением определенной задачи – проблемы, поиском и принятием решения.

Различным в репродуктивной и продуктивной познавательной деятельности является и механизм регуляции. В первом случае это регуляция «внешняя», заданная в качестве цели, результата, образца выполнения. В продуктивной познавательной деятельности ведущим является механизм самореализации, в основе которого механизм рефлекторной самооценки. Результатом его действия является сводный осознанный выбор субъектом цели и способов деятельности. Поэтому продуктивная учебная деятельность должна быть ведущей в условиях СР студентов.

Психологи считают, что подлинный интерес к предмету приходит с первым успехом в том или ином виде учебной деятельности обучающихся, и когда он чувствует, что достижений в его деятельности нет, то постепенно исчезают уже имеющиеся интересы и положительные мотивы. Только с успехом, который приносит удовлетворение от сделанного, приходит желание использовать свои усилия и волю для получения лучших результатов в освоении предмета.

Успех в ученье связан с легкостью и быстротой усвоения материала, которые появляются только у тех обучающихся, которые обладают развитыми иноязычными способностями: интонационными, речемыслительными, языковыми, а также хорошим феноменальным слухом, хорошей памятью, развитым вниманием и воображением. Все эти качества есть у каждого обучающегося в виде задатков, и от преподавателя требуется развить их у обучающихся.

По нашему мнению, одной из форм повышения мотивации к изучению иностранного языка является организация СР студентов в формате модульного обучения. Так как оно обеспечивает новую языковую и образовательную среду в ситуации СР над изучаемым материалом и способствует развитию способностей обучающихся к самостоятельному управлению своей учебной деятельностью от постановки цели и конкретной учебной задачи до самоконтроля и самооценки полученного результата и способов его достижения. Практика использования такой организации СР студентов показала, что работать студенту в таком режиме не только легко и интересно, но очень продуктивно. Очень важно организовать процесс самообучения студентов таким образом, чтобы они максимально могли использовать средства современного обучения, а именно компьютер и компьютерные учебные программы.

Весь учебный материал в формате модулей, предназначенный для самостоятельного изучения студентами на занятиях и во внеаудиторное время, может быть представлен в форме познавательной Карты (ПК). В ПК входит объяснительный блок, сочетающий аудио, видео и текстовую учебную информацию, с помощью которой представлены основные правила употребления тренируемого грамматического или лексического материала, а также обучающий блок, состоящий из тестов. Весьма важное значение имеет содержательная сторона тестовых заданий. При разработке тренировочных тестов необходимо подбирать задания коммуникативного характера, т.е. не вообще любые предложения на иностранном языке, а применимые в условиях реального общения. Следует также учитывать тот факт, что все примеры и задания должны содержать значимую для студентов информацию, чтобы усилить познавательный интерес. При их составлении следует учитывать уровень владения иностранным языком, а также индивидуальные возможности и способности студентов для достижения максимального эффекта. Тесты как средство контроля и самоконтроля усвоения учебного материала включают в себя не только контролирующую, но и обучающие и диагностические функции. Уже сам характер выполнения тестовых заданий во внеаудиторное время не ограничивает студентов жесткими временными рамками и дает возможность индивидуализировать процесс тренировки. Студенты, недостаточно усвоившие тренируемый материал, могут самостоятельно, используя компьютер, изучать отдельные грамматические или языковые явления с помощью учебного материала, включенного в ПК до тех пор, пока они не достигнут требуемых знаний, выполняя дополнительные тренировочные задания по исправлению допущенных ошибок. Те студенты, которые успешно справились с тестовыми

заданиями, переходят к заключительному модулю ПК. Заключительный модуль включает в себя итоговый тест на основные случаи употребления того или иного языкового или грамматического материала.

Познавательная карта – это сложная технологическая схема, состоящая из совокупности модулей. В ПК входит весь учебный материал, включающий то или иное языковое или грамматическое явление. Охват всего учебного материала, представленного в виде ПК, позволяет студенту достичь намеченной учебной цели, выполняя различные учебные действия в виде тренировочных и контрольных упражнений. У студента не возникает необходимости обращаться к другим источникам за дополнительной информацией, то есть весь учебный материал в виде отдельных моделей представлен с нуля и в максимальном объеме.

ПК описывает основные направления и характеристики, по которым студент самостоятельно без мелочной опеки подойдет к намеченной цели. Каждый студент выбирает свой собственный режим изучения учебного материала через значимые для него обучающие цели. ПК создает отчетливую, ясную систему ориентирования в содержании учебного материала, представленную в категории кодированных тесно взаимосвязанных понятий.

В ПК представлен весь комплекс разработанного учебного материала с объяснением всех специальных терминов, значений, кодов, используемых для систематизации учебной информации. ПК опирается на работу мысли студента: понимание – осознание – усвоение учебного материала в длительную память путем тренировки и практическое применение.

Проектирование ПК требует особого похода к разработке учебного материала и, если эти особенности будут проигнорированы, то создание интерактивного учебного курса в системе АСУ не приведет к нужному результату.

В процессе разработки ПК важен системный подход, при котором все материалы должны быть строго структурированы таким образом, чтобы студент легко мог ориентироваться в учебном материале, представленном в форме ПК. Учебный материал при проектировании модульной структуры обучения подвергается обработке, придающей ему определенную форму.

На начальном этапе, то есть этапе проектирования ПК, преподаватель анализирует весь учебный материал, структурирует его в единую схему, затем подразделяет на отдельные категории, применяя алгоритмические приемы, продумывает систему тренировочных упражнений, систему подкрепления и оценки усвоения учебного материала студентами.

Для передачи учебной информации, обозначения языковых или грамматических явлений используются знаки, символы, формулы, чтобы сту-

дент мог запомнить воспринимаемую информацию посредством образов, представлений.

Фактором успешности обучения, т.е. достижения студентами конечной цели является преподаватель. От его профессиональной, методической, педагогической, лингвистической, психологической компетенции зависит организация процесса обучения через проектирование. Для проектирования модели ПК очень важна профессиональная компетенция преподавателя, его поисковая, исследовательская деятельность по выявлению принципов классификации, систематизации и кодированию учебного материала в визуальные модели, удобные для усвоения каждым студентом. Модульное программирование учебного материала сводит до минимума управляющую функцию преподавателя. Преподавателю придется отказаться от традиционного, привычного и удобного подхода к организации учебного процесса. Он вырабатывает свою технологию обучения студентов, что требует, естественно, много времени и усилий, чтобы представить в формате ПК свое видение обучения студентов иностранному языку.

Мы, преподаватели кафедры АЯ № 2 ИЯК начали работу и разработали несколько модульных программ по грамматике английского языка для СР студентов. Мы выбрали этот курс, так как, по нашему мнению, именно грамматика вызывает наибольшие трудности в обучении, именно из-за незнания грамматики студенты делают многочисленные ошибки в устной и письменной речи. И вторая причина – (поскольку это наша первая попытка в проектировании таких программ) легче всего создавать модули на грамматическом материале.

И честно говоря, это очень трудоемкий процесс и занимает много времени. Мало быть хорошим преподавателем и прекрасно знать учебный материал, чтобы создать эффективную программу, обладающую хорошими динамическими характеристиками, компактную, с хорошим дизайном. Для ее создания требуется труд высококвалифицированного программиста, дизайнера, художника, тестрайтера, если их нет, как показывает практика, законченного программного продукта не получается.

Термин «модуль» взят из области технических наук и имеет несколько значений, а в педагогической науке он рассматривается как важная часть всей системы, без знаний которой дидактическая система не срабатывает. По своему содержанию – это полный, логически завершенный блок.

Модульное обучение строится по правилам модульности, когда конструирование учебного материала обеспечивает каждому обучающему достижение поставленных дидактических задач, имеет законченность материала в модуле и интеграцию разных видов и форм обучения, связа-

но с его динамичностью, которая заключается в вариативности элементов, модулей, содержания элементов и модулей.

Целью этого обучения является:

1. Познакомить студентов с конкретным языковым материалом (в форме отдельного курса или модуля).
2. Проконсультировать студента.
3. Через обширный ресурс информационного, учебного, тренировочного, контролирующего материала, формировать и совершенствовать навыки учебного материала до автоматизма.
4. Научить студентов самоорганизации, самоконтролю и самооценке, дать им возможность осознать себя в деятельности, самим определить уровень освоения знаний, увидеть пробелы в своих знаниях и исправить эти пробелы.
5. Дать возможность студенту осознать перспективы обучения.
6. Развить креативность студента, его самореализацию в учебном материале.

Модульное обучение открывает большие возможности для самостоятельной работы студентов, т.к. оно является управляемым, контролируемым и адаптированным к индивидуальным особенностям студента. И цель его в том, чтобы не только дать студенту определенную сумму знаний, а в том, чтобы сформировать у студента потребность и умение самостоятельно получать и постоянно совершенствовать свои знания.

Можно определить целый ряд преимуществ использования модульной программы для самостоятельной проработки учебного материала по сравнению с аудиторными занятиями с преподавателями:

1. Неограниченное время работы, определяемое потребностями самого студента.
2. Свободный режим работы (выбор времени работы, определение пауз в работе и темпа усвоения материала).
3. Исключение воздействий субъективных факторов в работе (отсутствие предвзятости к кому-либо из студентов, оценивание ответа на основе четких критериев без сравнения с результатами работы других обучаемых, неограниченное терпение, неразглашение недостатков работы).

Недостатки модульного обучения:

1. Составление модулей довольно трудоемкий процесс и занимает много времени. Мало быть хорошим преподавателем и прекрасно знать материал, надо быть грамотным тестрайтером, дизайнером, художником и профессиональным программистом.

2. Невозможность применения любого материала: малопригоден для такого обучения эмоционально-образный и описательный материал.

3. Невозможность ведения «свободного» диалога с обучающимся.

Модульная программа для СР студентов важна в большей степени, чем при обучении любой другой дисциплине. Именно такое обучение может помочь преподавателю решить одну из самых существенных проблем в обучении иностранным языкам в неязыковом окружении – проблему формирования прочных лексико-грамматических навыков. Ведь на аудиторных занятиях в техническом вузе преподаватель в условиях дефицита времени не в состоянии обеспечить формирование прочных лексико-грамматических навыков. Предоставление же обучаемому возможности закрепить и активизировать объясненный преподавателем материал в режиме самостоятельной работы открывает реальные перспективы для повышения качества обучения, которое в большей мере зависит от эффективной организации, методического качества используемых материалов и мастерства преподавателя.

С помощью модульной программы студент может выполнить самостоятельно большое количество самых разнообразных тестов (обучающих, диагностических, тренировочных, самоконтролирующих, контролирующих и т.п.) по различным видам речевой деятельности. Из всех упомянутых тестов тренировочные тесты наиболее предпочтительны и представляют собой серию тестов, объединенных в учебные блоки для выработки прочных навыков овладения определенным учебным материалом. Однако следует помнить, что огромное количество тренировочных тестов, лишенных коммуникативной направленности, приводит к тому, что студенты выполняют их механически, мало мыслят, отсутствует творчество при их выполнении.

В отличие от выполнения подобных тестов в аудитории ему не дается эталон правильного ответа, каждый, как известно, является единственным источником оценки самим обучаемым правильности своего ответа. При модульном обучении при условии неправильного ответа на вопрос обучаемый может не просто получить указание, что ответ неверен, но и разъяснение, форма и содержание которого определяется как характером допущенной ошибки, так и индивидуально-психологическими особенностями обучаемого.

Использование модульной программы в режиме самостоятельной работы помогает обучаемым преодолеть психологический барьер на пути к исследованию иностранного языка как средства общения, одним их которых является так называемая «ошибкобоязнь». По данным зарубежных исследователей.

фактор психологического комфорта в ситуации возникновения ошибки и ее коррекции в ходе общения фигурирует в числе важнейших, с точки зрения студентов, достоинств модульного обучения. Студенты отмечают, что они не чувствуют неловкости, допуская ошибки, и получают достаточно четкие инструкции, как преодолеть допущенную ошибку.

Во время работы студента над модульной программой в самостоятельном режиме преподаватель не принимает непосредственного участия в процессе обучения, а лишь косвенно управляет им в качестве раздаточно-модульной программы, представленной в форме ПК, а его роль при общении с обучаемым выполняет компьютер. По отношению к обучаемому студенту компьютер выступает в этом случае в качестве преподавателя, инструмента деятельности и партнера по коммуникации.

Роль преподавателя сводится к тому, чтобы в ходе СР студент находился в активном процессе запоминания, а не в пассивном. Поэтому, проектируя модульную программу для СР студента, преподаватель учитывает следующие моменты:

1. Задания должны быть сформулированы ясно, четко, лаконично, тщательно продуманы, четко разработаны, и их выполнение не должно вызывать никаких проблем у студента.
2. Модульная программа должна основываться на принципах самоконтроля и включать текущий и промежуточный контроль в конце каждого учебного элемента, который имеет эталон правильного ответа, что позволяет студенту выявить проблемы в учебном материале и устранить их сразу.
3. Обязателен итоговый контроль, дающий возможность оценить студенту уровень усвоения учебного материала и получить указание для последующей доработки.
4. Учитывать индивидуальный темп усвоения учебного материала студентом.
5. Указать дополнительные источники информации об изучаемом материале, и где их можно найти.

К основным принципам модульного обучения относятся:

1. Принцип модульности.
2. Принцип структуризации содержания обучения на обособленные элементы.
3. Принцип динамичности.
4. Принцип деятельности.
5. Принцип гибкости.
6. Принцип осознанной перспективы.

7. Принцип разносторонности методического консультирования и партнерства [2].

Принцип модульности предполагает цельность и завершенность, полноту и логичность построения единиц учебного материала в виде блоков модулей, внутри которых учебный материал структурируется в виде системы учебных элементов. Из блоков модулей как из элементов конструируется учебный курс по предмету. Элементы внутри блока-модуля взаимозаменяемы и подвижны. Освоение учебного материала происходит в процессе завершенного цикла учебной деятельности. Гибкость такого решения основана на вариативности уровней сложности и трудности учебной деятельности.

Системность модульного обучения строится с учетом закономерностей овладения студентами учебным материалом. Все обучение в организационном плане построено на основе правил цикличности и концентричности. Цикличность проявляется в том, что определенная доза материала усваивается в пределах одного учебного элемента, каждый из которых включает определенное количество заданий и тестов. Цикличность подкрепляется концентрическим подходом.

Поэтому при разработке модульной программы следует помнить, что каждый модуль представляет собой дидактический цикл.

Дидактический цикл – это структурная единица процесса обучения, обладающая всеми его качественными характеристиками, выполняющая функцию максимальной организации усвоения (в данных условиях) фрагмента содержания образования.

Дидактический цикл включает в себя следующие элементы:

1. Постановка познавательной задачи.
2. Предъявление содержания учебного материала.
3. Применение первично полученных знаний.
4. Получение обратной связи.
5. Подготовка к дальнейшей учебной деятельности.

Модульная программа представляет собой комплексную дидактическую цель и совокупность модулей. Комплексная дидактическая цель состоит из 2-х уровней: первый уровень – усвоение учебного материала; второй уровень – применение усвоенного учебного материала на практике, а также применение изученного учебного материала в будущем.

Затем из комплексной дидактической цели выделяются интегрирующие дидактические цели, на основе которых формируются модули, сколько модулей в программе, столько и будет интегрирующих целей. Совокупность решения этих целей обеспечивает достижение комплексной дидактической цели.

Однако в каждый модуль входят крупные блоки учебного материала. Поэтому каждая интегрирующая дидактическая цель делится на частные дидактические цели, и на их основе выделяются учебные элементы. Каждой дидактической цели соответствует один учебный элемент. В результате создается дерево целей:

Вершина дерева – комплексная дидактическая цель модульной программы.

Средний слой – интегрирующие дидактические цели для построения модулей.

Нижний слой – частные дидактические цели для построения учебных элементов.

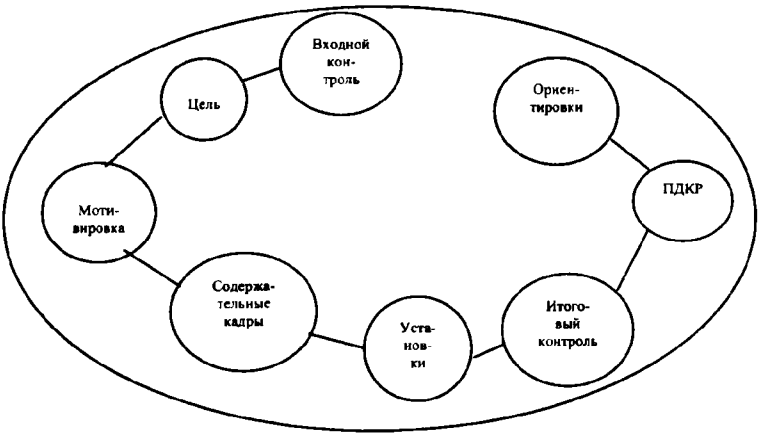
Данная структура построения целей означает, что модульный подход к системе обучения строится реверсивным путем: сначала намечается конечная цель, а затем определяются задания, которые могут привести к данному результату. Он обеспечивает обучение системности со всеми присущими ей качествами – целостностью, иерархичностью, целенаправленностью.

Рассмотрим, что из себя представляет модуль.

Модуль – это целевой функциональный узел, в котором учебное содержание и технология овладения им объединены в систему высокого уровня целостности.

Чтобы убедиться в справедливости этого утверждения, обратимся к схеме, рассмотрим, из каких элементов он состоит и как работает.

Технологический функциональный обучающий цикл модуля



Началом модуля является ***входной контроль***, который осуществляется посредством диагностического теста, цель которого – получить следующую информацию: определить исходный уровень обученности студента, чтобы студент видел сам, насколько он готов работать над модулем и каковы его потребности в изучении материала.

Следующим элементом модуля является ***интегрирующая цель***, которая распадается на 2 уровня:

1) уровень усвоения учебного материала,

2) уровень применения знаний на практике в письменной и устной речи.

Количество частных дидактических целей определяется количеством учебных элементов в модуле.

Третий элемент модуля – мотивация. ***Мотивация*** – это важнейший элемент любого курса. Для этого важно использовать разнообразные приемы и средства. Мотивационный блок может быть представлен в виде фрагментов из художественных и учебных фильмов, рисунков, музыкальных произведений – песен, построенных на изучаемом учебном материале. Это дает возможность погрузить студентов в мультимедийную среду. По мнению ряда психологов, механизм запоминания носит ярко выраженный характер в том случае, если в процессе обучения используются зрительные опоры, а также способствует положительному эмоциональному восприятию учебного материала. Мультимедийная среда имеет ряд преимуществ по сравнению с другими формами презентации учебного материала, поскольку студентам предоставляется возможность управлять процессом обучения, приостанавливать, замедлять или ускорять темп предъявляемого учебного материала, а также всегда есть возможность снова вернуться к начальным фрагментам. Мотивационный блок всегда включает в себя тест для контроля понимания его содержания.

Весь учебный материал должен быть представлен в виде ***содержательных кадров***, и, готовя его для создания модульной программы, мы руководствовались требованиями зарубежных исследователей и пришли к выводу, что учебные материалы должны отвечать следующим требованиям:

1. Составители материалов должны четко определять конкретную учебную цель, достижению которой должно способствовать использование данных материалов в ходе модульного обучения. Цель должна сообщаться и обучаемым.

2. Учебные материалы должны готовиться таким образом, чтобы при работе с ними у обучаемых возникала соответствующая мотивация к их изучению и поддерживалось внимание в процессе всего обучения.

3. Используемые в ходе модульного обучения материалы должны обеспечивать обучаемым возможность опоры на знания, умения и навыки, приобретенные на предыдущих этапах обучения.

4. Учебные материалы должны быть структурированы таким образом, чтобы с их помощью стимулировались активные ответные действия обучаемых, на основании которых можно было бы судить об эффективности обучения.

5. Эти материалы должны содержать четкие указания и инструкции о порядке работы с ними и обеспечивать обучаемых обратной связью.

6. В учебных материалах для модульного обучения должна быть предусмотрена возможность переноса приобретенных навыков и умений на другой материал.

7. Рекомендуется, чтобы при разработке дидактического обеспечения использовался не только текстовый учебный материал, но имели место рисунки (resource pack) и аудио-видео материалы, то есть наглядность.

Наглядность содержания кадров имеет большое значение, так как это способ мобилизации активности студентов, способ введения новизны (которая вызывает интерес к учебной, познавательной и любой другой деятельности), способ создания динамичной среды. Чем ярче будет наглядность, тем продуктивнее будет процесс обучения. Поэтому преподаватель должен дать волю своему воображению и фантазии, а художник помочь их воплотить.

На основе отобранного учебного материала создаются тесты (диагностические, обучающие, тренировочные, самоконтролирующие, контролирующие, итоговые).

Характер обучающих тестов, их последовательность и виды учебных операций должны определяться в зависимости от характера трудностей (языковых или грамматических явлений) и строиться по принципу возрастания языковой и операционной сложности, от простых мыслительных операций к более сложным, с переходами к творческому мышлению и последующим применением на практике.

Операционное содержание задач в тестах на:

1. Категоризацию;
2. Распознавание;
3. Сопоставление и различие;
4. Трансформацию;
5. Практическое применение.

Поскольку в текстах обучающих тестов выделяется материал, на ко-
ледует сконцентрировать внимание обучаемого, особую роль приобретают специальные инструкции, при помощи которых создается установка, направляющая внимание студентов на детали контекста. Так как каждый раз в задании перед студентом ставится новая задача и проверяется его способность принимать правильное решение, то эта задача (инструкция к упражнению) должна быть сформулирована с предельной ясностью и точностью. В инструкции должно быть не только объяснение, как выполняется задание, но и приведен пример его выполнения. Необходимо также, чтобы студент осознал при этом целесообразность и полезность выполняемых заданий и чтобы его не утомляло однообразие выполняемой работы. Поэтому обучающие тесты должны быть разнообразны по видам деятельности, по языковому, иллюстративному материалу, а также по условиям их выполнения.

Тесты могут включать различные виды заданий для проверки степени сформированности грамматических навыков по учебному материалу. Пример тестовых заданий, включенных в модульную программу ПК по грамматике английского языка «Употребление пассивного залога».

1. Определите грамматическую форму, в которой следует употребить глагол-сказуемое в пассивном залоге при переводе на иностранный язык ряда предложений, предъявленных на родном языке.

2. Определите, в каком времени и залоге употреблен глагол-сказуемое в следующих предложениях, предъявленных на иностранном языке.

3. Из ряда предложенных вариантов подберите правильный перевод на родной язык предложения, предъявленного на иностранном языке.

4. Образуйте различные видо-временные формы предложенного глагола в пассивном залоге (с опорой на таблицу, в которой представлена система видо-временных форм глагола данного языка, и без опоры на таблицу).

5. Раскройте скобки в следующих предложениях, употребив глагол в соответствующей контексту видо-временной форме и др.

При выполнении заданий первых трех из перечисленных выше типов форма ответов обучаемых – выборочная, причем в первом и во втором типе заданий используется простой многозвенный выбор, в третьем - множественный. Простой многозвенный выбор, с нашей точки зрения, предпочтительнее, так как обучаемому предлагается набор вариантов ответов, каждый из которых правилен для определенного задания. Это позволяет резко уменьшить вероятность запоминания неправильного от-

вета. Обучаемый, готовя ответ, анализирует контекст, припоминает правила образования и употребления видо-временных форм глагола и принимает решение о выборе соответствующего варианта ответа в результате активной мыслительной деятельности. Вероятность угадывания правильного ответа при этом значительно меньшая, чем при выполнении заданий, ориентированных на выбор одного варианта из ряда правдоподобных.

Задания четвертого и пятого типов – конструируемые. Они выполняются без опоры на перечень возможных вариантов ответов. Анализ и быстрая оценка ответных действий обучаемых при выполнении подобных заданий возможна только при модульном обучении на базе компьютера.

Главным достоинством при выполнении студентами тестов является возможность выбора студентом темпа и режима работы. Каждое учебное задание предполагает несколько возможных путей продвижения обучаемого по программе. В случае неправильного ответа обучаемый имеет возможность воспользоваться справкой или подсказкой и предпринять еще одну попытку решить учебные задачи либо применить эталон – правильный ответ. Таким образом, у каждого обучаемого свой способ и темп продвижения по модульной программе.

Следует помнить, что тесты и задания составляются в зависимости от этапа подачи и освоения студентом учебного материала.

Непосредственно после введения нового учебного материала проверку его усвоения следует производить с помощью альтернативных тестов, далее, по мере усвоения материала, можно переходить к тестам с множественным выбором, а затем к тестам, требующим самостоятельного конструирования ответа. При закреплении учебного материала проверку его усвоения можно начинать с тестов множественного выбора, а затем переходить к тестам со свободным конструированием ответа. При применении усвоенных знаний в новых учебных ситуациях проверку рекомендуют проводить преимущественно тестами со свободным конструированием ответа [4].

Руководствуясь своим опытом, хотим сказать, что непременное условие для составления тестов – это знакомая студентам лексика, в противном случае выполнение подобных тестов может превратиться в утомительную процедуру, не приносящую обучаемым чувство удовлетворения из-за трудностей.

Рассмотрим, какие ***лингводидактические задачи*** можно решать с помощью модульной программы при обучении грамматической стороне речи:

1. Формирование рецептивных грамматических навыков чтения и аудирования.

2. Формирование продуктивных грамматических навыков преимущественно письменной речи.

3. Контроль уровня сформированности грамматических навыков на основе тестовых программ.

Оказание справочно-информационной поддержки (автоматизированные справочники по грамматике, системы обнаружения грамматических ошибок на морфологическом и синтаксическом уровнях) [1].

Что касается способов стимулирования и анализа ответных действий обучаемых, то есть ***подкрепление (ПДКР)***, то программы, разработанные в таком режиме, дают возможность для разработки разнообразных видов контрольно-тренировочных тестов.

Наиболее распространенным методом анализа ответов является анализ по эталонам (правильный ответ). Параметры оценки успешности и качества владения изучаемым материалом могут быть специфицированы по уровням владения им. В качестве ориентира можно использовать уровневые таблицы самооценки, содержание в материалах Совета Европы (Modern Languages... Framework of Reference, 2000, а также в российском варианте Европейского языкового портфеля (2001)).

Возможности и ***формы контроля*** правильности ответа по ключевым словам или их отрицаниям.

Программируются различные виды реакций на ответы обучаемых, а именно:

1. При правильном ответе следует реакция в виде реплики: «Верно», «Совершенно верно», «Хорошо», «Отлично».

2. При частично правильном ответе – реакция: «Ваш ответ неточен, ответьте точнее» и ожидание нового ответа.

3. При неправильном ответе – реакция в виде реплики: «Неверно», «Ответ не засчитан» и либо разъяснение ошибки и ожидание нового ответа, либо отсылка к соответствующему разделу учебного материала.

4. При непредполагаемом ответе – реакция репликой: «Ваш ответ непонятен, ответьте еще раз» и ожидание нового ответа.

5. При повторении ошибок студенту либо снова предъявляется тест сначала, либо его отсылают к соответствующему учебному материалу.

Тестирование как часть методики модульного обучения позволяет проконтролировать уровень языковых знаний тестируемых, имеет свои как положительные, так и отрицательные стороны.

Положительные стороны тестирования – это быстрота; одновременный опрос достаточно большого количества студентов или индивидуальная работа с каждым студентом во время консультирования; вывод ре-

зультатов на всю группу целиком или на отдельного тестируемого. Тесты обычно построены на выборе правильного ответа из предложенных, допустим, 40 вариантов (multiple choice), на сопоставление (matching), на коротких ответах (short answers), выборе правильных или неправильных утверждений (right and wrong statements) и т.д. Все это соответствует международным стандартам тестирования, которым подвергаются студенты, решившие сдать сертификационные экзамены по ТОЕФЛ (TOEFL – the Test of English as a Foreign Language) или Первый Кембриджский Сертификат по английскому языку (the First Cambridge Certificate in English) или CAE – Cambridge Advanced English Examination и т.п.

Негативная сторона такого тестирования – несколько ограниченный выбор ответов, в котором заложен неосознанный элемент случайности выбора ответа. Если тестируемый не знает ответа, он уже действует методом простого нажатия на компьютере «на авось». Однотипность, невозможность поразмышлять над заданием более глубоко, однообразие, механическая рутинность также не придают положительных достоинств данному тестированию, хотя оно и является одним из важных методов контроля за уровнем знаний студентов.

Следующим составляющим элементов модуля является итоговый тест. Итоговый тест проверяет творческие способности студентов. Операционное содержание теста – практическое применение усвоенных знаний, умений, навыков в решении проблем, требующих определенной суммы знаний.

Тип теста – множественный выбор.

Итоговый тест является показателем достижения поставленных целей обучающего модуля.

Цель итогового теста – определить следующие этапы усвоения учебного материала:

1. Восприятие;
2. Понимание;
3. Осмысление;
4. Запоминание;
5. Применение;
6. Обобщение;
7. Систематизация.

Заключительным элементом модуля является ***ориентировка***, включающая следующие параметры:

1. Как работал студент.
2. Сколько потрачено времени на изучение учебного материала.

3. Каковы результаты, что требует «доучивания».

Умение преподавателя проектировать и использовать такие программы – показатель высокой квалификации его прогрессивной методики и креативности, профессиональной компетенции, мобильности и адаптивности к инновационным ситуациям профессиональной деятельности, показатель постоянного профессионального самосовершенствования.

«Учитель живет, пока он учится, – писал К.Д. Ушинский, – когда он перестает учиться, в нем умирает учитель».

Литература

1. Карамышева Т.В. Изучение иностранных языков с помощью компьютера. СПб., 2001.
2. Конышева А.В. Современные методы обучения английскому языку. Минск, 2003.
3. Коряковцева Н.Ф. Современная методика организации СРС, изучающих ИЯ. М., 2002.
4. Носенко Э.Л. ЭВМ в обучении иностранным языкам. М., 1998.

К ВОПРОСУ О СОЗДАНИИ УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ КАК НАЧАЛЬНОГО ЭТАПА НА ПУТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМУ ОБУЧЕНИЮ СТУДЕНТОВ 2 КУРСА ХТФ ТОМСКОГО ПОЛИТЕХНИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Л.В. Покушалова, А.Н. Олейник
Томский политехнический университет
Институт языковой коммуникации

С принятием комплексной программы развития Томского Политехнического Университета было выбрано новое направление в обучении иностранному языку студентов (от базового изучения ИЯ (1, 2 курс)) к изучению иностранного языка (ИЯ) по специальности (3, 4, 5 курс), кафедра АЯ № 2 ИЯК активно включилась и участвует в решении профессиональноориентированного образования. Согласно разработанным учебным программам обучение языку специальности начинается с 3-го курса. Учет профессиональных интересов студентов университета при изучении ими иностранного языка и необходимость специализации преподавания на старших курсах привели нас к идее создания учебно-методического пособия для студентов II курса (4 семестр) ХТФ. Его предназначение – создать основу для организации обильного чтения студентами несложных текстов его специальности и серии профессионально-коммуникативных упражнений, обеспечив тем самым планомерный переход к чтению аутентичных текстов по специальности на 3-м курсе, тем самым помочь студентам овладеть приемами различных видов чтения на основе принципа параллельного введения информации, а также сформировать у студентов навыки профессиональной коммуникации.

Работая над созданием пособия, мы руководствовались тем, что студенты ХТФ после 3-х семестров обучения в университете уже обладают немалой понятийной базой в области своей будущей специальности.

Пособие создавалось по принципу «от содержания к форме», то есть использование лексико-грамматического материала в качестве средства, а не цели обучения для развития навыков и умений чтения текстов и ведения диалога по специальности. Каждый раздел текстов заканчивается профессиональной дискуссией, направленной на активизацию мыслительной деятельности студентов и мотивацию изучения обсуждаемого материала. Тексты, предложенные студентам, снабжены предтекстовыми и послетекстовыми заданиями, которые способствуют творческому отношению к пора-

ботанному учебному материалу, выражению собственного мнения студентов по прочитанному, освобождают студентов от механического заучивания слов и являются средством преодоления гипноза печатного текста Наличие проблемных ситуаций создает основу формирования профессиональной коммуникации и вовлекает студентов в активную мыслительную деятельность. В конце пособия имеется Приложение, включающее названия и произношения важнейших химических элементов к таблице Д.М. Менделеева, имена и фамилии великих ученых-химиков, правила чтения химических формул, список наиболее часто встречающихся в технической литературе сокращений, терминологический словарь.

Организация подбора учебного материала для составления пособия, осуществлялась по следующему принципу.

Отбираются увлекательные, непосредственно связанные с будущей специальностью студентов тексты, несложные в языковом и содержательном плане. Объем текстов 1000–1200 печатных знаков. Из текстов студенты получают интересную информацию – когда и кем был открыт химической элемент, какую роль сыграл и играет в жизни человека и т.д. При организации этих текстов мы старались строго соблюдать принцип нарастания трудности, который нашел отражение в учете лексико-грамматических особенностей отобранного текстового материала и его расположении. Хотя установка на чтение литературы по будущей специальности студента само по себе стимулирует учебно-познавательную деятельность студента, и это действительно так до момента, пока студент не столкнется с большим количеством незнакомых слов, с ограничением во времени на подготовку. Желание работать с такими текстами резко ослабевает. Невысокая мотивация овладения чтением по сравнению с другими видами речевой деятельности (РД) может быть объяснена, по нашему мнению, как непонимание студентами, что чтение – это такое же общение, только опосредованное печатным источником. Практическая ценность чтения осознается не в реальной ситуации общения, а опосредованно, и поэтому интерес к нему меньше. Поэтому необходимо показать студентам в процессе обучения, что чтение обладает большими возможностями для реального практического применения, то есть является целевой доминантой, и источником мотивации учебно-познавательной деятельности студентов должны быть тематически подобранные тексты. Существенными требованиями к организации текстов по специальности являются постепенное усложнение текста и последовательное увеличение объема для чтения. Если на начальном этапе работы со спецтекстами допускается адаптация (сокращение оригинала, упрощения, сноски, замена трудных для студента грамматических

явлений), то в дальнейшем (на 3 курсе) следует переходить к чтению текстов неадаптированных, оригинальных. Тексты должны быть достаточно трудными, чтобы студенты, работая над ними, вовлекались в деятельность, сопряженную с определенными сложностями, вызывающую напряженное функционирование психики. Целесообразно поэтому в текстах для чтения оставлять незнакомый языковой материал, количество которого следует постоянно увеличивать. Для правильной организации текстов большое значение имеет рациональное соотношение текстов для чтения и упражнений к ним. Количественное соотношение текстов и упражнений должно меняться. При переходе к чтению специальной литературы количество текстов должно составлять сначала 50, а затем 80% по отношению к упражнениям [2].

Незнакомую лексику к текстам лучше всего вводить, по нашему мнению, лексико-семантическими группами, что способствует хорошему запоминанию. Как правило, на занятиях с текстами преобладает изучающее чтение, на старших курсах большое значение имеет ознакомительное чтение, на базе которого создаются задания творческого характера, где студенты анализируют типичные лексико-грамматические и стилистические особенности специального текста. Мотивационная направленность этого периода работы преподавателя со студентами – научно систематизировать явления, характерные для данного типа литературы по специальности, научить студентов вести беседу на профессионально ориентированные темы по ИЯ.

Задания к текстам сформулированы таким образом, чтобы сделать линейную, пофразовую переработку текста, так как их выполнение развивает навык целостного восприятия текста, что стимулирует речемыслительную активность студента.

Каждый текст сопровождается предтекстовым и послетекстовым заданием, которое поможет подготовить студента к работе над текстом. Задачи, которые студент решает в процессе изучающего чтения, условно можно разделить на три основные группы, соответствующие характеру переработки информации (степени полноты, точности и глубины).

1. Восприятие языковых средств и их точное понимание в тексте.
2. Извлечение полной фактической информации, содержащейся в тексте.
3. Осмысление извлеченной информации.

Приведем примеры предтекстовых заданий:

1. Прочтите заглавие и скажите, о чем (о ком) будет идти речь в данном тексте.

2. Прочтите первые предложения абзацев и назовите вопросы, которые будут рассматриваться в тексте.

3. Прочтите последний абзац текста и скажите, какое содержание может предшествовать данному выводу.

4. Выберите формулы химических реакций и прочтите на иностранном языке.

5. Восстановите текст из данных в произвольном порядке из пронумерованных абзацев. Скажите, в какой последовательности следует расположить абзацы, чтобы получился логически связанный текст.

6. Скажите, присущи ли данным абзацам единство и логика изложения. (Обратите внимание на ключевые слова, их эквиваленты, синонимы, местоимения).

Послетекстовые задания предназначены для проверки понимания прочитанного, одновременно помогают управлять самостоятельной работой студентов (СРС) по владению ими приемами извлечения текстовой информации, обеспечивают проверку правильности понимания текста, включают упражнения на опознавание в текстах единиц смысловой информации, внедрение «ключевых слов» и на соединение смысловых центров в коммуникативную перспективу. Таким образом, их выполнение ориентирует студента на практическое использование информации, а не только не ее извлечение.

Примеры послетекстовых упражнений:

1. Определите основную информацию текста.

2. Укажите абзац, который ее содержит.

3. Укажите ключевые слова, которые передают основную информацию текста.

4. Пользуясь этими ключевыми словами в качестве опор, передайте основную информацию текста.

5. Определите, какую новую и интересную для вас информацию содержит этот текст, укажите в тексте.

6. Определите, будет ли информация этого текста использована в вашей дальнейшей профессиональной деятельности.

То, что задания выступают в качестве способа управления мыслительной деятельностью студента, является средством преодоления гипноза печатного текста, является ценным мотивационным стимулом чтения, который в значительной мере поддерживается еще и тем, что задания предусматривают обращение студентов к своим профессиональным знаниям и интересам. Это способствует обогащению знаний, совершенствованию умений и навыков студентов в области их специальности и иностранного языка.

Необходимость знания иностранного языка для плодотворной профессиональной деятельности в будущем еще не осознается студентами на первых этапах обучения в полной мере. В методической литературе справедливо отмечается, что «весь арсенал средств, способов, путей, приемов, форм обучения должен оцениваться преподавателями с точки зрения из действенности для формирования внутренних мотивов учения [1].

На первом плане обучения ИЯ в неязыковом вузе значительное место занимает коррективный курс, включающий в себя работу с грамматическим материалом, необходимым для чтения и понимания иностранной литературы по специальности. Именно на этом этапе, как нам кажется, мы забываем о профессиональноориентированном характере обучения. Характер и виды заданий к упражнениям по грамматике остаются традиционными, и поэтому говорить о развитии положительной мотивации учебно-познавательной деятельности на этом этапе обучения преждевременно. Какой познавательный интерес могут вызвать у студента задания типа:

1. Прочитайте и переведите предложения. Какова функция слова «it», «one», «that», «provided» и т.д.
2. Прочитайте и переведите предложения, обращая внимание на выделенные слова.
3. Образуйте глаголы из следующих существительных.
4. Дайте производные от следующих глаголов и т.д.

Выполнение заданий такого типа вырабатывает у студентов формальное, механическое отношение к изучению ИЯ, не представляет никакого познавательного интереса, не говоря об удовольствии получения заданий, о творчестве.

К тому же студенты не видят никакой связи между этими упражнениями и дальнейшей работой с текстами по специальности. Кроме того, как показывает практика, именно начальный «стартовый» период обучения в неязыковом вузе является принципиально важным в плане формирования устойчивой мотивации, обеспечивающей активное отношение студентов к овладению основными видами РД на последующих этапах. Поскольку первым уровнем формирования и формулирования мысли является мотивационно-побудительный уровень, поэтому каждое задание и каждый вид работы студента на уроке должен быть мотивацонно-побуждающим и обладать должным познавательным потенциалом. Поэтому при работе над грамматическим материалом более приемлемой является следующая формулировка заданий к упражнениям:

1. В приведенных предложениях обратите внимание на разные значения одного и того же слова в разных контекстах.

2. Какие значения выделенных слов вы узнали из данного контекста.

3. Определите, какую информацию в приведенном предложении передает слово «it» (one, that. of, provided). Переведите предложения на русский язык.

4. Приведены незнакомые слова. Обратите внимание на суффиксы этих слов и определите, о чем идет речь: о предметах, действиях или качествах.

5. Обратите внимание на приставки данных ниже слов. Как они изменяют значение корневого слова,

6. Какими средствами (каким образом) в данных ниже предложениях выражена мысль о том, что данный предмет больше (меньше, лучше и т.д.) другого?

7. Какими средствами в данных предложениях выражено превосходное качество предмета?

8. Какими словами передается большая или меньшая степень долженствования, вероятности выполнения действия? Какие русские слова и выражения помогут вам передать правильно смысл данных английских предложений?

9. Обратите внимание на предлоги в приведенных предложениях. Какие отношения передаются предлогами of, by, with, to и т.д.?

Все представленные речевые упражнения организованы таким образом, что обеспечивают управляемый выбор стратегии чтения: вызывают активное управляемое воздействие субъекта и объекта (текста) и естественную мотивацию со сложной структурой; воспитывают управляемую познавательную и мыслительную активность и вызывают интерес к учебно-познавательной деятельности.

Для формирования основных умений профессиональной коммуникации у студентов мы полностью отказались от так называемых «топиков» (topics), так как говорить о профессиональных научно-технических проблемах можно в самых разнообразных ситуациях; выбрали тематико-ситуативный подход к организации устно-речевой коммуникации студентов при выполнении упражнений, постарались включить, по возможности, в пособие достаточный объем коммуникативно значимых ситуаций, представляющих основу формирования профессионально-коммуникативной компетенции (то есть естественное желание передавать и получать информацию).

Поскольку наша цель – научить студентов устно-речевому общению с учетом вопросов, представляющих профессиональный интерес, то мы составляем проблемные ситуации, исходя из тем представленного учебного лексического материала, и пользуемся следующими приемами:

1. Побуждение студентов к теоретическому истолкованию и обоснованию явлений, фактов, событий в текстах путем использования аналогии или противопоставления.

2. Побуждение студентов к анализу фактов и явлений действительности, предположений, гипотез, мнений и подходов к решению проблемной ситуации.

3. Проекция общей проблемы на вопросы повседневной жизни.

4. Использование предлагаемых обстоятельств (К.С. Станиславский), прием «Если бы...» и «Представьте себе, что...».

5. Проекция проблемной ситуации на группу студентов с целью объяснения, толкования ее значения.

6. Наглядное речемыслительное введение проблемной ситуации в деятельность студентов по принципу деловой игры – «что делать, если ...».

7. Упорядочение фактов, событий, явлений на основе их соотнесения и систематизации.

8. Использование приемов «разорванных частей» «jigsaw», когда проблема, тема, вопрос, материалы искусственно разделяются на части, а в ходе занятия приводятся в систему.

9. Решение задачи на материале известной, привычной ситуации.

10. Изложение учебного материала на химических формулах, использование таблицы Менделеева.

Из практики обучения студентов можно сказать, что имеют место некоторые проблемы в лексической подготовке студентов на младших курсах, которые мы включили в свое пособие на «доучивание»:

Неумение узнавать изученную лексику в новых словосочетаниях. Поэтому мы стараемся держать студентов в режиме постоянного информирования, что смысл слова может обновляться до бесконечности во все новых контекстах. Слово приобретает смысл в контексте абзаца, абзац в контексте текста. Поэтому и понимание, по словам М.М. Бахтина, есть «соотнесение с другими текстами и переосмысление в новом контексте». Студент усваивает значение слова только при условии его многократного восприятия в разных контекстах. Контекст, по определению А.А. Вербицкого, – это относительно законченный в смысловом отношении отрывок текста, в котором выявляется смысл и значение входящих в него слов».

Для решения вопроса профессиональной направленности обучения иностранному языку важное значение имеет выявление и правильный перевод атрибутивных словосочетаний. Особую трудность представляет сочетание «существительное» + «существительное»: широко распространенное в химических текстах, оно казалось бы не должно вызывать особых

затруднений, но, как показала практика, студенты в переводе именно таких сочетаний делают ошибки, так как существительное, играющее роль определения, либо переводится прилагательным, что далеко не допустимо, либо перевод начинается с первого слова, что приводит к искажению смысла. Поэтому мы в своё пособие включили серию упражнений по этой тематике. В основу отбора материала был положен тематический принцип, и в качестве ведущего компонента были взяты существительные, которые являются наиболее частотными в английском подъязыке органической химии. Составили наиболее продуктивные словосочетания типа:

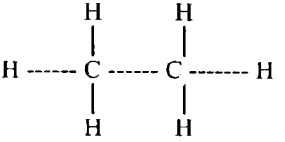
addition alkylation substitution equilibrium exchange side surface termination	reaction

Студентам предлагается самостоятельно раскрыть механизм, лежащий в основе правильного перевода (руководствуясь тем, что студенты обладают понятийной базой в области своей специальности плюс знакомые лексические единицы).

Работу над определением знаний слов в новых словосочетаниях проводим со студентами на наших рабочих текстах в процессе работы над ними. Рассматриваем разнообразные функции слова, т.е. сферу функционирования, где цель и назначение реализуется по-разному: для передачи качества, пространства, действия во времени, объектности и т.д.

Известный факт, что студенты технических вузов в сравнении со студентами гуманитарных вузов легче оперируют цифровым материалом, более способны к концентрации внимания и логическим построениям, лучше удерживают в памяти контекстуальные данные, что объясняется активной работой оперативной памяти, характерной для людей, привыкших решать задачи. Поэтому мы стараемся обучать студентов грамматике через формулы, а при профессиональноориентированном коммуникативном общении, по возможности, используются различные химические формулы, формулы реакции различных веществ, химические символы типа: $AgNO_3$.

$$NA_2CO_3 + CaSO_4 \rightarrow NA_2SO_4 + CaSO_3,$$



C two H six [si: tu: eit. siks]

Учим студентов правилам чтения химических формул и составлению их студентами самостоятельно, например: The sodium (NA) and the calcium (Ca) switch places. The sodium combines with the sulphate radical (SO_4), forming sodium sulphate (NA_2SO_4) which dissolves in water. The calcium combines with the carbonate radical (CO_3) forming calcium carbonate ($CaCO_3$). Calcium carbonate doesn't dissolve in water and so settles to the bottom of the solution.

NA two CO three plus CaSO four form Na two SO four plus CaCO.

Химические формулы – это невербальное средство, которое является одним из способов организации смысловой структуры знаний в области химии. Обеспечивает двумерность восприятия в отличие от линейности, одномерность вербального объяснения и позволяет студенту более наглядно обобщить учебный материал, облегчает ему запоминание, сохранение и восприятие учебного материала.

Студенты любят этот вид работы, легко справляются с ним, и это дает им возможность почувствовать себя профессионалами в своей области.

В заключение хотелось еще раз обратить внимание на то, что студенты усваивают те знания, которые они обретают не в процессе запоминания представленных преподавателем готовых образцов, а в результате творческого поиска в проблемной ситуации. Для этого необходимо сформировать у студентов потребность в приобретении новых знаний. Только при наличии такой потребности усвоение знаний будет происходить в процессе творческого поиска, чем мы и руководствовались при создании нашего пособия.

Литература

1. Авхачева И.А. Мотивационные аспекты профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам в вузе. Пермь, 2003.
2. Воропаева Н.Ф. Отбор и организация текстов для чтения: Автореф. М., 2000.
3. Серова Т.С. Профессионально-ориентированное чтение как компонент профессиональной деятельности и его основные функции. Виды речевой деятельности в системе профессионально-ориентированного обучения иностранному языку в вузе. Пермь, 2003.

TEACHING PRONUNCIATION AND PROSODY OF MODERN ENGLISH THROUGH DRAMA

K. Ponomarev
Tomsk State University

I hear and I forget
I listen and I remember
I do and I understand.
(Chinese proverb)

INTRODUCTION

Pronunciation: The «Cinderella» of Language Teaching

Indisputably, teaching pronunciation is one of the most complicated yet significant aspects of EFL / ESL teaching. That is why it has been looked upon as the «Cinderella» of language teaching (Kelly, 1969; Dalton, 1997). What should be drawn to our attention is that, in the process of communication, pronunciation (of both segmental and suprasegmental (prosodic) elements) is of paramount importance, since successful communication cannot take place without correct pronunciation (Celce-Murcia, Brinton & Goodwin, 1996) - poorly pronounced segments and suprasegments may have the result of disorienting the listener and inhibiting comprehension. Of course, the notion of «correctness» with regard to pronunciation is not tantamount to adherence to «native speaker» norms or Received Pronunciation (RP) rules.

Drama is a unique approach to teaching English. It has recommended itself as a reliable approach to teaching Oral and Written Practice, Literature, etc. Now more and more language instructors incorporate Drama with their pronunciation classes. These techniques are a reaction against the «standard methods of teaching pronunciation, which are basically listening to and repeating certain sounds, words, and phrases that are often uncontextualized and therefore difficult to remember.

The biggest problem for teachers using Drama in a classroom is to overcome the fear of using unfamiliar educational structures. By this we mean that Drama is a field of cultural exploration and it should not and indeed cannot, be used to dictate absolute truths to students. The teacher does not have expert knowledge to pass down to her class, but rather starts with a theme, situation or problem that she wishes to explore with the students. Drama cannot, therefore, be taught by handing out worksheets or books and asking the students to read from them. (It cannot be taught by sitting the class in front of a video or

tape machine, and it certainly cannot be taught by a teacher lecturing or writing notes on a board for students to copy.)

Drama does rely on the teachers' being able to invest something of their own personality and physicality into the work. It requires moral and intellectual honesty. It requires a trust in the students' right to question, to challenge, to sometimes make mistakes and eventually to use that understanding to take an active decision in the way they wish to use drama in their own lives. Teachers must be prepared to involve themselves in the work for the duration of the lesson. They need to explore with the children. It is an incredibly rewarding way of working. We learn more as teachers than ever do as students.

Drama involves the whole person physically, emotionally, and intellectually in the educational process and does not prioritize the acquisition of knowledge over physical sensation and emotional empathy. One of the great joys of being able to use Drama techniques within teaching contexts is that it is tremendous fun for the students. It asks them to develop further imaginative skills, with which they have had confidence since early childhood. It also values the students' experience in and understanding of the world around them, by placing it at the center of their learning. Students play, dream, imagine and in so doing move away from the self-conscious pressure of growing up according to rules and conventions. Drama allows students to develop as socially responsible adults by giving them space and time to imaginatively explore other lifestyles, beliefs and cultures different from their own.

Drama techniques show their exceedingly positive effects on students' language learning both cognitively, affectively, and academically. Yet we are to consider some indispensable conditions that will come of great assistance to us when implementing Drama.

The Right Conditions for Drama

The teacher as director-initiator

The director-initiator needs to be an active participant in all the activities that are going to be outlined below. He/she will be the main model for all the sounds produced, and also for all the breathing exercises. A lively, brisk tempo needs to be maintained. The teacher will also need to «conduct» some of the choral activities, using his/her own arms and hands to indicate which sections of the class should speak. Above all, it is needed to be entirely convincing in your presentation of these methods allowing for the initial laughter, but insisting that they need to concentrate carefully on each stage of the lesson in order to learn about the difficulties of pronunciation in the foreign language.

The teacher must remember at all times to be open to the needs of students. The teacher's body should reflect this «openness» – a relaxed posture, an ease in being physically close to them, a warm, encouraging smile. Firmness is of a great value at the same time-drama is not chaos, but order, meaningful order. As director-initiator, the teacher should always focus clearly on the aim and refuse to be sidetracked by other ideas that might defeat the aims of the class. Those ideas that students put forward should be borne in mind; anyway, even the ones that are rejected during a particular lesson and those ideas should be used at a later date. For those ideas may spring from actual needs within the student, needs which can and should be harnessed to the teaching process.

Relationships

Students should be happy to work in-groups or pairs, and all elements of strain should be removed. Positive comments must be encouraged as well as healthy criticism of each other's work. The teacher can also encourage students to get to know each other better in social activities outside the classroom.

Physical environment

It should be easy to create space for physical activity in the classroom. This is the first condition, as the students will often be required to get up and move around the room. At the same time, no language instructor wants a bare, featureless room lacking in stimuli, in which the learners will be expected to be creative in a vacuum.

From the start, the traditional arrangement of desks with the teacher seated at the front of the room should be rejected. Possible ways of arrangement:

- Tables/desks and chairs stacked against walls (ready for use) with a large space in the center.
- «Grouped seating» (The teacher circulates from group to group).

Warm-ups

Before starting the factual lesson, the ESL teacher may wish to prepare the students for it in a variety of ways. Apart from the introductory explanation and demonstration, pronunciation lessons benefit from such drama warm-ups as games, songs, or chants that are related to the main activity.

Goal orientation

Students should be aware that they are working towards a goal within a given time limit. This will sharpen their concentration, and help them to organize the group activities faster. And at the end of the lesson, they should have the satisfaction of having achieved that goal. So it is crucial to always ensure that they understand the aim of the lesson.

Student leadership

Having group leaders will encourage in the students the sense of taking responsibility for their own learning. Boisterous, unresponsive, or plain lazy students should be given this responsibility.

Using the most-cooperative students

Less inhibited and more confident students can be a great help in getting the others to cooperate. They can be used to demonstrate activities and to help with group work. Each group is recommended to contain at least one of these students, as his/her presence will keep the group actively alive. Also teaming them up with more inhibited students for pair work may be advantageous; yet they must be thanked (discreetly) for their assistance.

Careful Planning and Pacing

The success of any drama lesson depends partly on careful planning and pacing. Any language instructor wishing to incorporate drama needs to decide how much time he/she wants to spend on each stage of the lesson. Ideally, a typical pronunciation lesson incorporating Drama should comprise the following stages:

1. **«Edging in»**: Students get ready for further more serious drama activities. They warm themselves up by playing some games related to the main topic or doing exercises:

Relaxation and Posture

When we are tense, our bodies become stiff and rigid. We hunch our shoulders and breathe in a shallow way, our mouths become dry, and our

voices tighten as well. And on top of that, in a foreign language class, we are then asked to read aloud, or to produce sounds, for we can only utter what we «hear». We can neither «see» nor «feel» the sound. Our rigid bodies in turn affect the way we breathe, and without control over our breathing we cannot use our voices fully. Here are some highly important exercises that will help you to find a way out.

The students stand up straight, legs slightly apart, shoulders relaxed, and head upright (it would help if they focused on something at eye-level). Then they should rotate their necks slowly, four times to the left, and four times to the right. Next, they are instructed to roll their shoulders backwards; first the left shoulder four times, then the right shoulder four times, finally both shoulders together eight times, after which they are instructed to inhale and raise their arms to shoulder-height, then to inhale and raise them above their heads. Keeping both arms in that position, they should stretch up ten times with the right hand, and then ten times with the left. After that, they should inhale and lower their arms to shoulder-height, then exhale and lower their arms to their sides.

Breathing, Tone and Pitch

«The breath is seen to be the foundation upon which utterance is built», says Turner. In everyday life, breathing is a normal reflex, carried out unconsciously by everyone. Actors, however, consciously direct their breathing until new habits are formed that will ensure the best results in the voice. In the same way, learners of a foreign language need to direct their breathing consciously to produce the correct sounds in that language, until the habit of doing so has been fully acquired.

Tone comes next in the order of training of an actor. It is principally concerned with learning to use the resonator of the voice, which consists of the pharynx, the mouth, and the nose. It is a speaker's tone that helps us to recognize his voice over the telephone, even before he has identified himself.

The major aspect of tone, which concerns the language learner, is learning to use the mouth, with its movable tongue, lips, and jaws correctly, in order to assume the precise «mouth-set» of the foreign language. Here are some exercises.

The students are instructed to place their fingers on their ribs with the thumbs behind, pointing towards the spine, three or four inches above the waist just in front of the armpits. Then the teacher tells them to breathe silently, and to feel the movement of their chests. Ideally, they should breathe laterally, i.e. outwards and not up. This exercise is continued for five minutes. Next, the students need to relax

their jaws by breathing in through their noses, and, silently, releasing the breath through their mouths. They should inhale for three counts, hold it for three, and exhale for three. This is done for a further set of five minutes.

From the above exercise, it is necessary to go into the following tone exercise:

- The students inhale, and let out the breath on a long AAAAAAAAAAAAH. /a:/
- Then they practise combinations of the above, i.e. MMMMAAAA, NNNNNNAAAA.
- Finally, they practise the above combinations with a rising and falling pitch, i.e. start low, and make the voice climb as high as possible; start high and make the voice fall as low as possible. A full breath is used for these pitch exercises. Each combination is repeated at least three times.

It is of vital importance for a teacher to make his/her students commit to their understanding that Russian intonation has nothing to do with the English one. One's voice will sound monotonous, emotionless and even a little aggressive if the pitch of the voice is not varied.

Articulation

It is desirable to start with 'face loosening' exercises: the students widen the faces as much as possible (eyes open wide, mouth gaping), then screw them up as tightly as possible. Next, they are instructed to place the palms of the hands on the cheeks and massage their faces in different directions, pulling them up and down. They end with head shaking, expelling air through loose lips ('blowing raspberries').

As it comes to the actual articulatory exercises, the teacher has to be the model himself/herself, if there are no video facilities. He or she pronounces separate words while the students are focused on the shape of their teacher's mouth, the position of his/her tongue, etc., and are made to bring mirrors to class to observe the different positions of their mouths. It is very important to end with short dialogues, which incorporate the words you have been practising, so as to give them context and meaning. More advanced classes are set the task of creating dialogues containing these words.

Projecting clearly

Some students (depending on their cultural background) do not speak English loudly enough, which naturally hinders their communication. Convincing

this sort of student to project their voices clearly is a slow process but a necessary one. Students must become accustomed to hearing their clearer and louder voices. Once they realize that other people do not think they are shouting they will start to feel more comfortable.

The following exercises are designed to encourage learners to project their voices clearly:

A. **Lip reading**: In pairs, students 'mouth' first words, then short sentences until their partners can understand what they are saying. It must be emphasized that they should make no sound, only use the shapes of their mouths to convey the message. The teacher could give each student two words and two sentences on slips of paper, and get them to supply a third word and sentence themselves

B. Throwing a poem around the class: Each student has one line of a short poem or nursery rhyme (numbered to indicate its place in the sequence). They stand in different corners of the room. The teacher starts the poem, and each student responds where he or she should.

Tackling Rate

There is a maxim in theater that audiences are stupid. This is not as abusive as it sounds. What it means for the actor is that he or she cannot speak too quickly, or the audience will miss what is being said. There are two advantages in this strategy. The first is that it makes the speaker appear more confident. If we speak too quickly, we sound nervous. Slowing down can improve the image of the speaker and increase the receptivity of the audience to the message (It is, of course, up to the teacher to let the students know if they are slowing down too much and sound unnatural). The second advantage is that it gives the speaker more time to make the sounds correctly. Obviously, it is more difficult to keep the sounds clear when we speak quickly. By keeping the speed down, a student has a better chance of being understood. The students are encouraged to practice short dialogues with different emotional coloring, which will enable them to take control over their rate.

Learning Rhythm

1. Some pop songs, especially those containing some lines that are «spoken», will also provide students with an interesting and motivating way of learning rhythm. Here are a few suitable titles:

a. «Yesterday» (The Beatles)

b. «I Just Called to Say I Loved You» (Stevie Wonder)

c. «Imagine» (John Lennon)

2. Sometimes individual sentences arise that create particular difficulty in terms of rhythm. Let the students say these sentences to a beat tapped or clapped out by you. If a piano is available, little tunes of four beats to a bar can also be used.

Stress and Intonation

❖The students are given short scenes to read aloud in pairs. Extracts from simplified plays or readers, or the more interesting coursebook dialogues can also be used. After practicing their scenes, they should present them to the class, to see whether the class can understand what they are talking about. If they are not successful, the teacher should help them, aided by the comments of the class as a whole, to improve on a second reading.

❖ The teacher can prepare copies of the latest news, simplified for this level. A few students are instructed to read this aloud to the class. Then the teacher explains to them why some were more successful than others.

❖ The class listen to a short text on cassette. They should try to imitate the speaker exactly. This could be done in the format of a competiton to see which student is the most successful mimic in the class. A short poem can also be used in this way.

2. **Enactment:** Students in their various roles enact the selected play with appropriate props, stage directions and so on.

When taking up this stage it is of vital importance to choose the right play to be performed. Plays should ideally **fulfil** all of the following **conditions**:

✓ They should be written in contemporary English.

✓ They should contain plenty of conversational interaction: it is best to avoid plays with long monologues. Apart from the fact that such long monologues are contrary to the aim of your project, which seeks to involve all the members of the group most of the time, they place a lot of strain on the student who has to speak them, and could encourage parrot-fashion memorization.

✓ It is important to have as many parts as possible (no fewer than six), with each part being large enough to justify the language-learning aims of the project.

✓ The main plot should be fairly simple.

✓ The theme must be interesting or amusing, but you should avoid topics, which are too culture-specific: the play must not give offence to the students, and it should be possible for them to identify with the characters in the play as well as with the situation.

✓ It should be either a one-act play or a very short full-length one.

✓It is better if you rehearse before the performance.

3. Interview: Following the performance, students remain in their roles and answer probing questions from the instructor and the audience (their fellow students) concerning their actions and feelings.

4. Improvization: The characters involved in the enactment stage are next given an improvisational «prompt» from the teacher with a limited time period to prepare for the improvisation; then they perform this for their classmates. Often these prompts involve imaginary sequels to the scene just performed, or performance of off-stage actions referred to in the text. They may also involve a significant twist or change to the plot – for example, a role reversal or a lapse of time between the scene performed and the characters' subsequent meeting.

5. Feedback: In this final stage, the teacher and/or classmates give feedback on selected linguistic aspects of the performance. This may be restricted to an aspect of Pronunciation or Prosody that was the focus of a recent lesson (e.g. assimilation of consonants; wh-question intonation patterns) or may be individualized for each student (e.g. focus on the clear articulation of -ed endings with a student from a Russian speaking background). The feedback phase is facilitated greatly by the use of instructional technology, since teachers can play back portions of audio- or videotaped student performances to point out progress in a particular area, or to discuss the need for further improvement with a given area of the language.

Inference

If there were some easy, quick method for making people flexible enough to change vocal habits quickly and radically, it would probably have been discovered long ago. The fact is that vocal flexibility is the result of experience, lots of practice, and attention to many small but important, factors that many people are not aware of or do not care about. Posture is one. Breathing is another. Breathing and posture are related. If we have posture, our breathing is easier. If our breathing is more under control, then so are our voices. Drama is the provider of all the above-stated.

Does this mean that we can dispense with all pronunciation books and cassettes that have been produced so far? Not at all. The learners will still need time for individual study, and teachers who are not native speakers will still need good models of «standard» pronunciation. But by incorporating drama techniques into the teaching of pronunciation, we can stimulate in our students deeper awareness and understanding of what goes into the production of those

sounds on the cassette, and this will make the process of individual pronunciation practice more meaningful and productive.

Drama in the teaching pronunciation requires further research. There is also need for more rigorous research on the psycholinguistic benefits of using drama in language teaching, and we need more tangible evidence of the benefits derived from the pronunciation class incorporating drama.

Let me conclude with the words of a renowned drama teacher, Keith Johnstone:

As I grew up, everything started getting grey and dull. I could still remember the amazing intensity of the world I'd lived in as a child, but I thought the dulling of perception was an inevitable consequence of age-just as the lens of the eye is bound gradually to dim. I did not understand that clarity is in the mind. I have since found tricks that can make the world blaze up again in about fifteen seconds, and the effect lasts for hours.

(1981)

For language teachers, the «tricks that can make the world blaze up» are neither inaccessible nor impossible to use. We can find them in the basic human need to play and to create...

Literature

1. Celce-Murcia N., Brinton M.D., Goodwin J.M. Teaching Pronunciation. A reference for teachers of English to speakers of other languages. New York: CUP, 1996.
2. Dalton D.F. Some techniques for teaching pronunciation // The Internet TESL Journal. 1997. Vol. 3, No. 1. Retrieved November 1. 2001 from the World Wide Web: http://www.aitech.ac.jp/iteslj/.
3. Kelly L.G. 25 centuries of language teaching. Rowley, MA: Newbury House, 1969.
4. Maley A., Duff A. Drama Techniques in Language Learning. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.
5. Purcell E., Suter R. Predictors of pronunciation accuracy: A Reexamination. Language Learning. 1980. Vol. 30(2). P. 271–287.
6. Via R. English through drama. English Teaching Forum. 1987. July August.
7. Wessels C., Maley A. Drama. Oxford: Oxford University Press, 2001. P. 62–75

ПРОФЕССИОНАЛЬНООРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛОЖИТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ В ОВЛАДЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ

Н.С. Савицкая
Томский государственный университет

Одно из направлений модернизации образовательного процесса связано с повышением качества получаемого студентами образования, что непосредственно связано с проблемой познавательной активности в обучении, с осмыслением педагогических условий формирования устойчивой позитивной мотивации. Особую актуальность проблема развития положительной мотивации приобретает в обучении иностранным языкам на неязыковых факультетах.

В данной статье делается попытка проанализировать собственный опыт в поиске решения обозначенных проблем. Анализ проблемной ситуации в практике обучения английскому языку студентов Юридического института позволил выявить, что значительная часть студентов не только имеет недостаточно устойчивую мотивацию к овладению английским языком, но и несистемные знания в области правоведения, что существенно затрудняет осознание и осмысление студентами соответствующего языкового материала. Таким образом, решение проблемной ситуации видится, с одной стороны, в раскрытии студентами смысла в овладении английским языком, а, с другой, – в совершенствовании правовой культуры студентов, их правового сознания, правового мышления.

Один из аспектов раскрытия смысла овладения английским языком лежит в русле актуальной в современной социокультурной ситуации проблемы – межкультурной компетентности и межкультурной коммуникации. Это определило выбор языкового материала, который включает образовательный и общекультурный аспекты, а также профессионально ориентированный.

В процессе овладения иностранным языком учебными, предметными действиями являются действия с языковым материалом и собственно коммуникативные действия.

К коммуникативным действиям относятся: построение высказывания, выражения, оказывающего определенное воздействие на партнера общения и т.д. К действиям с языковым материалом относятся: трансформирование, структурирование, замена по аналогии, соединение, перестановка. Учебнопредметными являются и аспектные действия, лексические,

грамматические, фонетические, с самим изучаемым материалом. К этим действиям относятся: а) оформление мысли; б) оперирование языковыми средствами.

Задача перед преподавателем английского языка стоит довольно сложная: через действия с языковым материалом знакомить студентов с профессионально ориентированными лексическими единицами.

На первом же занятии даются два определения: что такое право и что такое закон. Трудность восприятия, понимания и осмысления заключается в том, что в английском языке эти два понятия передаются одним словом «law». Разницу значений отражает только правильное употребление такой грамматической единицы, как артикль (определенный и неопределенный «a law», «the law»).

В правовом государстве (а наше государство стремится стать именно таким) главное средство регулирования общественной жизни – право, закон. Еще Цицерон утверждал, что «мы должны быть рабами закона, чтобы быть свободными».

Через такие слова, встречающиеся в определениях, как «authority», «power», «state», «relation», «rule», «political community», рассматриваем такие понятия, как институт политической системы, формы и средства организации общества.

При обучении студентов юридического института необходимо помочь им осознать, что иностранный язык становится необходимой и неотъемлемой частью общей профессиональной квалификации. Тенденции на увеличение доли выпуска специалистов с юридическим образованием, росту мотивации в образовательной ситуации абитуриентов к юридической сфере деятельности должны сопутствовать действия, направленные на раскрытие социальной значимости юридической специальности, повышение уровня подготовки специалистов в области права, радикальное улучшение гуманитарной, в том числе языковой подготовки.

В связи с этим возникает необходимость:

1) четкой постановки целей обучения;

2) доведения этих целей до обучаемых;

3) выбора технологии обучения.

Говоря о постановке учебных целей, необходима, как нам кажется, ориентация на гарантированный уровень качества результата. В связи с этим становится ясно, что нельзя обучать мини-языку специальности, но следует и можно обучать языку на профессионально ориентированном материале, который создает базу для дальнейшего изучения иностранных языков на этапе специализации, где требуется углубление знаний и уме-

ний в ситуации самостоятельного чтения литературы по специальности, развития навыков речевого общения в ситуациях профессионального взаимодействия.

Для понимания особенностей целенаправленного обучения важна его осознанность, т.е. понимание целей и мотивов, лежащих в основе учебно-познавательной деятельности обучаемых, и функционально-методических приемов, используемых преподавателем. С осознанием важности знания иностранного языка для будущих специалистов связан и успех в обучении иностранному языку.

Развитие содержания обучения должно идти по пути преемственности уровней обучаемости. Каждый уровень владения иностранным языком характеризуется определенным набором умений и степенью их развитости. Выбор материала для каждого этапа обучения зависит от этого набора навыков, которыми на данном этапе овладевают студенты, а также возможностей максимального обеспечения их формирования.

Поскольку иностранный язык становится необходимой и неотъемлемой частью профессиональной квалификации, поскольку расширяются контакты в самых различных областях, становится очевидной востребованность иностранного языка, что приводит к общему росту потребности в практическом владении данным языком.

Остановимся на таком аспекте речи, как письмо. Современные студенты-юристы уже на начальном этапе обучения в вузе мечтают об участии в международных программах и проектах. Для того, чтобы хотя бы попытаться предложить свою кандидатуру, нужно овладеть технологией выполнения таких видов заданий, как заполнение анкеты (на русском языке студенты чаще не имеют общих умений для заполнения анкеты), почтовой открытки, официального письма, запроса, заявления. Умение выдержать формат и содержание каждого из выше перечисленных видов письменной работы, навыки написания даты (образец, принятый в Великобритании, либо в Америке), обращения, приветствия, заключительной фразы, подписи – все это формируется на первом этапе обучения, на втором этапе формируются навыки написания изложения, на третьем – сочинения с элементами рассуждения. Изложение-повествование, изложение-описание и сочинение с элементами рассуждения различаются закономерностями построения, а также используемой лексикой и грамматическими структурами.

Если стержнем повествования является последовательность событий, передаваемых с помощью глаголов, то описание требует умения оперировать прилагательными, наречиями и статичными конструкциями, пере-

дающими состояние (это сочетание с глаголами «to be» времена группы «Progressive», оборот «there is», «there are»).

Для сочинения-рассуждения (впрочем, если речь вести о говорении, то для пересказа-рассуждения) необходимо уметь сравнивать и сопоставлять факты и события, изложенные в тексте, устанавливать между ними причинно-следственные связи, анализировать, делать обобщения и строить предположения по поводу других вариантов хода событий и т.п., что невозможно без навыков использования соответствующих лексических и грамматических средств (степеней сравнения прилагательных и наречий, сравнительных конструкций, средств логической связи: as, so, as a result, on the one hand... consequently, however, accordingly), сослагательного наклонения и т.п.

Сочинение с элементами рассуждения, как и пересказ-рассуждение, приемлемы, если речь идет о раскрытии преступления, о фактах нарушения норм международного права, о таком важном элементе правовой системы, как импичмент.

В аспекте обучения говорению при формировании умения передавать содержание текста переход от простого к сложному происходит по нескольким направлениям. По степени сжатости изложения – сложность формируемых умений возрастает: от подробного пересказа к краткому (Summary) и к изложению общего содержания в одной – двух фразах. Краткое изложение требует таких умений, как выделение главных моментов в тексте, представляющих в юридическом тексте логичный ход рассуждений, что в свою очередь требует умения находить ключевые фразы и грамотно группировать их в связный текст, производя необходимые грамматические (особенность юридических английских текстов – Passive Voice) и лексические трансформации.

Таким образом, один и тот же текст позволяет формировать разные по уровню сложности умения изложения и сжатости его содержания, а само умение предстает как комплексное и многоплановое, требующее последовательного освоения в целом ряде этапов обучения, с учетом уровня сформированности необходимых более простых умений и навыков.

Мы уже упоминали выше о пересказе с элементами рассуждения. Хотелось бы отметить, что рассуждение с элементами полемики требует к тому же умения давать критическую оценку содержания текста с точки зрения достоверности изложенных фактов, событий, позиции автора, аргументированно доказывая их уязвимость, если таковая имеется, выражать свое собственное отношение, чувства и мысли, согласие или несогласие (яркий пример такого рода задания – тест о допустимости / недопустимости смертной казни).

Следует заметить в заключение, что яркой демонстрацией [illegible] учебно-предметных действий при обучении студентов-юристов, демонстрацией успешности овладения умениями и навыками в процессе профессиональноориентированного обучения является проведение учебного судебного процесса, организуемого по технологии ситуационно-ролевого моделирования.

Таким образом, как показывает наш опыт, создаваемые педагогические условия способствуют формированию субъектной позиции студентов в овладении иностранным языком, стимулируют развитие внутренней мотивации, языковой и коммуникативной компетентности.

ФУНКЦИИ КОНТРОЛЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

И.Г. Светлакова
Томский университет систем управления и радиоэлектроники

В педагогической теории наблюдается различная номенклатура функций контроля. Обобщая работы отечественных исследователей, можно выделить диагностирующую (проверочную), контролирующую, коррекционную, обучающую, профилактическую, воспитательную, ориентировочную, организующую, оценочную, стимулирующую, развивающую, информационную функции педагогического контроля.

В данной работе выделены и проанализированы основные функции контроля качества иноязычной подготовки студентов технического вуза, к которым мы относим: диагностическую, обучающую, развивающую и воспитательную функции.

Диагностическая функция

Как показывает анализ традиционной практики иноязычной подготовки студентов в техническом вузе, контроль, не имея четко определенной системы, выполняет в большинстве случаев лишь диагностическую функцию. Данная функция заключается в выявлении и определении уровня обученности студентов в соответствии с заданными целями программы. Преимущественная особенность диагностической функции контроля заключается в том, что она реализуется всеми звеньями (видами) системы контроля. Для того чтобы диагностический инструментарий давал точные, объективные данные о степени успеваемости студентов, он должен отвечать ряду требований. Основными требованиями, по нашему мнению, являются: адекватность объекту контроля, валидность форм и методов контроля, их надежность и вариативность. Адекватность предполагает соответствие форм и методов контроля его объектам, т.е. тем видам речевой деятельности и тем компонентам коммуникативной компетенции, которые они проверяют. Валидность, по определению А.В. Петровского, есть «соответствие форм и методов контроля его целям» [6, с. 277]. Для повышения валидности контроля, по мнению того же автора, необходимо проводить экспертные оценки всего контрольного материала с целью приведения его в полное соответствие с требованиями учебной программы и той концепции знаний, которая сложилась в данном вузе, на данной кафедре. Вариативность пред-

полагает наличие нескольких вариантов, форм и методов контроля, направленных на аналогичные объекты. При этом студентам необходимо предоставлять возможность самостоятельного выбора различных форм отчетности и самоконтроля. Предлагаемые контрольные задания должны также варьироваться по уровню сложности. Это является одним из условий реализации обучения на высоком уровне трудности, что обеспечивает возможность диагностирования максимальных возможностей обучаемого. Показатель надежности проявляется в закономерности результатов, т.е. свидетельствует о том, насколько последовательны результаты проверки с помощью того или иного метода. Надежный метод должен исключать случайность результата и демонстрировать устойчивость показателей при повторных измерениях.

Обучающая функция

По словам Е.С. Новиковой: «Контроль при обучении языка – это не только проверка, но и организация самого усвоения» [7, с. 114]. Рассматривая обучающую диагностику, авторы учебника «Практическая методика обучения иностранному языку» отмечают: «Принципиальное отличие обучающей диагностики от традиционной состоит в том, что обучение происходит одновременно с проведением диагностических процедур» [2, с. 58]. В качестве конкретных примеров таких диагностических средств авторы предлагают использовать «обучающую анкету», в которой вопросы подбираются и формируются таким образом, чтобы постепенно подвести учащегося к правильному ответу.

Рассматривая систему контроля, необходимо подчеркнуть обучающий аспект некоторых его видов:

– текущий контроль, осуществляемый на каждом занятии, главной функцией которого, помимо проверки степени усвоения нового материала, является обучение, в частности, оказание помощи студенту в овладении сложными для него новыми элементами содержания программы;

– повторный контроль, также реализуемый на каждом занятии, с целью проверки прочности усвоения ранее изученного материала и профилактики его забывания, активизации и развития ранее сформированных навыков и умений;

– тематический контроль, осуществляемый после прохождения определенной темы или отдельного элемента модуля, цикла и т.д. Обучающая цель такого контроля – активизация у обучающихся взаимосвязи различных элементов содержания программы в рамках изученной темы.

– рубежный контроль, ориентированный на диагностирование качества усвоения материала и уровня развития умений в различных видах речевой деятельности, представленных в структуре отдельного блока, цикла тем или отдельного модуля. Главные функции рубежного контроля – систематизация и обобщение языкового материала, активизация умений, входящих в коммуникативную компетенцию.

В зарубежной методике обучения иностранному языку широко используются так называемые проверочные листы (checklists), являющиеся одним из методов самоконтроля. Проверочные листы можно рассматривать как некое руководство к определенному виду задания, на основе которого обучаемые могут самостоятельно оценить проделанную ими работу. В проверочных листах отражены все составляющие объекта контроля, с подробным описанием их содержания. Очевидно, что такого рода вспомогательные средства самоконтроля выполняют обучающую функцию. В отечественной методике близким аналогом такого средства самоконтроля являются памятки, используемые в практике коммуникативного обучения Е.И. Пассова [1]. Однако такие памятки, представляющие вербальную модель приема учебной деятельности, в целом ориентированы на развитие стратегий обучения, т.е. на реализацию развивающей функции контроля.

Одним из средств реализации обучающей функции контроля также является использование обучаемыми «ключей», т.е. ответов на выполняемые ими тесты и упражнения в процессе самостоятельной проверки.

Таким образом, под обучающей функцией контроля иноязычной подготовки мы понимаем возможность совершенствования и развития сформированных навыков и умений, профилактики их забывания, а также возможность систематизации и обобщения изучаемого материала.

Развивающая функция

На современном этапе развития педагогики общепринятым является тот факт, что развитие обучающихся зависит от характера обучения. При этом приоритеты отдаются такому обучению, которое ориентировано на развитие самопознания, самосознания, саморегуляции.

По мнению И.Я. Лернер [3, с. 26], развитая личность – это человек, успешно обученный знаниям, способам деятельности, опыту творческой деятельности и эмоционально-чувственному отношению к миру.

А.В. Петровский [6] отмечает, что обучение является развивающим в том случае, если оно направлено на активизацию мыслительной деятельности обучаемых и формированию у них способности самостоятельно

или в сотрудничестве с другими обучаемыми добывать знания. Эта способность лежит в основе саморазвития личности.

Развивающая функция контроля может быть реализована лишь в условиях индивидуализации всего процесса обучения, включая и сам контроль. Это, в свою очередь, предполагает:

1. Учет индивидуальных психологических особенностей с целью создания таких педагогических условий, которые способствуют наиболее полному раскрытию возможностей обучаемых.

2. Использование коллективных (групповых) форм контроля, включая взаимоконтроль.

3. Развитие автономии обучаемого и умений автономного самоуправления обучением, в основе чего лежат навыки самоконтроля и самооценки.

Из вышесказанного следует, что развивающая функция контроля, в основе которой лежит самосознание и самооценка студентов, предполагает:

– развитие различных стратегий обучения, в частности, метакогнитивных, необходимых для организации самоконтроля и саморегуляции учебно-познавательной деятельности;

– развитие умения рефлексировать над собственной деятельностью при овладении иностранным языком.

В качестве средств реализации развивающей функции контроля выступают:

– различного вида памятки, развивающие рациональные приемы учебно-познавательной деятельности. Е.И. Пассов [1] выделяет следующие виды памяток: памятка-алгоритм, памятка-инструкция, памятка-советы, памятка-показ, памятка-стимулы;

– оценка с помощью портфолио. Данная форма контроля предполагает систематическую совместную деятельность обучаемого и педагога, которая заключается в отборе и оценке различных работ обучаемого, демонстрирующих его усилия, прогресс и достижения в изучении иностранного языка. Такого рода деятельность, предполагающая разбор и анализ студентом продуктов своей учебной деятельности, а также рефлексию над собственными способностями и успеваемостью в процессе изучения иностранного языка, является эффективным средством развития метакогнитивных стратегий обучения.

Воспитательная функция

В современных информатизированных и технологизированных условиях труда специалиста с высшим техническим образованием представ-

ияется достаточно сложным осуществлять внешний контроль над деятельностью работника, его отношением к работе и качеством его труда. Отсюда резко возрастает значение нравственных и психологических качеств личности, таких, как честность, добросовестность, дисциплинированность, целеустремленность, трудолюбие, сила воли, и т.д. Э.В. Немирович [5] объединяет вышеназванные характеристики личности понятием ответственность. Ю.Д. Мишина [4] считает, что ответственность студента как будущего специалиста имеет объективную и субъективную сторону. Объективная сторона отражает социальные взаимоотношения студента в учебной и профессиональной деятельности. Субъективная сторона касается ответственности за приобретение знаний, саморазвитие, актуализацию потенциальных возможностей и способностей. В рамках нашего исследования реализация индивидуализированной системы контроля рассматривается как одно из условий развития субъективной стороны ответственности.

Изучая воспитательную работу в современной высшей школе, специалисты выделяют три компонента данного процесса: воспитание в процессе обучения; воспитание во внеурочной деятельности; стиль, тон отношений, морально-психологический климат в коллективе. Воспитательная функция контроля иноязычной подготовки студентов имеет непосредственное отношение к первому и последнему компонентам.

В процессе обучения воспитательная функция контроля заключается в том, что контроль активизирует творческое и сознательное отношение студентов к учебе, стимулирует рост познавательных потребностей, повышает мотивацию к изучению иностранного языка, организует учебную деятельность. Особая роль здесь принадлежит отметке, которая должна выводиться на основе оценочного анализа и сопровождаться убедительной аргументацией со стороны преподавателя. Необходимо учитывать, что «оценка достигает своей воспитательной цели только тогда, когда она воспринимается как объективная» [6, с. 382].

Благоприятный морально-психологический климат в группе создается за счет построения субъектно-субъектной схемы взаимодействия между преподавателем и студентами, основанной на сотрудничестве и взаимопомощи. Это, в свою очередь, требует пересмотра роли педагога в процессе контроля – преподаватель не «наказывает» студентов за неуспеваемость при помощи отрицательной отметки, а помогает обучаемым обнаружить и устранить свои недостатки наиболее эффективным для них способом, формируя тем самым умение и стремление студентов учиться самостоятельно. В процессе работы на занятиях по иностранному языку

преподаватель должен создать такие условия взаимодействия обучаемых, при которых последние будут стремиться поделиться своими индивидуальными приемами обучения и самоконтроля, а также будут иметь возможность критически оценивать работу своих товарищей, высказать свое личное мнение и рекомендации.

Таким образом, контроль на занятиях по иностранному языку в техническом вузе должен воспитывать такие качества личности, как честность, ответственность, трудолюбие, целеустремленность, умение работать в коллективе, умение принимать решения и готовность оказывать помощь.

В заключение хотелось бы подчеркнуть, что вышеперечисленные функции контроля могут и должны быть реализованы в единстве. Однако для этого контроль должен быть представлен в виде определенной системы, в которой все звенья функционируют в условиях тесной взаимосвязи различных форм, методов и средств контроля, ориентированных на достижение единой цели.

Литература

1. Индивидуализация в обучении иностранному языку: Учеб. пособ. / Под ред. Е.И. Пасова, Е.С. Кузнецовой. Воронеж: НОУ «Интерлингва», 2002. 40 с.
2. Колкер Я.М., Устинова Е.С., Еналиева Т.М. Практическая методика обучения иностранному языку. М.: Академия, 2000. 264 с.
3. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. М.: Педагогика, 1981. 186 с.
4. Мишина Ю.Д. Психолого-педагогические условия развития ответственности у студентов пед. вузов: Дис. канд. пед. наук. Томск, 2002. С. 126.
5. Немирович О.В. Изучение иностранных языков как средство гуманитаризации высшего технического образования, 1998–2001 гг.: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2001 // Международный научно-педагогический Интернет-журнал. www.oim.ru. 2002. С.3.
6. Основы педагогики и психологии высшей школы / Под ред. А.В. Петровского. М.: Издательство МГУ, 1986. С. 273-285.
7. Язык образования и образование языка: Матер. Междунар. науч. конф. Великий Новгород: Изд-во НовГУ, 2000. С. 222–223.

МЕТАФОРА И МЕТОНИМИЯ КАК СИМВОЛИЧЕСКИЕ ЯЗЫКОВЫЕ ФОРМЫ

М.А. Сидакова
Томский государственный университет

Одной из закономерностей человеческой психики при образовании метафор является закон «перекрытия двух психологических единиц». Он позволяет соотнести два образа, две психологические единицы, определить некий семантический инвариант и доминирующий семантический элемент. Анализ языковой деятельности, её переработка с применением метода компонентного анализа, экспериментальных проб на подстановку и пробы на существование семантической переносимости, определение типа семантической валентности позволяют утверждать, что в основе образования метафор-предложений лежат коллокативные ассоциативные связи. Они определяют синтактико-семантическое согласование единиц внутри одного предложения.

Факт согласования сказуемого с фиктивным денотатом метафоры был подмечен Н.Д. Арутюновой и назван процессом развёртывания метафоры, который понимается как последовательное осуществление «поверхностного» семантического согласования сквозь всё предложение, в результате чего возникает образ, реализуемый в метафоре. Аргументировано это положение следующим образом на примере предложения «Этот очкастый крокодил готов всех проглотить». Определение метафоры может характеризовать её реальный денотат – «очкастый крокодил», а сказуемое выбирается так, чтобы было соблюдено «поверхностное» семантическое согласование с реальным денотатом метафоры «проглотить». Происходит метафоризация сказуемого вслед за подлежащим (Арутюнова, 1979. С. 153).

Возьмем для анализа предложение: Auf ihrer Spur strich der Kraftfahrerfuchs. В данной метафоре-предложении исходной единицей является метафорический композит der Kraftfahrerfuchs, в котором основное слово имеет соответствующий объём переносного значения с квалифицирующим семантическим компонентом в составе семантического признака качества. Оно выполняет, по терминологии Н.Д. Арутюновой, функцию определения метафоры и может характеризовать реальный денотат метафоры der Berufsfahrer.

Далее в предложении происходит согласование сказуемого с подлежащим по реальным денотатам. Следствием такого согласования является метафоризация сказуемого вслед за подлежащим, второстепенных

членов предложения вслед за сказуемым. Сквозь все предложение проходит последовательное осуществление «поверхностного» (по терминологии Н.Д. Арутюновой) согласования его непосредственно составляющих. Для нас термин «поверхностное» семантическое согласование тождественен термину синтаксическое и семантическое согласование компонентов предикативного знака метафорического характера. В анализируемом предложении соблюдено семантическое и синтаксическое согласование. Ярко выражена асимметрия плана выражения и плана содержания. Это значит, что за одним и тем же формативом, имеющим форму синтаксической структуры предложения, скрыта иная ситуация, чем та, которая вытекает из совокупности прямых значений синтаксически согласующихся слов. Форматив переносится с одного сложного слова денотата (der Fuchs strich durchs Gelände auf der Spur) на другой сложный денотат (der Junge Mann verfolgt ein attraktives Mödchen) по признаку ассоциативного сходства «способа преследования добычи».

Таким образом, одним из характерных показателей сочетаемости слов на уровне семантико-синтаксических отношений в рамках метафоры-предложения является синтаксическое и семантическое согласование. Показателем синтаксического согласования метафоры-предложения является синтаксическая связь слов на уровне поверхностной структуры. Все лексические компоненты предложения образуют единый тематический ряд «преследование добычи»: Der Fuchs – streichen – das Gelände – die Spur.

К показателям семантического согласования метафорического предложения относятся: 1) общность семантического признака в объёмах актуальных значений; 2) актуализация периферийных семантических признаков и их переход в разряд доминирующих; 3) семантическая совместимость объемов потенциальных лексических значений слов, составляющих метафору-предложение; 4) наличие координативного ассоциативного типа в психике человека.

Приведём несколько примеров метафор-предложений: 1) Die Wildheit der Gegend war durch ihre Einheit und Einfachheit gleichsam gezähmt. (H. Heine, Die Harzreise); Dann aber… schleuderte sich der Gedankenkern heraus, (O. Preußler, Krabat).

В приведённых примерах компонентами метафор-предложений являются номинативные знаки вторичной косвенной номинации в разных синтаксических функциях с характерными для них особенностями сочетаемости на семантико-синтаксическом уровне. Возникает предположение, что между двумя членами предложения существует некий общий семантический признак на периферии потенциального объёма лексического значе-

ния, который становится доминирующим в подлежащем и сказуемом. Он служит средством их объединения в единое метафорическое целое, рассматриваемое в качестве косвенной метафоры. Семантический признак переносимости присущ глубинной семантике. По способу выражения он имплицитен и угадывается носителем языка интуитивно, хотя метафоры-предложения, как правило, являются окказионализмами.

В семантическом поле выражения образности конкурентной структурой для метафор-предложений являются фразеологические модели предложения с различной степенью связанности глагола. Причем, если в рамках метафор-предложений ведущим является принцип перекрытия семантических признаков (по К. Бюллеру, Abdeckung), который подразумевает обязательное обращение к точному компонентному анализу на уровне поверхностной и глубинной структуры, то в случае употребления фразеологических моделей предложения мы можем непосредственно обращаться к семантическим полям через психологические ассоциации. Далее мы обращаемся к анализу фразеологических моделей предложения с различным уровнем фразеологизации глагола. При этом мы используем теорию трехступенчатой фразеологической связанности глагола И.-Э.С. Рахманкуловой (Рахманкулова, 1994. С. 92–96).

Система фразеологически связанных значений глагола накладывается на все остальные значения и как бы «взрывает» рамки СФМП (структурно-функциональных моделей предложения). И в самом деле, в рамках любой СФМП может иметь место фразеологичность, изменение значений глагола. Но каждый раз это изменение значения осуществляется на базе каких-то определенных синтактико-структурных или семантико-структурных признаков. Так собственно фразеологические модели предложения представляют собой нарушение обычной структуры исходной модели: либо уменьшение, либо увеличение количественных границ коммуникативно-сильной модели предложения. Например, контекстуально-терминологические модели предложения, обладающие пониженной образностью, но наряду с этим лексико-ситуативным идиоматизмом, показывают структурную модель предложения, усечённую, как правило, по сравнению с исходной моделью предложения (и не только по сравнению с более распространенной коммуникативно-сильной моделью предложения). В рамках коммуникативно-сильной модели предложения «уживаются» структурно-омонимичные модели предложения: модели предложения с усредненной образностью и модели предложения с аналитическими конструкциями. Их разграничение может быть осуществлено также на основе структурного признака, но уже не синтактико-структурного, а семантико-структурного, ориен-

тированного относительно элементов структуры означаемого. При возможности соотнести заполнение субстантивных позиций с определенным лексико-семантическим полем значений, можно говорить о моделях предложения с аналитическими конструкциями. Возможный в рамках исходной модели предложения перенос значения глагола осуществляется на основе возникновения эффекта дивергентности как выразителя несовместимости логико-предметного значения глагола и заполнения одной из субстантивных позиций модели предложения. Как правило, все многозначные глаголы образуют на базе исходной модели предложения хотя бы одну фразеологическую модель предложения.

Таким образом, во все СФМП вторгается фразеологическое, переносное употребление глагола. Но каждый раз это употребление имеет структурные уточнители, каждый раз на основе проявления структурных моментов можно точно определить, обладает ли глагол фразеологической связанностью и какой именно: образуемой на основе создания образности или нарушения структурных моментов. Попытаемся еще раз показать на основе анализа суперсемных глаголов, каковыми являются глаголы «haben» и «bekommen» «игру» семантических значений в рамках СФМП. Само собой разумеется, что основную массу лексических значений этих глаголов представляют собой фразеологические, переносные значения.

Исходной моделью предложения для обоих глаголов является модель предложения NVN4.

Глагол «bekommen» также имеет прямое употребление в рамках этой модели предложения: 1) Ich werde heute noch Geld bekommen (E. Langgässer, Das unauslöschliche Siegel); 2) Sie hatte sie (die Enkel) ja gar nicht gekannt; nur eine Photographie mal zum Geburtstag bekommen; 3) Die Druckerei druckt völlig wahllos, was nur an Aufträgen zu bekommen ist (St.Zweig, Balzac).

Уже при низшей ступени фразеологизации, а именно в контекстуально-терминологических моделях предложения заполнение номинативной позиции N4 имеет фразеологически связанную специфику в виде обязательного заполнения этой позиции антропонимом, как это имеет место в следующих примерах: 1) Ich habe ihm immer eingeschärft, daß er jede bekommen kann (B. Brecht, Der gute Mensch von Sezuan); 2) Sie bekommt einen Brauereidirektor (Th.mann, Buddenbrooks).

То же самое можно отметить также в отношении глагола «haben» в случае его употребления в модели предложения NVN4 при заполнении позиции N4 антропонимом: der Polizist hatte ihn. При этом глагол «haben» в этом случае легко подвергается переносу значения путем метафориза-

ции, как это вообще свойственно контекстуально-терминологическому употреблению: Wir sind nicht Herr der Sprache, sondern die Sprache hat uns (Sprachspiegel). Метафоризация имеет место в том случае, если позицию N в модели предложения NVN4 занимает не антропоним, как это бывает обычно, а абстрактное существительное.

Как мы уже отмечали, зависимая субстантивная позиция в моделях предложения с аналитическими конструкциями необязательно должна быть заполнена отглагольным существительным, возможна языковая манифестация этого члена в виде идеографически маркированной лексики. Так же как для других глаголов, для глаголов «haben» и «bekommen» усредненной моделью предложений, в которых выступает аналитическая конструкция, является коммуникативно-сильная модель предложения в виде: NVN4PN. Такую модель предложения мы можем наблюдать в следующих примерах: Der Junge, der bei seinen Eltern wohnt, bekommt 320 mark auf die Hand. (A.Bronnen, Deutschland – kein Wintermätchen); Die Väter von der Grotte haben jetzt das Heft in der Hand (P-Werfel, Das Lied von Bernadette).

Правда, распространение исходной модели предложения для глаголов «haben» и «bekommen» NVN4PN является довольно редким явлением. Видимо, поэтому мы можем наблюдать появление аналитических конструкций как в рамках моделей предложения NVN4PN, так и в рамках модели предложения NVN4, т.е. во фразеологизированной исходной модели предложения. При слабой идеографической маркированности существительного в словосочетании PN можно говорить уже о средней степени фразеологической связанности, т.е. уже о собственно фразеологической модели предложения.

Основную массу фразеологически связанного употребления глагола «bekommen» представляют именно случаи употребления в рамках фразеологизированной и усредненной моделей предложения. Напротив большую часть фразеологического употребления с глаголом «haben» представляет собой случай повышенного типа фразеологической связанности на основе идиоматичности структуры моделей предложения, а также идиоматической индивидуализации лексического заполнения субстантивных позиций.

В то же время как для одного, так и для другого глагола возможны все случаи фразеологической связанности.

Интересно, что в рамках усредненной фразеологичности все время встречаются два способа выражения фразеологической связанности по критерию образности: с пониженной образностью и с усредненной об-

разностью. Посмотрим, как взаимодействуют эти два критерия в условиях фразеологизированной модели предложения NVN4 с глаголом «bekommen»: 1) Ich bekam überall Falten (Sibylle); 2) Mine bekam einen Schreck (C.Viebig, Handvoll Erde); 3) und da bekamen wir einen mächtigen Schreck (K.Tucholsky, Deutschland, Deutschland unter anderen); 4) Ich kenne viele deutsche Sozialdemokraten, die geradezu Krämpfe bekommen; 5) Trotzdem bekamen sie furchtbares Herzklopfen (R.Musil, Mann ohne Eigenschaften); 6) meine Frau hatte vor Aufregung den Schluckauf bekommen (St.Anders, Die Liebesschaukel); 7) Die Frauen bekommen nie Kinder (K. Tucholsky, Deutschland, Deutschland unter anderen); 8) Fräulein Mimmi bakam um diese Zeit den Putzteufel (J.Winckler, Der tolle Bomberg); 9) Der Oberkellner bekommt Galle (Kafka, Amerika); 10) endlich gelingt es ihm, finanzell wieder einmal Luft zu bekommen (St.Zweig, Balzac).

Если мы выпишем заполнение позиции N4 из предыдущих примеров, то получим следующий список: Falten? Einen Schreck, einen mächtigen Schreck, furchtbares Herzklopfen, den Schluckauf, Kinder, den Putzteufel, Galle, Luft, то только существительные Schreck, Herzklopfen являются наименованиями состояний, остальные же существительные являются маркерами соотнесенности аналитической конструкции с определенным семантическим полем значений, но каждый раз этот идеографический маркер как бы входит в значение конструкции своим прямым значением. Если Sie bekam ein Kind может быть интерпретировано как Sie hat ein Kind, то в отношении последних трёх моделей предложений таких трансформаций провести нельзя. Sie bekam den Putzteufel; Er bekam galle; Er bekam Luft не означает, что кто-то имеет жажду наводить порядок, имеет во владении желчный пузырь или воздух. Как раз возможность манифестировать благодаря глаголу «haben» значение эффектива и позволяет нам провести границу между значениями глагола «bekommen» с пониженной образностью, с одной стороны, и значениями этого же глагола с усредненной образностью, с другой стороны.

В рамках модели предложения NVN4 с глаголом «bekommen» возможен переход контекстуально-терминологического употребления во фразеологическое употребление с усредненной образностью. Сравним в этом отношении следующие предложения: 1) da wir vermuteten, daß die Elefanten unseren Wind bekommen hätten (H-Schomburgk, Zelte in Afrika) с употреблением: 2) Pack deinen Koffer und verschwind, bevor der Vater des Kindes davon Wind bekommt! (B. Brecht, Stücke 8); 3) Marzel bekam Wind (St.Hermlin, Die Zeit der Gemeinsamkeit).

Наиболее часто глагол «bekommen» выступает во фразеологически связанном виде в составе модели предложения NVN4PN. В рамках этой модели предложения также соприкасаются как пониженная, так и усредненная образность.

Нижеследующие примеры также, по-видимому, должны быть отнесены к контекстуально-терминологическому употреблению, хотя заполнение позиции N4 и может свидетельствовать о лексической идиоматичности и тем самым может быть отнесена к усредненно образным: 1) der bekommt 14 Tage Kasten! (Weltbühne); 2) Dort bekam er einen Heimatschuß (R. Bartsch, Geliebt bis and bittere Ende). Мы относим эти примеры все-таки к контекстуально-терминологическому употреблению, так как они соотносятся с определенной функционально-стилистической сферой употребления: 1-й пример относится к жаргону преступного мира, 2-й – к солдатскому жаргону.

В рамках усредненно-образных моделей предложения можно отметить возможность перехода глагола с более низкой ступени фразеологической связанности на более высокую ее ступень. Сравним предложения: 1) Sie haben keinen falschen Eindruck bekommen (B. Brecht, Der gute Mensch von Sezuan); 2) Der Leser bekommt sonst keinen rechten Begriff davon (Deutsche Literaturzeitung); 3) Der Genosse Instrukteur bekommt doch ein ganz falsches Bild (Der Grenzpolizist); 4) Wir haben nie ein gutes Wort bekommen (E. Kisch, Marktplatz der Sensationen); 5) er bekam rote Ohren vor Vergnügen (H. Mann, Novellen 1); 6) Hardekopf bekam einen knallroten Kopf (W. Bredel, Die Väter); 7) Sie bekommen einen roten Kopf; der Verlierer einen dunkelroten (K. Tucholsky, Deutschland Deutschland unter anderen); 8) Ihr werdet hier alle noch lange Bärte bekommen, Sie eingeschlossen, Komtesse (B. Uhse, Leutnant Bertram). Как видно из примеров, мы не везде имеем дело с аналитической конструкцией. Уже в 3-м примере мы имеем многозначное существительное «Bild», актуальное значение которого уточняется благодаря прилагательному + наречие (ganz falsch). В последующем примере прилагательное «gut» также несет наряду с существительным «Wort» существенную информационную нагрузку. Но если существительные «Eindruck» и «Begriff» являются идеографически маркированными, а прилагательные «falsch» и «recht» являются определениями, не влияющими на «привязку» аналитической конструкции к определённому полю значений, то в 3-м и 4-м примерах «привязка» к семантическому полю значений происходит благодаря уточняющим определениям, в 3-м примере даже большую уточняющую роль играет обстоятельство степени «ganz», а иногда без этого обстоятельства предложение может

просто иметь конкретное значение получения фотокарточки: Er hat ein falsches Bild bekommen. В примерах 5–8 мы вообще имеем дело в случае словосочетания A+N4 с тем, что основной семантический вес имеет прилагательное. Существительные «Ohren», «Kopf», «Bärte» в приведенных выше примерах вообще не «привязывают» модель предложения к какому-то семантическому полю значений. Например, существительное «Bärte» вообще не может осуществить такой «привязки», а существительные «Ohren» и «Kopf» обычно ассоциируются с другим полем значений (соответственно: семантическим полем слушания и семантическим полем мышления, понимания). С прилагательными существительные «Ohren» и «Kopf» в примерах 5–7 служат для передачи значения смущения, расстройства. В примерах 5–8 мы имеем дело с проявлением усредненной образности, с некоторой метафоричностью. Модели предложения, в которых это явление выступает, могут иметь довольно гибкие структурные границы. В этом отношении показателен пример (7), где во втором случае существительное Kopf элиминируется. Позиция A может быть заполнена окказионально: daß er die erwartete Nase bekommen habe (R. Musil, Mann iohne Eigenschaften).

Для определения границы между моделью предложения (МП) с аналитической конструкцией и МП с усредненной образностью настолько важна маркированность существительного, что даже при формуле NVN4PN возможна аналитическая конструкция, т.е. МП с нулевой образностью, а не с усредненной образностью, как это имеет место в нижеследующем примере: Ich versuche, wenigstens den Geruch des nicht allzuweiten Meeres in die Nase zu bekommen (H.Schomburg, Zelte in Afrika). Иногда обе формулы моделей предложения NVN4 и NVN4PN свидетельствуют о моделях предложений с аналитическими конструкциями, например:

1) Jetzt beginnen die Toten und der Schmerz allmählich eine merkwürdige Macht über ihn zu bekommen (B. Kellerman, Der Tunnel);

2) Man ihn auch in seine Macht bekomme (Le Fort, Der Papst aus dem Ghetto);

3) Da bekam die Tradition seiner Väter Gewalt über ihn (K. Miethe, Auf großer Fahrt);

4) Damit ich ihn erst einmal in meine Gewalt bekomme (H. Mann, Die Jugend des Königs Henri Quatre).

Если проанализировать модели предложения NVN4 из предыдущего списка, представляется возможным рассматривать уточнение PN к субъективной позиции N4 как дополнительный обязательный член модели предложения, и тогда структурная формула МП будет иметь вид NVN4PN. Так в нижеследующих примерах логико-предметное содержа-

ние предложений заставляет, видимо, считать сумму слов PN обязательным членом: 1) um einmal einen Überblick über seine Sachen zu bekommen (F.Fafka, Amerika); 2) Aber über welche Gefühle bekommen wir ja Klarheit (St. Andres, Die Reise nach Portiunkula); 3) Dann verstand ich auch Namen, ich hatte ein Ohr für Namen bekommen, hörte sie durch viele Geräsche hindurch (G.Gaiser, Schlußball). Мы можем проверить обязательность члена PN в предыдущих примерах по нашей матрице проверки членов на обязательность для структуры предложения.

Матрица показывает, что предложный член является для рассмотренных выше моделей обязательным. Особенно четко это видно в примере (3).

Проявление повышенной образности возможно и в рамках модели предложения NVN4PN, например: Und über ihm bekam der Tod Gewalt (H.Hofmannstahl, Die Gedichte und kleinen Dramen); Unwillkürlich rutsche auch mir ein Lächeln.

Повышенная образность имеет место в том случае, если позицию подлежащего занимает идеографически маркированная лексическая единица, но маркированность этого языкового знака не совпадает с маркированностью других субстантивных позиций: проявляется эффект непрогнозируемости сочетаемости членов в рамках МП, т.е. эффект обманутого ожидания, что свидетельствует о переходе этих моделей предложения в метафоры-предложения.

Сравнивая две конкурирующие формы: метафоры-предложения и фразеологические структурно-функциональные модели предложения, мы убедились в том, что методы анализа обеих конструкций должны быть различными. Для метафор-предложений подходит метод компонентного анализа. Для фразеологических СФМП – метод «привязки» МП к определенному семантическому полю значений. Интересно, что при анализе метафор-предложений необходимо рассмотреть компоненты каждого непосредственно составляющего метафору-предложение. Например, возьмём метафору-предложение: «Наша супружеская лодка разбилась о берега жизненной реки быта». Компоненты этой метафоры-предложения, а именно: «лодка», «разбилась», «берега реки» – должны быть рассмотрены по семантическим принципам каждый в отдельности со своими определениями. В общем, создается символ, образ беды, несчастья. Этот символ может быть включен во фрейм беды, несчастья. Но так как подобные образования (метафоры-предложения) являются окказионализмами, зачастую весьма высокопарными, то выводить метафоры-предложения на уровень рассмотрения в рамках фреймов является неэффективным.

Другое дело фразеологические СФМП, в которых употребляются фразеологизмы, зафиксированные в соответствующих словарях. Возьмём, к примеру, следующие фразеологические МП: 1) Der hat nun freilich das Herz und das Mundwerk auf dem rechten Fleck (Weltbühne); 2) Du hast keine Nummer beim alten Herrn (E.Strittmatter, Tinko); 3) Carl, bei der hast du ein'n Stein im Brett (W.Bredel, Die Väter). В приведенных предложениях имеет место проявление высшей ступени фразеологической связанности глагола, так как исходная МП для глагола haben показывает расширение хотя бы на один член. Но во всех приведенных примерах содержится идеографически маркированная лексика, которая «привязывает» значение всей МП к определенному семантическому полю. В первом примере такой маркированной лексикой будет das Herz, das Mundwerk (интересно, что мы имеем дело с двумя однородными членами). Оба существительных выражают проявление каких-то свойств человека. А предложное словосочетание auf dem rechten Fleck выражает положительную оценку этих качеств. Таким образом, данную фразеологическую конструкцию мы можем вписать во фрейм успешности. В следующем (2) примере существительное Nummer «привязывает» фразеологическую МП также к семантическому полю успешности. Но употребление отрицания keine ликвидирует проявление успешности. Фразеологизм bei j-m keine Nummer haben входит уже во фрейм неудачи. В третьем примере мы должны прибегнуть к этимологическому вскрытию значения фразеологизма. Словосочетание einen Stein im Brett является символом удачи. Фразеологическая МП вписывается во фрейм успешности.

Значит, нам иногда приходится прибегать к выяснению этимологии фразеологизмов. Но каждый раз после уточнения этимологии фразеологизма можно его привязать к определенному семантическому полю значений, т.е. через семантическое поле и далее через фрейм фразеологическая МП становится символом определенной речевой ситуации.

Таким образом, и в таких выражениях, как j-m den Kragen umdrehen и во фразеологической МП Er steht bei ihr in der Kreide, мы имеем через цепочку значений: der Kragen – der Hals – das Leben и in der Kreide – mit der Kreide aufgeschrieben в первом случае соотнесение с семантическим полем гибели (фреймом смерти), во втором случае проявление значения денежного долга (фрейм задолженности).

Имея дело с метафорами, мы могли убедиться, если метафоры-предложения относятся к образному языковому употреблению, то фразеологические МП (имея даже некоторые метафоризированные компоненты) служат языковыми символами определенных речевых ситуаций.

Таким образом, фразеологические МП мы можем отнести к сфере употребления метонимии благодаря их функционированию для символизации конкретных житейских ситуаций.

Сокращения: N – существительное в номинативе; N4 – существительное в аккузативе; PN – предложная группа: V – финитный глагол; A – прилагательное; Z – языковая ситуация.

Литература

1. Арутюнова Н.Д. Языковая метафора: синтаксис и лексика // Лингвистика и поэтика. М., 1979.
2. Городникова М.Д. О модусе существования фразеологизмов // Иностранные языки. 1973, № 3.
3. Рахманкулова И.-Э.С. Функциональная грамматика. Часть II. Мичуринск, 1994.
4. Хахалова С.А. Категория метафоричности (Формы, средства выражения, функции): Дис. ... д-ра филол. наук. Иркутск, 1997.
5. Bühler K. Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache. Jena. 1934.

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ ОТНОСИТЕЛЬНОЙ ИЗОЛЯЦИИ

В.М. Смокотин
Томский государственный университет

Научно-технические достижения конца XX столетия, особенно в сфере информационных технологий, значительно ускорили процессы усиления международного сотрудничества во всех областях современной жизни, включая политику, экономику, науку и культуру. Проблемы, с которыми столкнулось человечество на рубеже третьего тысячелетия – предотвращение новой мировой войны, защита окружающей среды, борьба с бедностью, угроза международного терроризма и др., – не могут быть решены усилиями отдельных государств, а требуют совместных усилий. Беспрецедентный рост международных связей, принявший формы глобализации экономики, политики и культуры, а также приведший к приобретению английским языком статуса глобального языка, оказался настолько стремительным, что привёл к возникновению движения антиглобалистов. Как в своё время луддиты, последователи Неда Ладда в Англии начала 19-го столетия, крушили машины, в которых они видели угрозу потери рабочих мест, так и сейчас небольшие, но энергичные группы антиглобалистов активно выступают против явлений глобализации, в которых они видят угрозу национальным экономикам, культурам и языкам. Как ни парадоксально, отрицательные явления глобализации требуют глобального подхода к их решению и не могут быть разрешены отказом от международного сотрудничества и возвращением к политике изоляционизма.

Изменения, происходящие в мире, постепенно привели к пересмотру приоритетов в области образования, в частности, к переосмыслению отношения к изучению иностранных языков. В 1975 г. тридцать пять стран, в том числе Советский Союз, США, Великобритания и Франция, подписали Хельсинские соглашения, которые призывали «способствовать изучению иностранных языков и цивилизаций как важному средству расширения коммуникации среди народов» [1]. По мере роста международных связей и глобализации экономики общественность ведущих стран мира пришла к осознанию необходимости включения языковой компетенции в учебные планы на всех уровнях обучения. Знание языка и культуры других стран сейчас повсеместно рассматривается как необходимое условие полноценного образования.

Наиболее последовательный подход к внедрению изучения иностранных языков в качестве основного предмета в программах государственных школ был продемонстрирован странами-участницами Европейского Союза. С целью гарантии качества преподавания иностранных языков Европейским Советом был разработан специальный документ, чётко формулирующий основы учебного плана по изучению иностранных языков. Данный документ используется многими европейскими странами в качестве образца при обучении иностранным языкам на национальном уровне [2].

Изменение политической системы в России, её переход на рыночную экономику и окончание холодной войны привели к пересмотру целей и задач системы российского образования, особенно в сфере преподавания иностранных языков. В новых условиях, когда иностранный язык из разряда второстепенного предмета переходит в состав основных предметов на всех уровнях обучения, особый интерес приобретает изучение факторов, влияющих на результативность обучения иностранным языкам. В то время как в отечественной и зарубежной литературе значительное внимание уделяется отдельным вопросам методологии, изучение иностранных языков в основном рассматривается на основе оптимальной организации учебного процесса в классе. Между тем успех обучения иностранным языкам во многом определяется тем, что происходит вне пределов классной комнаты или языковой лаборатории. При полном или значительном отсутствии контактов с изучаемым языком в окружающей среде, что часто имеет место в условиях одноязычия, обучение иностранным языкам становится малоэффективным, и можно говорить о проблеме языковой изоляции.

В настоящее время, когда в России, как и во всём мире, наблюдается бум изучения иностранных языков, вопрос относительной изоляции определённых географических районов становится наиболее актуальным. «Железного занавеса» уже больше не существует, растёт международный обмен в области культуры, науки, спорта и туризма, увеличивается объём внешней торговли, укрепляются деловые отношения с зарубежными партнёрами, однако удалённость от основных центров и традиции одноязычия приводят к тому, что многоязыковые контакты в отдельных регионах являются по-прежнему ограниченными.

Томская область, несмотря на высокий научный и академический потенциал, благодаря продолжению традиций первого университета за Уралом, представляет собой пример условий относительной изоляции. Так, иностранные языки в областном центре изучаются на всех уровнях,

включая язык как основную специальность на уровне высшеи школы. Но даже на уровне специализации в языке возможности полноценного изучения иностранного языка с целью достижения языковой компетенции, близкой к носителям языка, весьма ограничены по сравнению с возможностями, существующими в столичных или портовых городах. При характеристике относительной языковой изоляции в Томской области и подобных местностях Российской федерации необходимо учитывать традиции одноязычия, когда многоязычие представляется исключением и знание иностранного языка на уровне перевода со словарём часто считается достижением. Традиции одноязычия приводят к исключению возможных контактов с другими языками путём полного дублирования иностранных фильмов, отсутствия регулярных радио и телепередач на иностранных языках, недостатка литературы как художественной, так и документальной, недоступности иноязычной прессы и т.д. В результате относительной географической изоляции и монолингвистических традиций уровень языкового воздействия (level of exposure) сводится к количеству часов, отведённых для изучения языка согласно образовательным программам. Даже в идеальном случае объём времени, непосредственно связанный с изучением иностранного языка не превышает нескольких классных часов в неделю и времени для подготовки домашних заданий. Этого было бы достаточно для изучения любого другого предмета на родном языке, но совершенно недостаточно для освоения грамматического строя и лексического состава другого языка. Как показывают исследования представителей лексического подхода к изучению языков, общее количество лексических сочетаний и грамматических структур, которым владеют носители английского языка, составляет сотни тысяч [3]. Наиболее известный представитель лексического подхода, Майкл Льюис, в связи с этим указывает на необходимость пересмотра методологии изучения иностранных языков, т.к. любая программа, построенная на Представить – Отработать – Воспроизвести (Present – Practise – Produce, PPP), не отражает ни природы языка, ни природы обучения. Изучить как минимум 20 000 языковых единиц (language corpora) потребовало бы объёма времени, которое выделяется на всю программу обучения в течение восьми лет при условии, что на каждую единицу уходит не менее двух минут. Льюис делает вполне обоснованный вывод, что «большая часть языка, усваиваемого учащимися, должна исходить из других источников, нежели чем формальное обучение» [4].

Таким образом, создание благоприятных условий обучения иностранному языку в условиях относительной изоляции является наиболее акту-

альным вопросом в системе образования, который не может быть решён лишь только на уровне самого образовательного учреждения. Благоприятная окружающая среда для изучения иностранных языков не возникает сама по себе, а является результатом целенаправленной политики, поддержанной соответствующими законодательными актами и базирующейся на научном опыте отечественных и зарубежных исследователей. Отношение к изучению иностранных языков со стороны правительственных и административных органов, в частности, придание иностранным языкам статуса основных предметов обучения с вытекающими отсюда последствиями имеет решающее значение. В мире накоплен значительный опыт, как положительный, так и отрицательный, в области языковой политики государств на разных уровнях управления. Норвегия и Швейцария последовательно осуществляли политику многоязычия ещё задолго до того как Европейский Союз законодательным образом утвердил многоязычие в качестве основного средства для сохранения языкового и культурного наследия в Европе. При создании Европейского Союза в 50-х гг. XX столетия страны, основавшие союз договорились об использовании официальных и рабочих языков с целью поддержания языкового равноправия в руководящих органах ЕС [5]. Реалии единого рынка в Европе сыграли роль мощного катализатора в проникновении многоязычия во все сферы жизни и прежде всего в сферы экономики, образования и культуры. Официальный доклад Европейской Комиссии от 1995 г., посвящённый вопросам образования, подчёркивал, что люди с многоязычными умениями и навыками в условиях единого рынка становятся наиболее привлекательными для работодателей и лучше всего подготовлены для жизни в век информации [6]. Наиболее важным шагом в укреплении законодательной базы многоязычия в Европе явилось принятие Европейским Советом единых стандартов качества преподавания иностранных языков [7]. Данный документ представляет собой основу для разработки учебного плана по изучению иностранных языков и используется европейскими странами в качестве инструмента планирования для обеспечения общей основы и терминологии при описании целей, задач, методических приёмов, необходимых умений и навыков и системы оценки при осуществлении языкового образования.

Естественно, что инициатива сверху при инертном отношении снизу также может оказаться безуспешной. Регулярное проведение конкурсов и олимпиад по иностранным языкам с награждением победителей и достаточным освещением в средствах массовой информации, клубная и издательская деятельность, радио и телепередачи на иностранном языке и дру-

гие формы популяризации многоязычия способствуют созданию благоприятных условий для постепенного перехода к многоязычному обществу.

Коренное изменение отношения к изучению и использованию иностранных языков со стороны органов управления на разных уровнях должно учитывать результаты научных исследований факторов, влияющих на эффективность обучения. Исследования деятельности мозга во второй половине XX в. привели к признанию необходимости раннего языкового обучения, т.к., говоря словами Канадского нейрохирурга Уайльдера Пенфильда, дети являются специалистами по изучению языков [8]. Способность детей в возрасте до наступления полового созревания полностью освоить второй язык получила в литературе название гипотезы оптимального возраста. При достижении предельного возраста (cut-off point) возможность естественного усвоения второго языка как родного языка утрачивается, и другой язык теперь приходится изучать с гораздо большим приложением сил. В связи с этим, некоторые авторы считают, что не имеет смысла говорить об усвоении (acquisition) второго языка, как это часто встречается в литературе по методологии. Второй язык может только изучаться (learning) [9]. Однако, несмотря на данные исследований, свидетельствующих в пользу раннего обучения иностранным языкам, использование преимуществ раннего обучения в сфере дошкольного и школьного образования не всегда приводит к ожидаемым результатам. Без учёта особенностей детской психологии и физиологии в условиях классной комнаты, как правило, не удаётся добиться того свободного усвоения второго языка, которое имеет место в двуязычной семье. В связи с этим Британский Совет пришёл к выводу о недостаточности использования лишь только возрастного фактора для достижения желаемых результатов в обучения языкам. Исследования Британского Совета указывают, что для эффективного использования возрастного фактора необходим пересмотр существующей методологии, переподготовки учителей, изменение учебных программ и т.д. Всё это приведёт к удорожанию образования и потребует новых инвестиций [10]. Тем не менее, в настоящее время идея раннего обучения получает повсеместное признание во всех развитых странах и, в особенности, в странах Европейского Союза. При этом расчёт делается не на достижение сиеминутных результатов, а на долгосрочное развитие лингвистических способностей на основе образования в центральной коре головного мозга необходимых связей.

Возросший интерес к изучению иностранных языков нашёл своё отражение также в области методологических исследований. Среди многочисленных исследований на рубеже XX и XXI вв. наиболее интересными с

точки зрения обучения иностранному языку в условиях относительной изоляции являются исследования использования обучения, построенного на содержательной основе, и работы последователей так называемого лексического подхода [11]. Преимуществом содержательного подхода к обучению является то, что основной упор при изучении языка смещается на содержательную часть. В зависимости от отведённого времени при этом могут изучаться на иностранных языках не только отдельные темы, но и целые предметы, такие как математика, физика, астрономия, история и т.д.

Наиболее перспективным в области методологии является лексический подход, который основан на данных, свидетельствующих о том, что количество языковых единиц, которыми владеет зрелый носитель языка и к овладению которым, следовательно, необходимо стремиться при обучении иностранным языкам, в десятки раз превышает объём любой учебной программы [4]. Последователи лексического подхода подчёркивают необходимость выхода из рамок класса при изучении иностранного языка, создание условий для эффективного контакта с изучаемым языком за пределами классной комнаты. В данном случае мы вновь возвращаемся к необходимости создания благоприятной среды для изучения иностранных языков.

Литература

1. Final Act (Helsinki, 1975) Conference on Security and Cooperation in Europe.
2. Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of Reference. Council of Europe, 1996.
3. Pawley A., Syder F. Two puzzles for linguistic theory: Native-like selection and native-like fluency // Language and communication / Eds. J. Richards and R. Schmidt. London: Longman, 1983.
4. Lewis, Michael. Implications of a lexical view of language // Challenge and Change in Language Teaching / Eds. Jane Willis and Dave Willis. Heinemann ELT, 1993.
5. Параграф первый Постановления Совета № 1 о регулировании языкового вопроса в Европейском Сообществе от 15.04.1958. (Abl. EG Nr. L 17/395).
6. Teaching and Learning: Towards the Learning Society. White Paper of the European Commission, 1995.
7. Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of Reference. Council of Europe, 1996.
8. Penfield W., Roberts L. Speech and Brain-mechanisms. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1959.
9. O'Neill, R. Achievement Profile. Interview by Robb Scott. 2002. ECL Mini Conference Online, 2002.
10. Rixon S. Optimum Age or Optimum Conditions. Issues Related to the Teaching of Languages to Primary Age Children. The British Council, 2000.
11. Rodgers T. Methodology in the New Millennium. Forum Vol. 38, № 2. April–June, 2000. P. 2.

МЕЖПРЕДМЕТНЫЕ СВЯЗИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ С ЦЕЛЬЮ РАСШИРЕНИЯ АКТИВНОГО СЛОВАРЯ И ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

О.Г. Стародубцева
Сибирский государственный медицинский университет

Подготовка студентов к активному восприятию новой профессиональной лексики на занятии требует установления связи с ранее изученным, обеспечения систематических ссылок на усвоенное, «известное». Фрагментарное установление связи нового лексического материала с изученной лексикой латинского языка и обеспечение ссылок на фактический материал профилирующих дисциплин значительно улучшит возможности мнемической деятельности студентов.

Активное восприятие лексики с учетом межпредметных связей обеспечивается с наименьшими временными затратами при использовании методических приемов, которые еще не нашли применения в практике преподавания иностранных языков в условиях неязыкового медицинского вуза, но известны и получили признание ученых и преподавателей в основном естественнонаучных и некоторых гуманитарных дисциплин.

Прежде чем перейти непосредственно к их рассмотрению, необходимо отметить, что все приемы установления межпредметных связей должны включать работу над тематической группой слов.

Установление связи между преподаванием разных предметов является естественным при изучении специальной лексики. Усвоение терминологии будет происходить более продуктивно, если студенты сознательно будут проникать в определенные области знаний, выделяя при этом конкретную тематическую группу слов, под которой следует понимать такое объединение слов, которое основывается на классификации самих понятий, явлений, предметов.

К приемам установления межпредметных связей при семантизации иноязычной лексики в условиях неязыкового медицинского вуза следует отнести:

– сравнительно-сопоставительный анализ лексических явлений английского и латинского языков;

– вопросы на межпредметной основе, то есть вопросы, требующие применения знаний, полученных ранее или получаемых в настоящий момент по другим предметам;

– напоминание фактов, изученных ранее или изучаемых в данный момент.

Англо-саксонский слой медицинской лексики обычно выражает более простые по сравнению со словами латинского происхождения медицинские понятия, и он не является в ней превалирующим. Наличие этих особенностей медицинской лексики, обусловленное большим влиянием латинского языка, представляет значительные возможности для осуществления сравнения.

При сравнении лексических единиц ставится цель провести параллель между словами двух языков, имеющими одинаковые или сходные формы (фонетические, графические), показать полную или почти полную идентичность содержания учебного лексического материала двух предметов.

Являясь важным аспектом, звуковой образ латинского слова переносится на иностранное, вызывая нахождение правильного значения. Чем больше сходства проявляют звуковые образы слов, тем меньше необходимость в осуществлении связи между понятием и иностранным словом посредством родного языка. Возникновение прямой связи между латинским и иностранным словом значительно сокращает мнемические усилия обучаемых. В нашем случае идентичный звуковой состав латинского и иностранного слов является опорой запоминания, и наибольшая эффективность усвоения соответствующих слов подтверждает, что положительную роль сходства как опоры запоминания следует считать несомненной.

Обращение внимания студентов на сходство звуковой окрашенности корреспондирующих слов иностранного и латинского языков является фактором, положительно влияющим на запоминание лексики в процессе ее семантизации. Несколько отрицательную роль в этом случае могут сыграть аффиксально-флективные элементы, в большинстве своем соотносимые с грамматическими морфемами словообразующего характера, но на фоне положительного эффекта их влияние нивелируется.

Другим приемом реализации межпредметных связей в процессе семантизации профессиональноориентированной лексики являются вопросы межпредметного характера, которые предполагают привлечение лексического содержания латыни для создания психологической основы для запоминания профессионально-ориентированной лексики на иностранном языке. Например, лексику по теме «Скелет» необходимо вводить с

привлечением лексических единиц, изученных на занятиях по латинскому языку:

T. – What Latin words dealing with the theme «Skeleton» did you take in your classes in Latin?

What terms would you refer to «Skeleton»?

Could you tell me as much as possible Latin words related to the theme «Skeleton» you've taken in Latin attracting some facts from Anatomy?

Трудности при объяснении значения слова снимаются, как правило, сами собой в силу особенности терминологической лексики, которая отличается однозначностью толкования и дает четкие понятия независимо от контекста. Поэтому ясно представляя себе, какое именно понятие передается данным латинским словом, студенты быстро и правильно понимают значение вводимого английского слова. Эта особенность в условиях медицинского вуза позволяет широко использовать неродной для студентов язык (латинский) при семантизации английской профессиональноориентированной лексики.

Изучив ранее пройденный или изучаемый материал по другим дисциплинам, следует направить внимание студентов на воспроизведение последнего, что включит обучаемых в активную мыслительную работу. Кроме того, вопросы межпредметного характера помогут студентам вспомнить и повторить материал, который составит тему высказывания, столь необходимую для говорения, в том числе и на последующих этапах усвоения лексического материала. В данном случае имеет место не только психологическое облегчение этапа семантизации при обучении лексике и повторение ранее усвоенных знаний по другим предметам, но и формирование навыков их практического использования в речевой деятельности на иностранном языке.

Методический прием «напоминание» на основе межпредметных связей расширяет возможности активизации студентов, находя практическое применение при осуществлении привлечения знаний из профилирующих предметов. Стимулирование припоминания подготавливает восприятие, способствует устойчивости и сосредоточенности внимания.

Подготовка направленности и концентрации внимания обучаемых к вводимому лексическому материалу является основной задачей приема напоминания, которую можно решить следующими способами:

– сообщение студентам о том, что данное явление, факт им известны из содержания данного предмета;

– постановка задания на припоминание материала основных спецдисциплин;

– привлечение известного образа или события, связанных с усвоенной информацией.

Напоминание включает студентов в работу, в процесс осмысления нового материала; образуется установка на определенную тему, мобилизующая их внимание. В напоминаниях такого рода важны различные факторы, среди которых содержание и форма самого напоминания. Следует учитывать время изучения напоминаемого материала, общую подготовку данной группы, увлечения и склонности самого обучающего, содержание нового лексического материала, рациональную организацию самостоятельной работы в аудитории и вне ее пределов.

Чтобы новый материал более осознанно и прочно усваивался, необходима систематическая работа по закреплению изучаемого материала, которая вовлекает студентов в процесс использования полученных знаний в учебной практической деятельности.

Одним из приемов использования межпредметных связей при закреплении лексического материала следует назвать пересказ, или устное изложение учебного материала, содержащего пройденные лексические единицы, при котором закрепляется введенная ранее лексика путем акцентирования внимания студентов на уже известном им материале параллельных предметов и стимулирования припоминания обучаемыми соответствующих фактов с использованием закрепляемого лексического материала. Являясь сознательной речевой деятельностью, пересказ служит непосредственной подготовкой к свободному выражению мыслей.

Закрепление лексики с использованием межпредметных связей в устной трансмиссии в значительной степени приучает студентов использовать знания одного предмета при изучении другого. Содержание материала профилирующих дисциплин может быть передано полностью, с деталями, либо сокращенно, выборочно. Подобное припоминание будет активнее, если последует конкретное указание, какой материал имеет отношение к данной лексике и когда он изучался.

Эффективным приемом закрепления лексического материала является беседа с опорой на межпредметные связи по всем конкретным вопросам данной темы. Такое закрепление способствует относительно свободному воспроизведению изученного материала по профилирующим дисциплинам на иностранном языке.

Под беседой мы понимаем такой прием обучения (закрепления), при котором осуществляется опора на имеющиеся у студентов знания и используются стимулы, подводящие студентов к воспроизведению необходимого лексического материала. Важное условие применения этого

приема – наличие знаний из ранее пройденных тем других учебных дисциплин.

Воспроизведение ранее изученного на иностранном языке стимулирует следующие обстоятельства: во-первых, четко сформулированная задача по использованию материала из данной пройденной или изучаемой темы; во-вторых, «универсальность» иностранного языка в плане содержательного наполнения, наличие темы высказывания стимулирует говорение (если обучаемый знает, о чем говорить, то при определенном необходимом словарном запасе он будет говорить в соответствующих пределах).

Реализация межпредметных связей играет важную роль и при повторении, целью которого является проверка сформированности навыка пользования определенным лексическим материалом в неподготовленной речи в объеме конкретных тем, изученных по спецпредметам. Как бы хорошо ни была закреплена лексика, необходима еще последовательная работа по воспроизведению изученного, чтобы знание материала не оставалось на том не совсем прочном уровне, на котором оно пребывает после закрепления.

Суть обучения с опорой на межпредметные связи в том и состоит, чтобы семантизированный и закрепленный ранее материал постоянно осмысливался, находил практическое применение в ситуациях решения поставленной задачи, чтобы усваиваемые лексические явления студент был в состоянии использовать самостоятельно в учебных ситуациях, что достигается, как правило, последовательной работой, связанной с активизацией ранее усвоенного.

Под повторением с опорой на межпредметные связи мы понимаем такое повторение, когда лексические единицы не просто репродуцируются с целью передачи каких-либо существенных фактов из пройденного учебного материала, а используются в спонтанной, то есть неподготовленной речевой деятельности профессиональной направленности.

Развивать умение вести беседу необходимо систематически, начиная с первого этапа обучения, что дает возможность увеличить количество речевых упражнений, во время которых обучающий может выяснить, какой материал усвоен недостаточно. Поэтому беседа является и эффективным контролем степени усвоения лексики и сформированности профессиональной коммуникативной компетенции.

Выражение студентами своего отношения к обсуждаемым вопросам при опоре на знания, полученные в курсе спецдисциплин, сосредоточит все их внимание на смысловой стороне вопроса, и желание высказать

свою точку зрения сделает их речь подлинно спонтанной, так как они используют усвоенный лексический материал в естественных условиях обучения по тематике своей основной специальности.

Элемент повторения на занятиях, когда студентами изучен фактический материал и освоена необходимая по данной теме анатомическая терминология, выполняет двойную функцию: во-первых, студенты повторяют пройденный на практических занятиях по анатомии человека материал и, во-вторых, дополняют его, по возможности, занимательной информацией по интересующему их направлению из анатомической литературы, которую они прочитали на русском языке.

Как показывает практика, лексический материал сложно усвоить в активной форме без элементов его постоянного повторения в различных формах, будь то устный или письменный вид работы. Реализация межпредметных связей в процессе повторения профессиональноориентированной лексики формирует основу профессиональной коммуникативной компетенции студентов, стимулирует их умственную деятельность, избавляет от опасений говорить по причине незнания, о чем говорить (наводящие вопросы и подсказки с учетом времени изучения и объема пройденного программного материала помогут студентам последовательно развивать необходимые варианты речевых реакций), то есть устраняет психологический барьер в процессе употребления изученной лексики; одновременно более активно развиваются и мнемические способности, способность долговременного запоминания.

Таким образом, обращение к фактам, которые известны из параллельных дисциплин, помогает студентам без значительных затруднений активно усваивать новый лексический материал. Межпредметные связи активизируют закрепление и повторение лексики, способствуют более активной мыслительной деятельности студентов по воспроизведению предшествующих знаний с целью активизации употребления соответствующей лексики.

Литература

1. Абраменко Л.А. Чтение медицинской литературы на английском языке. Минск, 1989.
2. Воробьева Л.Ф. Межпредметные связи на уроках немецкого языка // ИЯШ. 1996. № 4.
3. Жилко Н.Н. К вопросу о первичном усвоении лексического материала // Методика преподавания иностранных языков в вузе. М., 1973. Т. 3, ч. 1.
4. Колобаев В.К. Лексический состав подъязыка медицины // Квантитативные методы отбора учебного материала по иностранным языкам для неязыкового вуза. Свердловск, 1990.

5. Колобаев В.К. Практическое исследование восприятия и воспроизведения иноязычного лексического материала // ИЯВШ. М., 1991. Вып. 24.
6. Лазаренко Т.М. Профильно-ориентированное обучение в школе // ИЯШ. 2001. № 4.
7. Мызина В.А. Использование межпредметных связей в работе над тематической группой слов // Межпредметные связи в преподавании русского языка. М.: Просвещение, 1977.
8. Порецкий Л.И. Элементы латинского словообразования и современные языки. Минск: Вышэйш. школа, 1977.
9. Смирнов А.А. Психология запоминания. М., 1966.

ЯЗЫКОВЫЕ ПОДХОДЫ В ОБРАЗОВАНИИ

И.И. Сулима
Нижегородская академия МВД РФ

I.

Формирование языковой культуры учащихся своей основной целью преследует формирование открытой и свободной обращенности человека: «...чем большим набором средств выражения обладает человек и чем большую свободу выбора таких средств он допускает для своего собеседника, тем быстрее и полнее достижимо понимание в их диалоге» [1]. Именно поэтому важна многоплановость изучения языка: его надо рассматривать с точки зрения семиотики, семантики, должна изучаться история языка, этимология, фольклор, его идиоматический характер, особое внимание надо уделять метафоричности, аллегоричности, интерес составляет теория перевода, работа по типологизации текстов и их структуры и т.д. Повышение качества образования требует акцентирования внимания на философии языка. В.Г. Белинский, усматривая глубинные корни языка в истории народа, упорно требовал *философского* изучения языка. Успех всего образования – в обширнейшей языковой практике, причем эта практика должна быть социально значимой.

Смысл языковых подходов состоит в том, чтобы через язык открыть человеку сокровищницу культуры. В.Г. Белинский считал знание языка «краеугольным камнем всякой учёности», «всякой образованности». Сегодня это означает учёт значительного увеличения количества языков, которыми пользуется человек и которые окружают его. Современное развитие наук и методов массовой коммуникации обостряет проблемы, связанные с аспектом понимания одним человеком текстов, написанных на разных языках (разных национальных языках, языках бытовой культуры, языках, находящихся в различных историко-временных плоскостях, научных, профессиональных, литературных, жаргонных и тому подобных языках). Различия между смысловыми структурами текстов различных характеров имеют тенденцию к увеличению в силу прогрессирующей тенденции расхождения качественных языковых характеристик текстов.

Комплексный подход к мироосвоению в системе образования, его опора на языковую сущность человеческой культуры, а также специфические особенности института образования позволяют решать поднятую проблему естественно, гася межличностные и социальные конфликты,

возникающие из-за непонимания людей, говорящих на разных языках. «Языковость» подразумевает «переводность». Гуманизированное образование даёт навыки перевода не столько как технической процедуры, но как межличностной коммуникации при наличии известных опосредований. Образование – «дом» коммуникации языков в человеке.

Взаимоотношения языка и образовательной среды поддаются сознательному целенаправленному влиянию. Признавая, что язык – дом бытия человека, полагаем, что при помощи определенных подходов к образованию человек способен воздействовать на язык, строя тем самым свой дом, создавая, **образовывая себя.** Собственно это и есть культура, возделывание, т.к. культура – это не одностороннее явление; создающий культуру создает, образовывает себя как часть культуры.

Труд педагога заключается прежде всего в тщательной работе с языком воспитанников. Одно из важнейших направлений реализации языкового подхода – создание словарей для системы образования, в которые бы входило правописание, ударение, этимологический разбор, толкование различных смыслов, используемых в различных контекстах, указание на возможный подтекст, разбор фразеологизмов, идиом и т.д. В этом плане определенный опыт есть. Вальдорфская педагогика, реализовавшая идеи В. фон Гумбольта, выработала следующие правила: педагоги совершенствуют произношение воспитанников, требуют, чтобы они говорили полными предложениями, ведь неоконченность предложения может свидетельствовать о незавершенности, дискретности понимания, настаивают на том, чтобы не было нечленораздельных элементов речи, а также ведут работу над ошибками в устной и письменной речи учащихся.

А.Г. Ривин, активно работавший в России в 20-е гг. XX в., так организовал занятия, что каждый учащийся говорил на каждом занятии, причём также требовалась развернутая речь, поощрялось аргументирование, рассуждения вслух, постоянно организовывались дискуссии. Он естественную энергию речевого общения, с которой борется не одно тысячелетие и не одно поколение педагогов, не стал подавлять, он нашёл способ ее высвобождения.

Опыт французского педагога С. Френе, работавшего в 20–30-х гг. XX в., также значим для внедрения языковых подходов в практику образования. Он практиковал «свободные тексты» – письменные работы учащихся, которые отражали широкий спектр взглядов на те вопросы, которые они сами определяют. С. Френе позволял языку самому заговорить в учениках, учил своих воспитанников чувствовать стихию языка и быть в гармонии с ней. И те позволяли говорить языку им о них и о мире. При-

чем важно выражение понимания в письменном виде. Письменная форма требует чёткости и ясности формулировок, особой чистоты языка. С. Френе организовывал тиражирование «свободных текстов» на печатных станках, в связи с этим мы должны отметить, что современная техника позволяет использовать тонкости печатного дела (жирные, полужирные, курсивные, в разрядку и др. шрифты, цветную печать и т.д.) для научения учащихся ставить и отмечать *смысловые* ударения, акценты. Языковой подход к образованию означает соответствующее изготовление учебников и учебных пособий,

К.Д. Ушинский дал опыт особого написания учебных пособий. Его учебники погружали читателей в стихию родного языка, естественно описывали знакомый и реальный мир именно теми словами, которым принадлежит этот мир и одновременно его книги содержали большое количество информации, несли научное знание.

II.

Доминирующее внимание к языку в образовании немыслимо без опоры на диалог. Диалог представляется универсальным методом понимания, способом существования понимающего, универсальным педагогическим методом. Диалогичность является предпосылкой понимания инаковости. Понимание текста происходит во вступлении с ним в беседу. Х.-Г. Гадамер считал, что переданное нам в письменной форме в результате беседы с ним возвращается из отчуждения, в котором находится, в живость разговора, изначальной формой осуществления которого является вопрос–ответ. Таким образом, языковые подходы при изучении текста означают беседу с ним, оговаривание его. Такой подход к образованию означает *постоянность* диалога. Педагог должен сконцентрировать внимание на том внутреннем диалоге, который ученик на самом деле уже ведет, когда читает. Причём на *каждом* этапе диалога его участники должны взаимно корректировать свои оценки, выводы, своё понимание собеседника и его речи и, исходя из этого, корректировать свою речь. Настоящий диалог всегда сложен, несмотря на свою повседневность. Его ведению надо научить. Основным методом формирования знаний и моральных качеств в этой ситуации считают метод свободного диалога. У истоков находится деятельность Сократа, разработавшего метод диалога. Взяв естественную и всеобъемлющую форму коммуникации, он приложил её к процессу образования, и в рамках этого диалога собеседники, *все время анализируя* высказывания друг друга, приходят в результате к истинному, как полагал Сократ, зна-

нию. Скорей всего, они приходят к истинному пониманию друг друга, а не истинному знанию, т.к. метод всё же не даёт гарантии, что какое-либо из высказываний в диалоге не будет ложным.

В значимости метода сократического диалога собственно никогда не возникало сомнений, но он и не практиковался в существенных масштабах институтом образования, хотя в начале 20-х гг. XX в. Л. Нельсон организовал школу, где обучение строилось по методу майевтики. Там детей и взрослых учили не философии, а философствованию, однако в 1933 г. фашисты закрыли школу. В Великобритании в 60–70-х гг. в графстве Лесестерир в Коут-сторп-колледже велись работы по формированию сложного состава участников диалога в рамках учебного процесса.

Гуманистический и в то же время функциональный характер диалога проявляется в том, что он выступает не как техническая операция, рассматриваемая лингвистикой, но в его реконструктивном характере, в способности открывать смысл с помощью реконструкции нормативно-ценностных систем, интенций, реконструкций пока-еще-неясного; в диалоге происходит реконструкция собеседника. Процедура диалога требует постоянного внимания к собеседнику, его словам и обстоятельствам диалога.

Необходима организация учебных бесед, диалогов, содержание которых позже бы разбиралось, анализировалось, сравнивались бы первоначальные замыслы собеседников и речевые формы, которыми они пользовались. Необходим разбор тех фрагментов диалога, в рамках которых исказился путь к первоначальному замыслу. Особое внимание в рамках осуществления таких подходов уделяется единому толкованию используемых терминов. Договоренность о системах обозначения играет ключевую роль в установлении взаимопонимания во время диалога.

Языковые подходы тем самым формируют предпосылки взаимопонимания, неконфликтности в обществе, в отдельных коллективах. Включая в себя метод диалога, они при помощи организации диалога с культурой и диалога культур закладывают уважительное и бережное отношение к культуре, традиции, истории.

Техника ведения диалога уступает по значимости проблеме подготовки участников диалога к восприятию инаковости собеседника и его мнения. Диалог позволяет реализоваться участникам лишь тогда, когда они готовы помочь реализоваться друг другу. Диалог учит взаимности и коллективизму, в этом его гуманистический потенциал.

III.

Диалогический подход к образованию естественно предполагает открытость. Это прежде всего открытость инаковости. Реализуя этот подход, педагог должен показать логику своих рассуждений, *открыть процесс своего понимания*. Фактически преподаватель должен быть соответственным логике возникновения диалога (мышления) в процессе познания. Лектор должен открыть путь своих рассуждений, должен показать, где и в связи с чем у него возникли вопросы «почему» и как он на них отвечал. Педагог должен показать свою внутреннюю речь, задавать себе вслух вопросы там, где они у него *действительно* возникают. Его мысль на занятии должна быть *живой* и открытой, он не должен представлять учашимся уже выученный, сухой, готовый текст. Стоит практиковать написание текстов, вывод из которых изначально не ясен и в них открывать путь мысли.

IV.

Языковый подход заключается в опоре на предпонимание, предзнание. Использование предпонимания должно быть активным, целенаправленным. Нужна проверка пред-мнений при работе с текстами, использующими отличное от нашего словоупотребление. Х.-Г. Гадамер видел главную сложность – неосознанность собственного словоупотребления. Определяя содержание понимающих подходов как акцентирующих внимание на пред-понимании, пред-рассудках, эту сложность он рекомендовал преодолевать вслушиванием в текст: «...тот, кто стремится понять текст, готов его выслушать и позволяет ему говорить. Поэтому... воспитанное сознание должно быть с самого начала восприимчиво к инаковости текста. Такая восприимчивость... не предполагает ни «нейтралитета»..., ни самоуничтожения, но включает в себя снимающее усвоение собственных пред-мнений и пред-суждений. Речь идет о том, чтобы помнить о собственной предвзятости, дабы текст проявился во всей его инаковости и тем самым получил возможность противопоставить свою фактическую истину нашим собственным пред-мнениям.» Вслушивание как реализация понимающего подхода направлено на то, чтобы сделать человеческие антиципации *осознанными,* ибо «господство нераспознанных нами предрассудков – вот что делает нас глухими к тому, что обращается к нам через историческое предание» [2].

V.

Из языковости таких подходов к образованию истекает их аллегоричность, метафоричность, символизм. Приемлемость использования приемов, основывающаяся на метафоре, аллегории, символе на всех ступенях образования, лежит в плоскости понимания естественности их для языка человека. Аллегория изначально относилась к сфере речи, логоса. Вместо подразумеваемого говорится нечто более доступное и конкретное, чуть ли не физически ощущаемое, и в результате аллегоричность, метафоричность речи и использование ее символов побуждает понимание речи.

Образность языковых подходов формирует главное, что даёт образование – образ. Но происходит это не автоматически, чтобы получить образ, образование, в него надо в-слушиваться, в-сматриваться, слушать не только себя, но и другого, ибо образ *всегда напротив*.

Подходы, основанные на образности, помогают решить масштабную проблему современного мира, состоящую в обостряющейся актуальности сближения обыденного и научного сознания. Наукой давно стихийно используется символичность, аллегоричность, метафоричность. Лингвисты могут объяснить это и сформировать методологическую базу для трансформации этого процесса в сферу образования.

VI.

Языковая направленность учебно-воспитательного процесса реализуется также через работу с этимологией слова. Обращение к этимологии слова направляет внимание на смысл слова, реально помогает организовать в-слушивание в слово в его обозначении самого сущего, в представлении сущего, в слитности с сущим. В этой связи мы основываемся на утверждении К. Бюлера: «Несомненно, этимон, живой для языкового чутья, может регулировать область употребления имени ...» [3]. Изучение этимологии – не самоцель, это лишь важное *средство развития языкового чутья,* поэтому мы присоединяемся к сомнениям К. Бюлера в постоянной необходимости *прямого* следования за этимоном. М. Хайдеггер раскрывает не прямолинейность этимологического подхода и тем самым формулирует реальное содержание метода: «...констатация ...зачастую уже умолкнувшего значения слова, выхватывание этого значения для утилизации в нововводимом словоупотреблении ни к чему не ведут, кроме прихоти и произвола. Надо, наоборот, в опоре на раннее значение слова и его изменение увидеть круг вещей, на который слово указывает. На-

до задуматься над тем, как внутри этой бытийной области движется названная данным словом вещь. Только тогда слово заговорит – заговорит взаимосвязью значений, в которые развертывается именуемая им вещь в историческом существовании мысли и поэзии [4]».

Языковые подходы к образованию, включающие в себя изучение этимологии, постоянное обращение к этимологическим словарям и справочникам, организующие этимологические исследования, сравнительные анализы, организующие в-слушивание в истоки слова и тем самым формирующие языковую интуицию, должны исходить не только из того, что понимание питается этимологией слова, но и обращать внимание учащегося на вторичный характер этого явления, признавая первичную значимость исходной мысли, питаемой словом как таковым. Не наша мысль питается этимологией слова, а «этимология неизменно обречена на то, чтобы вспоминать ...о сущностных отношениях того, что неразвернутым образом именуют слова словаря как слова мысли» [5]. Характер текста регулирует применение этимологического подхода к образованию. Языковые подходы вообще представляют мир как текст.

VII.

Комплексность языковых подходов, их взаимосвязь друг с другом указывает на смысловое единство, основывающееся на контекстовости понимания и на принципе историзма. Действия, опирающиеся на принцип историзма, методологически уточняют контекстовые подходы. Отправной точкой здесь является сам принцип историзма. Подразумевается *корректное* сравнение картин мира различных во времени. В большинстве случаев признаются некорректными общие критерии оценок для текстов разных эпох. При реализации принципа историзма сравниваемые объекты не ставятся на «одну доску». Дискретности в общей картине мира, расположенной во времени, не возникает, т.к. сравниваемое всегда соотносится с человеком, его бытием.

Работа с языком, проводимая при понимании текстов ушедших эпох, не соответствует популярному среди отечественных методологов истории подходу, состоящему в том, что эпоха понимается исходя из ей присущих понятий, в процессе оперирования этими понятиями. Х.-Г. Гадамер оказывается большим диалектиком, нежели марксистские методологи: «... *мыслить исторически* – значит проделать *те изменения, которые претерпевают понятия прошедших эпох,* когда мы сами начинаем мыслить в этих понятиях» [6]. Он не призывает отбросить наши современные языковые

образования даже при понимании исторических текстов. Но взвешивает языковую ситуацию и признает объективную невозможность избавиться от своих собственных современных понятий, т.к. полагает, что истолкование текста человеком неизбежно требует введения в оборот своих собственных пред-понятий толкователя и полагает, что только так текст сможет обрести язык сегодня. Таким образом, определившийся подход в сфере образования реально, не декларативно утверждает ведущую роль личности понимающего, значимость его родного языка и традиций.

VIII.

Языковая интуиция играет особую роль в интерпретации. Соответственно, интуитивный подход способствует становлению интерпретационного подхода к образованию. Интерпретационный подход к образованию основывается и на герменевтике, и на аналитическом преподавании, методе критического анализа. Опыт этого преподавания известен еще с первых средневековых школ и университетов, в XX в. существует немецкий опыт гимназий Веймарского периода и, в частности, опыт женской школы Г. Гаудига.

Интерпретационный подход активно использует как одно из важнейших средств аналитическое преподавание, объяснительную подачу материала, развитие инициативы ассоциативного мышления, особая роль уделяется комментарию. Интерпретационный подход делает комментарий объяснительным и *тотальным* по форме, но не по содержанию. (Это отражает специфику опоры на философскую герменевтику). Подобная интерпретация требует четкого выделения разбираемого смыслового отрывка и подробного обсуждения комментария. Процедура интерпретации предъявляет к педагогу требование учить воспитанников улавливать нюансы, тонкости в различных интерпретациях.

А.М. Коршунов и В.В. Мантатов сформулировали ряд герменевтических правил, которые мы считаем необходимым отнести к языковому подходу, основывающемуся на процедуре интерпретации, выявления ее содержания: «1) принимать текст «сам по себе» [1]; 2) целое должно пониматься из частей, а части – из целого; 3) интерпретатор должен определить соотношение собственных установок и объективного содержания текста; 4) необходимо дополнить наличные смысловые взаимосвязи текста соответствующими условиями и предложениями; 5) текст должен быть понят интерпретатором лучше, чем самим автором» [7]. Из содержания этих правил, необходимых как для усвоения педагогами, так и

учащимися и всеми остальными участниками образовательного процесса, видно, что метод герменевтической интерпретации применяется лишь в комплексе с другими.

IX.

Результатом интерпретации является формирование того или иного варианта образа. Образ подразумевает некоторую художественность. Слово, интерпретация его метафор, аллегорий, символов настраивают на то, чтобы понимание в образовательной среде формировалось при приоритете, отдаваемом художественным, эстетическим методам. Художественное отличается возможностью многоаспектных интерпретаций. Произведения искусства свободны от одного предметного значения, это означает, что языковые подходы должны быть направлены на расширение *художественного опыта* учащихся, ибо этот опыт заключает в себе свободу понимания, представляет собой герменевтический феномен. Многовариантность трактовок художественного позволяет развивать творчество, языковые способности и навыки учащегося; подобный подход открывает возможности реализовать воспитаннику свою индивидуальность, проявить самостоятельность. Целью этих подходов является развитие образности речи и формирование яркого образа мира в его картинной цельности.

В педагогической теории и практике накоплен опыт, позволяющий конкретизировать понимание художественных подходов к образованию в рамках герменевтического метода. К примеру, вальдорфская школа особо тщательно проработала методику иллюстрации текста учащимися. Иллюстрируя текст, дети эстетически анализируют его, окрашивают полускрытое, то, на что был лишь намёк, открывают себе свои неосознанные чувства и заново переживают текст. Более того, такой метод означает, что учащийся заново, но в другой форме свободно воссоздает текст, проясняя его себе, а сделанное самим ближе и понятнее; понимание достигается при «включенности» в понимаемое, при переживании понимаемого, при сотворении понимающим понимаемого, его образа. На практике доказана эффективность включения в практически все занятия в младшей школе и во многие в старшей живописи, рисунка, лепки, музыки, чтения стихов, драматических постановок. Причем здесь не идет речь о детском искусстве, речь именно об организации глубокого многоуровневого художественного постижения.

Языковые подходы, направленные на образность, художественные подходы имеют свое логическое завершение в формировании у учащего-

ся вкуса. Направленность на формирование вкуса представляется высшим этапом формирования понимания в связи с тем, что понимание не только логическая способность к суждению, но и эстетическая, а «...вкус – это хотя и никоим образом не основа, но... высшее совершенство нравственного суждения». Вкус свидетельствует и о глубине, и о широте понимания. Вкуса нет без языковой ситуации. Вкус – это сугубо человеческая способность к *тонкому различению и оценке.* Языковой подход, формирующий вкус, образует специфику понимающего образования, делая его «тонким». Идет обучение адекватному соотношению интонации речи с ситуацией, т.к. дело не в богатстве или бедности интонации, оценок, нюансов при понимании, а в их точности. Речевые подходы, формирующие вкус в том, что понимание слова достигается при соотнесении речи и ситуации, языка и культуры.

Литература

1. Гусев С.С, Тульчинский Г.Л. Проблема понимания в философии: Философско-гносеологический анализ. М., 1985. С. 78.
2. Гадамер Х.-Г. Истина и метод: Основы философской герменевтики. М., 1988. С. 321–322.
3. Бюлер К. Теория языка. Репрезентативная функция языка. М., 1993. С. 214.
4. Хайдеггер М. Время и бытие: Статьи и выступления. М., 1993. С. 240.
5. Хайдеггер М. Время и бытие: Статьи и выступления. М., 1993. С. 322.
6. Гадамер Х.-Г. Истина и метод: Основы философской герменевтики. М., 1988. С. 462.
7. Коршунов А.М., Мантатов В.В. Диалектика социального познания. М., 1988. С. 338.
8. Гадамер Х.-Г. Истина и метод: Основы философской герменевтики. М., 1988. С. 83.

CULTURAL AWARENESS

Р.А. Тюкалова
Томский политехнический университет
Институт языковой коммуникации

In classical-humanist models of language education, culture traditionally occupied a prominent position. More recent models have tended to stress the behavioural aspects of culture, and in particular its role in communication.

«Cultural Awareness» is the term which is used to describe sensitivity to the impact of culturally-induced behaviour on language use and communication.

There are three qualities which are designed to develop, namely:

– awareness of one's own culturally-induced behavior;

– awareness of the culturally-induced behavior of others;

– ability to explain one's own cultural standpoint.

«Cross-cultural awareness» covers British and American life and institutions, beliefs and values, as well as everyday attitudes and feelings conveyed not only by language, but be paralinguistic features such as dress, gesture, facial expression, stance and movement.

The study of cross-cultural interaction is very important because of the number of factors, such as the rise in the economic importance of the Pacific Rim countries; the influence of increased immigration on curricula; the study of pragmatics; the study of non-verbal aspects of communication.

When teachers are asked, «What does culture mean to you?», the most common responses fall into three interrelated categories: products (literature, folklore, art, music, artefacts), ideas (beliefs, values, institutions), and behaviours (customs, habits, dress, foods, leisure).

In «Teaching Culture», Ned Seelye (1988) provides a framework for facilitating the development of cross-cultural communication skills. The following goals are a modification of his «seven goals of cultural instruction»:

1. To help students to develop an understanding of the fact that all people exhibit culturally-conditioned behaviours.

2. To help students to develop an understanding that social variables such age, sex, social class, and place of residence influence the ways in which people speak and behave.

3. To help students to become more aware of conventional behaviour in common situations in the target culture.

4. To help students to increase their awareness of the cultural connotations of words and phrases in the target language.

5. To help students to develop the ability to evaluate and refine generalizations about the target culture, in terms of supporting evidence.

6. To help students to develop the necessary skills to locate and organize information about the target culture.

7. To stimulate students' intellectual curiosity about the target culture, and to encourage empathy towards its people.

As for Tomalin Barry and Susan Stempleski, in their «Cultural Awareness» they recommend to keep these «seven goals of cultural instruction» as we do our lesson planning and incorporate them in the following practical teaching principles:

1. Access the culture through the language being taught.

2. Make the study of cultural behaviours an integral part of each lesson.

3. Aim for students to achieve the socio-economic competence which they feel they need.

4. Aim for all levels to achieve cross-cultural understanding – awareness of their own culture, as well as that of the target language.

5. Recognize that not all teaching about culture implies behaviour change, but merely an awareness and tolerance of the cultural influences affecting one's own and others' behaviour.

A wide range of materials is available for the study of culturally-influenced behaviour. We have got course textbooks, audio-cassettes, videos, newspapers and magazines in the TPU library. Moreover, the British Council's Virtual Library is at our disposal now. The Search English portal is a gateway to:

1) news from around the world about English language teaching;

2) information about research, methodology and materials in English language teaching;

3) a network of people working in English language teaching.

We and our students can use these materials to research cultural information. However, effective use of such materials requires careful planning by the teacher. Little benefit will result from merely displaying a cultural document or artefact in class. Students need to be trained to extract appropriate information from the material. They can work together in pairs or small groups to gather precise segments of information; share and discuss what they have discovered in order to form a more complete picture; interpret the information within the context of the target culture and in comparison with their own culture.

There are different activities, such as ***recognizing cultural images symbols; working with cultural products; examining patterns of everyday life; examining cultural behaviour; examining patterns of communication; exploring values and attitudes; exploring and extending cultural experiences.***

If we take the first kind of activities we'll see that the aim here is to familiarize students with popular images and symbols in the target culture, as well as to help students to identify and compare the images and symbols in British and American culture, and then to contrast these with the images and symbols in their own.

We are accustomed to a range of images and symbols embedded in songs and pictures, places and customs. These images and symbols include famous people in the culture, and architectural and landscape features such as White House in Washington and the white cliffs of Dover. Familiarity with these images helps students to feel more confident and to become more fluent.

I'll tell about exploring song lyrics in my class. The aim of it is to increase awareness of the cultural images and references used in songs.

The very first song I use is «Auld Lang Syne». It is very dear to my heart, because of its history in my own family. We sang it with our English friends in Moscow, Tomsk, Manchester, we sang it with a young American musician named Todd Gower III, who was playing my piano several hours a day, while in Tomsk. He was Scottish, and was pleased very much when I asked him to sing this Scottish song together. Those moments of my life are really unforgettable, when we were singing it at my home.

The song was originally written by Robert Burns in Scottish, the music was an old Scottish tune. «Auld Lang Syne» means in English «old days gone by». I have enough copies of the task sheet and the song lyrics to give one to each student.

Auld Lang Syne
(Traditional)

Should old acquaintance be forgot
And never brought to mind?
Should old acquaintance be forgot
And days of auld lang syne?
Chorus:
And days of auld lang syne, my dear,
And days of auld lang syne,
Should old acquaintance be forgot
And days of auld lang syne?

And there's a hand, my trusty friend,
And gi's a hand o'thine,
We'll take a cup o'kindness yet,
For auld lang syne.
Chorus:
For auld lang syne, my dear,
For auld lang syne,
We'll take a cup o'kindness yet,
For auld lang syne.

Task Sheet

Look at the questions below as you listen to the song. Then discuss your answers with you group.

1. What is the main theme or idea of the song?
2. Which words tell you the main theme or idea?
3. What social or cultural values are reflected in the song?
4. What kinds of people have these values?
5. Which of these values do you agree with?
6. Which of these values do you disagree with?
7. Do you think any of the values in the song are universal, or are they specific to the country or culture represented by the song?

I tell the students that we are going to play a song on cassette. They are going to explore the song in four stages, listening to it for mood, lyrics, meaning and cultural references.

Stage 1

1. Play the song.
2. Ask the students to choose one word that they think describes the mood of the song. For example, *sad, happy, optimistic, bitter,* etc.
3. Ask the students to write down the word they choose, and then work in pairs to compare their words.
4. Ask the pairs to call out their words and to say why they chose those moods.
5. Play the song again. At the end, each student completes the sentence: *This song is about...*
6. Again, ask the students to explain why they wrote what they wrote.

Stage 2

1. Tell the class you are going to play the song line by line. They are to listen and call out the words they hear.
2. Play the first line, then pause the cassette.
3. The students call out words and phrases, while you write them on the board, until the whole song is complete.
4. Explain the meaning of any words which the class do not understand.

Stage 3

1. Divide the class into groups of three or four.
2. The groups look back at their sentences beginning *This song is about* ... and, in the light of the lyrics, discuss the overall meaning of the song, the singer's attitude, etc.

Stage 4

1. Ask the students to remain in their groups, and distribute the task sheets you have prepared.
2. Explain that song lyrics often express social and cultural values. (Elicit a few of these from the class, such as friendship, independence, loyalty, etc.) The groups are going to discuss these values and one member of each group will need to act as 'scribe' and spokesperson.
3. Play the song once more, while the groups work together to identify the values.
4. Finally, each group's spokesperson summarizes the discussion for the rest of the class.

Now let's speak on **Working With Cultural Products.**

Every teacher is familiar with the concept of realia – physical objects such as postcards, photographs, images, and symbols associated with the target culture. Images and symbols may be found in song lyrics, idioms, and certain words and expressions. These items are not just useful as language-teaching material. Familiarity with them offer learners a cultural currency which helps them to feel more confident and to sound more fluent in the target culture.

The activities in this section are largely based on realia: souvenirs, cartoons, money, photographs, newspapers, news on radio and TV, stamps. It is

extremely useful for classroom communication for the students to have actual physical objects in their hands to work with.

The aim of working with cultural products is to help students to build up language fluency by using authentic material from the target culture and to allow them, by observing and describing the realia, to compare these objects with others in their own cultures.

Examining Patterns of Everyday Life

Every culture offers distinct options, and exhibits distinct patterns associated with areas of everyday life such as employment, housing, and shopping. As increasing numbers of learners have the opportunity to travel, work, and study in English-speaking countries, they need to become aware of the lifestyles of people in these cultures: what people in these countries do in the common situations which are a part of normal everyday experience. The activities in this section are intended not only to reveal information about the lifestyles current in English-speaking cultures and the patterns usually followed by members of these cultures, but also to encourage comparison and discussion of how these options and patterns may be similar to or different from those in the students' culture. In this way, students arrive at a deeper understanding of both English-speaking cultures and their own, and they are better prepared to communicate with native speakers and handle the everyday situations they are likely to encounter in English-speaking countries.

Examining Cultural Behaviour

The unifying concept underlying all the activities in this section is the goal of increasing awareness of and sensitivity to culturally different modes of behaviour. In the contemporary teaching of English as a second or foreign language, more and more attention is being paid to culturally appropriate behaviour – what native speakers of English say and do in specific social situations.

However, if learners of English are to communicate successfully on a personal level with individuals from English-speaking cultures, they need not only to recognize the different cultural patterns at work in the behaviour of people from English-speaking countries; they also need to become aware of the ways in which their own cultural background influences their own behaviour, and to develop a tolerance for behaviour patterns that are different from their own.

Our students must remember that learning a new language also means learning to understand other ways of thinking and doing things.

ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОГО СОЗНАНИЯ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

Е.Б. Цой, Л.М. Загорская, Р.М. Крамаренко,
А.М. Гущина, Л.Ф. Лучихина
Новосибирский государственный технический университет

В современном мире в основе многих межнациональных, межэтнических и межконфессиональных конфликтов лежит ряд причин, среди которых на первом месте выделяется отсутствие навыков коммуникативной компетентности в межкультурном общении и низкая интернационализация сознания личности. Социально-психологические, ментальные и эмоциональные барьеры в межкультурном взаимодействии во многом снижают эффективность всех типов связей и замедляют процессы интеграции национальных культур. Поэтому сегодня перед гуманитарными науками стоит важнейшая задача – представить глубокие системные исследования по выявлению причин коммуникативных барьеров и на стыке различных наук наметить систему векторного приложения сил общества, учитывающую многообразные интересы стран, народов, конкретных субъектов интеркультурного взаимодействия. Одна из актуальнейших задач в этих исследованиях – это проблема формирования толерантного сознания как в теоретическом, так и в прикладном значении.

Формирование толерантного сознания представляет сложный динамичный процесс, включающий в себя:

- Воспитание патриотических и интернациональных чувств;
- Преодоление этнических авто- и гетеростереотипов в структуре коллективного и индивидуального сознания;
- Выработку гуманистических принципов этики и норм поведения, основанных на уважении к представителям другой культуры или этноса;
- Овладение практическими навыками компетентного кросскультурного общения.

Каждый из этих процессов имеет свои собственные относительно самостоятельные задачи и способы их решения, но, накладываясь на реалии социальных и, прежде всего, межнациональных отношений, все они существуют в тесной взаимосвязи и взаимодополнении. Особенно важно учитывать данную особенность в организации учебного процесса в вузе, так как именно современный вуз, независимо от его специализации, позволяет более широко задействовать весь материально-технический, научно-педагогический и интеллектуальный потенциал как профессорско-

преподавательского состава, так и самих студентов для решения важных социально-политических задач. Именно в вузе возможна консолидация усилий факультетов, кафедр и других подразделений с общественными организациями самих студентов (например, студенческими клубами) и Культурными центрами, представляющими разные страны, а также сторонними (по отношению к вузу) российскими и зарубежными организациями и просто заинтересованными лицами.

Иными словами можно сказать, что толерантное сознание у студенческой молодежи эффективнее всего формировать, используя возможности вуза как образовательного, так и социально-культурного учреждения.

Интересный опыт такой комплексной деятельности по формированию толерантного сознания у студенческой молодежи накоплен в Новосибирском государственном техническом университете.

Международная служба университета является инициатором проведения важных интернациональных мероприятий и программ, способствующих повышению уровня межкультурной компетентности русскоязычных и иностранных студентов, обучающихся на различных специальностях в НГТУ и других вузах города. Так, например, целям культурного взаимодействия российских и иностранных студентов способствует фестиваль «Дни дружбы», который родился в НГТУ в 1998 г. Сегодня он стал общегородским культурным мероприятием, в котором участвуют не только иностранные студенты, обучающиеся в вузах города, но и творческие коллективы национально-культурных автономий г. Новосибирска. В 2002 г. в НГТУ был впервые организован городской конкурс иностранных студентов «Я говорю по-русски», в котором принимали участие 27 иностранных студентов из 6 вузов города. Центр международного образования, входящий в состав Международной службы, уделяет большое внимание социокультурной адаптации иностранных студентов, знакомя их с культурой, традициями, бытом России. Делается это все в интересной, игровой форме. Так, весной этого года иностранные слушатели Подготовительного отделения и учащиеся технического лицея при НГТУ вместе праздновали масленицу, попутно знакомясь с народными традициями, связанными с этим праздником.

Большое внимание Международная служба НГТУ уделяет развитию программ страноведческих практик, в ходе которых формируются навыки межкультурной и межэтнической компетентности. Так, начиная с 1996 г., в НГТУ действует регулярная обменная практика с южнокорейским университетом Ульсана. Для студентов из Китая, США, Италии и Финляндии проводятся летние программы знакомства с российской

культурой и основами русского языка. Студенты НГТУ выезжают в Китай на языковые курсы, производственную практику и на спортивные мероприятия. Например, с Северным университетом Пекина проводился обмен спортивными студенческими командами, принимавшими участие в соревнованиях по бадминтону.

Тесное взаимодействие Международной службы с расположенными в НГТУ локальными офисами международных образовательных организаций (Информационный центр Германской службы академических обменов, Информационный офис Британского Совета, представительство Института имени Гете и др.), проведение совместных акций и мероприятий, также содействует повышению уровня межкультурной компетентности студентов университета. Знакомству с культурой других стран, прежде всего, Японии, Китая и Кореи, содействует открытый весной этого года в НГТУ Центр восточных культур. Прежде всего, он ориентирован на студентов специальности «Регионоведение» (восточное направление), подготовка которых три года назад начата на факультете Гуманитарного образования. Но проводимые им культурные мероприятия привлекают внимание российских и иностранных студентов разных факультетов.

Учебный процесс предполагает наличие достаточно разработанной учебно-методической базы, обеспечивающей решение конкретных задач, в том числе и такой, как формирование толерантного сознания, выходящее за рамки интересов только одной специальности. Для создания этой базы коллективом автором из числа преподавателей и сотрудников в рамках выполнения Федеральной Целевой программы «Формирование установок толерантного сознания и профилактика экстремизма в российском обществе (2001–2005 гг.)» подготовлено учебно-методическое пособие «Межкультурная коммуникация в сфере международного бизнеса».

Учебно-методическое пособие рассчитано на использование различными целевыми группами: студентами всех форм обучения и аспирантами; менеджерами компаний, фирм и организаций, слушателями «Президентской программы», а также сотрудниками государственных предприятий и учреждений, имеющих внешнеэкономические и международные связи; сотрудниками международных служб и отделов вузов; заинтересованными лицами, выезжающими с деловыми, культурными, образовательными целями за рубеж, туристами, а также преподавателями гуманитарных и экономических дисциплин в системе вузовского и дополнительного образования.

Данное учебно-методическое пособие удовлетворяет спрос на получение комплексной теоретической и практической информации по меж-

культурной коммуникации представителей России, Европы и стран АТР и может быть использовано как в регулярном учебном процессе, так и при проведении различных курсов повышения квалификации, семинаров и тренингов. Практическая задача заключается в том, что данное пособие помогает субъекту быстрее и качественнее адаптироваться к самой ситуации межкультурного контакта и межличностному взаимодействию в ходе него и сформировать терпимое, уважительное отношение к другой культуре.

Данное пособие отличается от уже имеющихся учебных пособий по межкультурной коммуникации рядом преимуществ, а именно:

- в данном пособии комплексно рассматриваются проблемы межкультурной коммуникации при осуществлении различных видов деловых контактов представителями бизнеса России по так называемой ветви «евразийского сотрудничества», в частности, рассматриваемом в данном случае геополитическом направлении: Германия – Россия – АТР (Китай, Южная Корея, Япония);
- внимание авторов сфокусировано на Сибири как части России, находящейся в «центре тяжести» евразийской линии сотрудничества, что объясняется актуальностью рассматриваемых проблем для Сибирского региона.

Актуальность выбора анализируемых стран подтверждается интенсивностью различных видов контактов России с представителями бизнеса, науки, образования, культуры вышеназванных стран. В частности, именно Германия, Южная Корея, КНР являются основными торгово-экономическими и научными партнерами Сибирского Федерального Округа; Япония относится к кругу потенциально интересных геополитических партнеров России и, в особенности, Сибири и Дальнего Востока.

В учебно-методическом пособии подробно рассмотрены факторы формирования национального характера; сформировавшиеся авто- и этностереотипы каждого из народов; особенности проявления национального характера в менеджменте; правила делового поведения; национальная специфика поведения в повседневном общении, на основе чего с точки зрения SWOT-анализа (тревоги, ожидания) исследованы проблемы межкультурной коммуникации представителей стран евразийского пространства и прокомментированы причинно-следственные связи возникающих культурных шоков и кросс-культурных поведенческих эксцессов; даны теоретические обоснования и практические рекомендации для участников межкультурного общения, представляющих различные целевые группы.

Авторами проведена апробация материалов исследования в учебном процессе студентов НГТУ дневной формы обучения факультета Гуманитарного образования (специальность «Регионоведение» и «Международные отношения») и факультета Бизнеса (специальность «Социально-культурный сервис и туризм»).

Материалы пособия прошли проверку в курсе кросс-культурного менеджмента в рамках Программы переподготовки специалистов, утвержденной указом Президента РФ от 23.07.97, так называемой «Президентской программы».

Результаты апробации продемонстрировали эффективность предложенных в пособии методик по повышению межкультурной компетенции в целом и уровня толерантности в сознании студенческой молодежи и молодых управленцев.

Учебно-методическое пособие состоит из 5 частей, в которых на основе сравнительного анализа существующих концепций и теорий; контент-анализа аутентичных источников, публикаций в средствах массовой информации, фольклора, социологических опросов; герменевтической процедуры в интерпретации текстов; проблемно-ситуативного анализа проводится исследование факторов (исторических, природно-географических, геополитических, религиозных, социокультурных и прочих) формирования типов национального характера; детерминированности межкультурного взаимодействия авто- и этностереотипами; особенностей проявления национального характера в менеджменте, деловом и повседневном общении; причинно-следственных связей возможных культурных шоков и кросс-культурных поведенческих эксцессов; а также даются теоретические и практические рекомендации для участников межкультурного общения.

Каждая из частей учебно-методического пособия посвящена отдельной стране (Россия, Германия, Китай, Южная Корея, Япония) и особенностям кросс-культурного взаимодействия этих стран с Россией при осуществлении различных видов международных контактов: торгово-экономических, образовательных, культурных и прочих.

Пособие имеет следующую структуру:

1.1. Россия в зеркале культур.

1.2. Особенности межкультурной коммуникации в сфере международного бизнеса (Россия – Германия).

1.3. Особенности межкультурной коммуникации в сфере международного бизнеса (Россия – Китай).

1.4. Особенности межкультурной коммуникации в сфере международного бизнеса (Россия – Южная Корея).

1.5. Особенности межкультурной коммуникации в сфере международного бизнеса (Россия – Япония).

Данное учебное пособие позволяет преподавателям гуманитарных дисциплин усилить патриотическое воспитание в рамках учебных курсов «отечественная история», «политология» и др.

Особая роль в формировании толерантного сознания студенческой молодежи отводится курсу иностранного языка. Овладение иностранным языком представляет собой нечто большее, чем изучение системы иноязычных знаков или звуков. В языке отражается национальный характер, традиции, обычаи и мораль, система норм и ценностей. Средствами языка и через язык обучаемые знакомятся с иной культурой, иным менталитетом и лучше могут понять причины этих отличий. Преподаватель иностранного языка должен выступать не только в роли специалиста-филолога, но и быть тренером по межкультурной коммуникации, готовящим своих слушателей к столкновению с незнакомой культурой. Необходимо изучать не только язык, но и все, что является значимым для жителей страны изучаемого языка.

Возможности учебно-методического пособия в этом направлении следующие:

- Представленные в нем материалы могут стать основой для применения таких интерактивных форм обучения, как проведение деловых и ролевых коммуникативных игр.
- Анализ конкретных практических ситуаций (cases) позволяет лучше понять реалии современной жизни страны изучаемого языка.
- Богатый фактологический материал из аутентичных источников возбуждает интерес и тем самым повышает мотивацию учащихся.

Выводы. В результате проводимых в НГТУ мероприятий по формированию толерантного сознания в студенческой среде отмечаются следующие тенденции:

1. Повышается кросс-культурная восприимчивость в отношении к другим культурам и вероисповеданиям, уровень терпимости и лояльности к представителям иностранных государств, проживающих в Сибири и в России.

2. Возрастает открытость в межкультурных контактах.

3. Усиливается личностная мотивация в повышении межкультурной компетенции.

4. Возрастает интерес к отечественной, региональной и зарубежной истории и культуре, в результате чего гармонизируются патриотические и интернациональные чувства.

5. Снижается уровень ксенофобии, тревожности, агрессии, уходит образ врага из сознания молодежи, что создает более спокойную обстановку в межэтнических взаимодействиях на уровне групп и индивидов.

6. На основе переосмысления происходит размывание ошибочных или неправильных мифологем, расхожих клише, авто- и гетеростереотипов.

7. Формируется механизм правильного, нормального реагирования на ситуации культурного шока, что способствует выработке устойчивых поведенческих реакций и повышению стрессоустойчивости человеческой психики.

8. Ускоряется процесс социально-культурной и психологической адаптации личности к инокультурной среде.

9. На основе изучения культурного многообразия создаются предпосылки для более глубокого понимания специфики других культур и укрепления неформальных межкультурных связей.

ОДИН ИЗ СПОСОБОВ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПЛАНИРОВАНИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ

Н.В. Шафтельская
Томский государственный университет

Практическое овладение иностранным языкам возможно лишь при условии пользования им в качестве средства общения, в процессе которого происходит обмен информацией на данном языке. Основной целью обучения иностранному языку в настоящее время названо формирование коммуникативной компетенции. При этом выделяются несколько ее составляющих, которые предполагают овладение определенной суммой формальных знаний и соответствующих им навыков, связанных с различными аспектами языка: лексикой, фонетикой, грамматикой; способность осуществлять выбор языковых форм, использовать их и преобразовывать в соответствии с контекстом; умение организовывать речь, умение выстраивать ее логично, последовательно и убедительно, ставить задачи и добиваться поставленной цели. Формирование указанных составляющих коммуникативной компетенции невозможно осуществить в отрыве от речевых функций, которые определяют как стратегию общения, так и отбор языковых средств для решения задач общения.

Поскольку обучение иностранному языку предполагает формирование необходимой языковой, речевой и социокультурной компетенции, то очевидно, что обучение различным аспектам языка и видам речевой деятельности неотрывно связано с обучением различным приемам работы с лексикой, грамматикой, фонетикой, различными типами словарей и справочников, а также приемам работы с текстом, в том числе и собственным. Для наиболее эффективной работы можно использовать различные инструкции, часть из которых можно найти в профессиональной литературе для преподавателя, часть составить самим, исходя из собственного академического опыта и на основе профессиональной рефлексии с учетом особенностей обучаемых. Учитывая сложившиеся стереотипы своих студентов, преподаватель может повлиять на их преодоление, способствовать большей социальной зрелости, умению принять иную точку зрения, стать терпимее или, наоборот, активнее и критичнее и т.д.

Для работы со студентами 3 курса ОМО мы разработали технологическую карту, которая включает в себя следующие разделы: а) содержание темы; б) основные виды работ; в) формат и содержание текущего контроля; г) самостоятельная работа студентов; д) рекомендуемые материалы; е) новый лексический материал.

Составление таких методических карт помогает не только правильно планировать собственную деятельность и выбирать оптимальные средства решения поставленных задач, но и эффективнее организовывать учебную деятельность обучаемых, предусматривать работу над развитием необходимых компонентов социально-культурной компетенции; направлять и контролировать учебную деятельность обучаемого по овладению иноязычной коммуникативной компетенцией при изучении конкретной темы и соблюдать дидактические принципы системности, преемственности в обучении, а также предлагать своим студентам такие темы, тексты, задачи, в которых содержится новая для них информация и которые близки им по контексту деятельности; использовать различные языковые и речевые игры, проблемные задания и индивидуальные, парные, групповые формы работы на уроке.

Общий вид разработанной нами методической карты для студентов 3 курса ОМО, V семестра выглядит следующим образом (см. таблицу).

В связи с необходимостью решения задач на занятиях по ИЯ, направленных на развитие коммуникативной компетенции, разработка технологической карты учебного процесса призвана улучшить учебный процесс как с точки зрения его планирования и организации, так и с точки зрения его практической реализации во время проведения занятий по ИЯ.

Литература

1. Рогова Г.В., Верещагина И.Н. Методика обучения английскому языку на начальном этапе. М.: Просвещение, 1998.

2. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций. М.: Просвещение, 2002.

Название темы	Содержание темы	Основные виды работы	Рекомендуемые материалы	СРС (самостоятельная работа студентов)	Формат и содержание текущего контроля	Кол-во практ. часов	Экзамен/зачетный материал	Новый лексический материал
1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Терроризм	1. Определение терроризма 2. Формы и методы терроризма 3. Меры по предотвращению терроризма	Введение лексических единиц Аудирование текста с последующим пересказом и обсуждением. Дискуссии по проблеме терроризма и мер по его предотвращению	Энциклопедия с. 523 «Mission»-учебное пособие с. 135 Источники из Internet, журналов и газет	Подбор газетных статей по теме Подготовка устных выступлений	Текущие спеллинговые диктанты Лексико-грамматический тест. Составление и пересказ топика по теме			
2. Деловой английский	1. Структура компаний 2. Трудоустройство (заполнение форм CV и Letter of Application) 3. Headhunting 4. Бизнес контракты 5. Деловая переписка 6. Международная торговля. Импорт и экспорт 7. Менеджмент 8. Маркетинг 9. Реклама	Введение лексических единиц. Чтение и перевод текстов. Выполнение различных видов упражнений. Синонимы, переходные и непереходные глаголы. Аудирование текстов и выполнение различных упражнений на аудирование. Дискуссии по актуальным проблемам (например, как добиться успеха, найти достойную работу и т.д.) Перевод предложений устно с листа Двусторонний перевод	Insights Into Business Business Class Key Words in Business New Business English, М. Кумарова 1998 English: Management, Marketing and Customs, Н. А. Брюховец, Л. П. Чахоян 2000 Business Correspondence in English, Л. Васильева 1999 Видео курс Focus on Business The Language of Business, A. Mack	Презентация фирмы или компании Представление собственных анкет по трудоустройству Подготовка «мини» контрактов Составление бизнес писем Заполнение междунар. документов (L/C, B/L). Презентация собственной рекламы Ролевые игры: Интервью, На таможне, Рекламное агентство	Текущие спеллинговые диктанты Воспроизведение диалогов по теме Двусторонний перевод Лексико-грамматический тест			

1	2	3	4	5	6	7	8	9
3. Экономика США, Великобритании и России	1. Экономические теории (обзор) 2. Экономика США 3. Экономика Великобритании 4. Экономика России	Ознакомление с новым языковым материалом и его отработка Различные виды чтения просмотровое, ознакомительное, изучающее, поисковое. Фронтальное обсуждение темы	The Challenge of Democracy (part 6, p. 647) Insight Advanced Course Н.И. Греедасова. 1999 г. Статьи из Internet, журналов и газет	Реферирование прочитанных статей. Обзор текущих экономических событий Подготовка отдельных сообщений и докладов по экономической ситуации в странах	Текущие спеллинговые диктанты Двусторонний перевод Лексико-грамматический тест Составление и пересказ топиков			
4. Текущие политические и экономические события в России и зарубежом	1. Доклад по текущей политической обстановке в мире 2. Доклад по текущей экономической обстановке в мире	Введение лексического материала по темам		Подготовка докладов	Двусторонний перевод Лексико-грамматический тест			
5. Домашнее чтение		Выполнение и проверка упражнений Проверка перевода Обсуждение прочитанного материала	Классика английской и американской литературы	Ведение словаря и заучивание слов и выражений	Пересказ и обсуждение прочитанного Ответы на вопросы			

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ В СОДЕРЖАНИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Е.Н. Шилина
Томский государственный университет

Проблема содержания обучения иностранным языкам была и остаётся одной из самых важных проблем методики. Это естественно, ибо социальный заказ современного общества в этой области выдвигает задачу сформировать такую личность, которая была бы способна адаптироваться в быстроразвивающихся условиях жизни.

Цель обучения, как известно, определяет его содержание. Поэтому основной задачей учебно-воспитательной работы учителя иностранного языка является реализация социокультурного подхода при организации учебной и внеклассной работы по предмету. Социокультурный компонент содержания обучения иностранному языку включает такие направления, как средства ***социокоммуникации, национальную ментальность и национальное достояние***.

В термин ***социокоммуникация*** мы вкладываем совокупность приёмов и средств устной и письменной передачи информации представителями определённой культуры или субкультуры.

К ним относится *язык*, который включает специфические различия между существующими языковыми вариантами (лексика, грамматика, фонетика), *язык жестов* и *невербального общения*, *письменная коммуникация* (правила написания дат, обращений, резюме, деловых писем).

Под ***национальной ментальностью*** мы подразумеваем способ мышления представителей определённой культуры или субкультуры, который определяет их поведение и ожидание подобного со стороны других. Ментальность народа страны изучаемого языка рассматривается в трёх измерениях: *общем*, *ситуативном* и *культурном самоопределении*.

К *общим характеристикам* ментальности относятся три компонента, предложенные Р.П. Мильрудом: знания, поведение и отношения.

Ярким примером данных компонентов будут праздники, традиции, обряды и ритуалы носителей языка.

Ситуативные характеристики ментальности включают установку ментальности, восприятие и выражение. Для американской ментальности характерны такие критерии установки, как индивидуализм, ориентация на будущее, непринуждённость, соперничество и др.

Культурное самоопределение включает в себя общие и ситуативные характеристики. Учащихся можно ознакомить с различными культурными группами, объединёнными национальными нормами. К национальным нормам относятся разделяющие характеристики национальной ментальности, сформированные под воздействием национального достояния.

Так, при изучении иностранных языков необходимо, чтобы учащиеся смогли ознакомиться наряду с традиционной культурой белого среднего класса с культурой чёрной, мексиканской, азиатской, русской Америки (английский язык), турецкого населения в Германии (немецкий). Рассмотрение данных и других вопросов поможет учащимся получить более полную картину культуры страны изучаемого языка и ближе подойти к пониманию реальной иноязычной социокультурной среды.

Под ***национальным достоянием***, что является социокультурным компонентом содержания обучения иностранному языку, подразумевают такие культурные направления, как наука и искусство, история и религия, национальные парки, исторические заповедники и другие места туристического паломничества.

Данный спектр может быть широк и неограничен в примерах. Однако целью социокультурного образования средствами иностранного языка будет ознакомление учащихся с той частью национального достояния, которую знает и которой гордится каждый носитель языка.

Необходимо также показывать учащимся культуроведческую ценность национального достояния, например, говоря об истории, следует рассмотреть значение и влияние исторических событий на развитие общества, поднять проблему исторической памяти; обсуждая достопримечательности, обратить внимание на архитектурное, художественное наследие народа; изучая национальные парки, показать важность охраны окружающей среды.

Национальное достояние – это своего рода фон национальных социокультурных знаний – концептов, представляющих культуроведческую ценность.

Описание задач социокультурного образования может быть осуществлено в термине социокультурная компетенция, под которой мы понимаем знание социокультурного компонента, а также опыт общения и использования языка в различных социокультурных ситуациях.

Социокультурный компонент в содержании обучения и проведения внеклассной работы по иностранному языку играет существенную роль в развитии личности учащегося, желающего и способного участвовать в международном диалоге.

Социокультурная компетенция

Социокультурный компонент	**Социокоммуникация** – язык – язык жестов – письменная коммуникация	**Национальная ментальность** – общие характеристики – ситуативные характеристики – культурное самоопределение	**Национальное достояние** – наука и искусство – история и религия – туристические достопримечательности
Опыт общения	Выбор социокультурно приемлемого стиля общения. Верная трактовка явлений иноязычной культуры. Прогнозирование восприятия и поведения носителей языка и культуры. Повышенная толерантность при общении на иностранном языке к участникам коммуникации. Способность преодолевать и разрешать социокультурные конфликты при общении. Создание социокультурного портрета страны изучаемого языка, а также участников коммуникации		
Опыт применения языка	Опознание социокультурно маркированных языковых единиц в изучаемых сферах межкультурной коммуникации. Правильное употребление социокультурно маркированных единиц в речи. Адекватный перевод социокультурно окрашенного материала на родной язык Социокультурная восприимчивость к обнаружению тенденций в сходствах и различиях между родным и иностранным социокультурными полями		

Центральное место в педагогическом процессе занимает формирование способности к участию в межкультурной коммуникации, что особенно важно сейчас, когда смешение народов, языков, культур достигло невиданного размера, и как всегда остро встала проблема воспитания терпимости к чужим культурам, пробуждения интереса и уважения к ним, преодоления в себе чувства раздражения от избыточности, недостаточности или просто непохожести других культур. Именно этим вызвано всеобщее внимание к вопросам межкультурной коммуникации.

Развитие у учащихся способности к межкультурной коммуникации, то есть адекватному взаимопониманию двух и более участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным национальным культурам, делает актуальным обращение к целому ряду личностных параметров школьников, которые до последнего времени не были предметом пристального внимания ни со стороны методистов, ни со стороны педагогов.

В первую очередь речь идёт о формировании таких качеств личности, как открытость, терпимость и готовность к общению. Открытость есть свобода от предубеждений по отношению к людям – представителям иной культуры. Данное качество позволяет увидеть в культуре страны

изучаемого языка непривычное, чужое. С открытостью связана способность человека терпимо относиться к проявлениям чужого, непривычного в других культурах, готовность к межкультурному общению, которые являются существенной составляющей коммуникативной компетенции и обеспечивают активное общение с представителями иных социокультурных общностей.

В сентябре 2001 г. в Москве прошло первое заседание российского организационного комитета по подготовке российско-германского молодёжного форума «Вместе в XXI век!».

Основной целью данного форума является создание нового импульса к формированию интереса молодёжи обеих стран к языку и культуре страны – партнёра, укрепление взаимопонимания и доверия между молодыми людьми в разных странах, в частности России и Германии.

Международный молодёжный форум «Вместе в XXI век!» включает в себя национальные олимпиады по русскому и немецкому языкам как иностранным и на заключительном этапе – международную российско-германскую олимпиаду, в рамках которой предполагается проведение разнообразных мероприятий, имеющих политико-культурно-образовательный характер. Именно этот этап планируется провести последовательно в Москве, а затем в Берлине.

Участниками молодёжного форума станут школьники обычных и специализированных общеобразовательных школ России, учащиеся гимназий Германии, студенты гуманитарных факультетов, изучающие немецкий и русский языки как иностранные в вузах России и Германии. Отличительная особенность данного мероприятия от проводимых традиционно лингвистических олимпиад заключается в том, что этот проект предполагает усиление активной творческой составляющей конкурсных заданий для международного этапа олимпиады и возможность проявить свои способности в рамках насыщенной культурной молодёжной программы. Это позволит участникам Международного молодёжного форума показать помимо лингвистических знаний свою социальную активность, умение взаимодействовать с представителями другой страны при решении конкретных задач международного и культурного характера, а также развивать интерес к родной истории и культуре, культурно-историческим взаимосвязям стран-партнёров; их настоящему, прошлому и будущему. Проведение такого форума станет одним реальным шагом на пути к открытой и мирной Европе.

Литература

1. Библер В.С. Культура. Диалог культур: Опыт определения // Вопросы философии. 1989. № 6. С. 31–42.
2. Воробьев Г.А. Развитие социокультурной компетенции будущих учителей иностранного языка // Иностр. языки в школе. 2003. № 2. С. 30–35.
3. Гез Н.И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежной методики исследования // Иностр. языки в школе. 1985. № 2. С. 17–24.
4. Мильруд Р.П. Порог ментальности российских и английских студентов при соприкосновении культур // Иностр. языки в школе. 1997. № 4. С. 17–22.
5. Никитенко З.М., Осиянова О.М. К проблеме выделения культурного компонента в содержании обучения английского языка в начальной школе // Иностр. языки в школе. 1993. № 3. С. 5–10.
6. Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. Воронеж: Истоки, 1996. 238 с.
7. Сафонова В.В. Социокультурный подход к обучению иностранным языкам. М.: Высш. шк.; Амскорт интернешнл, 1991. 305 с.
8. Сафонова В.В. Культуроведение в системе современного языкового образования // Иностр. языки в школе. 2001. № 3. С. 17.
9. Сысоев П.В. Культурное самоопределение личности как часть поликультурного образования в России средствами иностранного и родного языков // Иностр. языки в школе. 2003. № 1. С. 42–47.
10. Сысоев П.В. Язык и культура: в поисках нового направления в преподавании культуры страны изучаемого языка // Иностр. языки в школе. 2001. № 4. С. 12–18.
11. Хрипко А.В. Социокультурный компонент как средство повышения эффективности учебного процесса при изучении иностранного языка в средней общеобразовательной школе: Дис. ... канд. пед. наук. М., 2002. 135 с.
12. Шилина Е.Н. Формирование социокультурной компетенции средствами внеклассной работы (английский язык, средняя школа): Дис. ... канд. пед. наук. Томск, 2004. 174 с.
13. Шилина Е.Н. Реализация принципов коммуникативного обучения английскому языку // Язык и культура в Евразийском пространстве: Сб. статей XVI Международной научной конференции. Томск: ТГУ, 2004. С. 388–392.

Часть 3. НЕМЕЦКИЙ ЯЗЫК: ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ И ПРЕПОДАВАНИЯ

О ПРИМЕНЕНИИ КАЧЕСТВЕННО НОВОГО ПОДХОДА К ИТОГОВОМУ КОНТРОЛЮ В УСЛОВИЯХ ЗАОЧНОЙ ПРОГРАММЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

Л.И. Агафонова
Томский политехнический университет

Введение

С 1998 по 2004 г. многие преподаватели немецкого языка школ и вузов города Томска получили международный сертификат «Теория и практика преподавания немецкого языка» в рамках международного проекта «Заочные курсы повышения квалификации преподавателей немецкого языка», который в настоящее время проводится в 57 странах. На самом деле, это диплом высшего учебного заведения, выдаваемый одновременно тремя образовательными учреждениями: университетом города Кассель (Германия), Гете-Институтом (Мюнхен) и университетом города Томска: с 1998 по 2000 г. – Томским государственным педагогическим университетом, а с 2001 г. – Томским политехническим университетом. Наличие диплома означает, что квалификация обладателя диплома будет подтверждена во многих станах мира как доказательство семестрового обучения по магистерской программе в зарубежном вузе по направлению «Теория и практика преподавания немецкого языка».

Основная цель международного проекта – повышение качества преподавания немецкого языка: преподаватель, изучив новейшие подходы к преподаванию языка, приобретает новые методико-дидактические и страноведческие знания, навыки и умения.

Итоговый контроль проводится в качественно новой для преподавателей форме.

Какова форма итогового контроля?

В течение двухгодичного заочного обучения преподаватели немецкого языка выполняют восемь тестов – контрольных работ (на немецком языке) по восьми изученным тематическим блокам – учебным пособиям (например, обучение чтению, говорению, аудированию, использование наглядности, проблема ошибок в обучении языку, методы обучения немецкому языку, обучение лексике, обучение грамматике и др.). Работы достаточно большие по объему, и для их выполнения преподавателям предоставляется 10 дней, однако рекомендуется выполнить задание в течение 4–5 часов.

Какие виды заданий содержатся в тестах?

Каждый тест содержит три типа заданий:

1) задания на воспроизведение (reproduktive Aufgaben);

2) задания на анализ и применение (Aufgaben im Bereich Analyse und Anwendung);

3) творческие/конструктивные задания (kreative/konstruktive Aufgaben).

Таким образом, тесты направлены не только на обобщение теоретического материала, изученного в рамках заочного курса обучения, но и на его творческое применение на уроках немецкого языка.

Рассмотрим подробнее три типа заданий.

1. ***Задания на воспроизведение.*** Преподаватель должен показать, что он/она изучил(а) и понял(а) теоретический материл, изложенный в учебном пособии, и может адекватно передать его содержание. Задания составлены таким образом, что трудно и фактически невозможно списать ответы с учебного пособия или пересказать выученное наизусть. Кроме того, отсутствует возможность переформулировать отдельные блоки теоретического материала, так как с помощью парафраза возможно лишь продемонстрировать знание лексики, и не всегда выявляется действительное понимание изученного материала. От тестируемого требуется свободное аргументированное изложение изученного материала с обязательным присутствием следующих элементов: смена перспектив, комбинация различных элементов, новые примеры, выводы, сопоставление двух противоположных мнений и высказывание собственного.

2. ***Задания на анализ и применение.*** Данные задания ориентированы на перенос теоретического содержания учебного пособия на его практическое применение на практике, в учебных группах, в которых тестируе-

мый преподает немецкий язык. От преподавателя требуется либо проанализировать предложенный материал, либо разработать собственные материалы (план урока, упражнение, комплекс упражнений, раздаточный материал и др.), обязательно сделав ссылку или критически проанализировав материал изученного учебного пособия.

Отличие второго типа заданий от первого заключаются в том, что: а) в отличие от заданий на воспроизведение, при выполнении заданий второго типа требуется самостоятельная работа, б) решающим фактором является то, что материал заданий второго типа совершенно нов для тестируемого, то есть его нет в учебном пособии.

3. ***Творческие/конструктивные задания.*** Творческие/конструктивные задания требуют дальнейшего критического осмысления изученного учебного материала. По сравнению со вторым типом заданий, в которых также необходим перенос теоретических знаний на практику, при выполнении данных заданий требуется больше самостоятельной работы. Задания предполагают: а) анализ или комментарий содержания или примеров упражнений, содержащихся в учебном пособии, б) анализ или комментарий содержания или примеров упражнений, не содержащихся в учебном пособии, с) разработку собственных упражнений, фрагментов урока, раздаточных материалов и т.д.

Оценка заданий

Три типа заданий в равной степени оцениваются во всех 8 тестах, оцениваемых в 30 баллов (минимальный проходной балл – 19), которые распределяются следующим образом:

Типы заданий	Процентное соотношение	Оценка в баллах (из 30)
1. Задания на воспроизведение	30%	9 баллов
2. Задания на анализ и применение	50%	15 баллов
3. Творческие/ конструктивные задания	20%	6 баллов

Таким образом, одинаковое разделение по типам заданий во всех тестах, созданных для более чем 32 тематических блоков по методике преподавания немецкого языка, является гарантией того, что результаты по-

лученных международных дипломов будут признаваться в 57 странах мира, в которых в настоящее время проводится проект.

В тесте для облегчения выполнении заданий указывается, к какому типу оно относится. Для данного обозначения используются следующие сокращения:

R → задание на воспроизведение
A → задание на анализ и применение
K → творческое/ конструктивное задание

Наряду с вышеуказанными сокращениями проставляется максимальное количество баллов за выполнение заданий.

Критерии составления тестов

Интересной представляются критерии составления тестов. Как известно, теория составления тестов базируется на трех критериях, которые являются показателями качества тестов: валидность, надежность, объективность. Во-первых, тест должен быть валидным: предпосылками этого являются точно определенная цель обучения и тест, содержание которого соответствует этой цели. Во-вторых, тест должен быть надежным, т.е. измерять какое-либо достижение, подвергаемое проверке, надежно и точно; задания должны формулироваться ясно и однозначно. В-третьих, тест должен обеспечить объективную оценку, которая не должна расходиться у нескольких проверяющих.

Однако, по мнению Вольфа фон Зиберта, в данном международном проекте невозможно в полной мере придерживаться вышеназванных критериев в силу специфики целей проекта, условий написания теста и других причин.

Рассмотрим задания на анализ и применение, которые составляют 50% от всех заданий в тесте, поскольку успешное участие в проекте должно привести к пересмотру своей преподавательской деятельности и к улучшению качества преподавания немецкого языка. Для выполнения подобных заданий, требующих разработки этапов урока, упражнений, игр, могут потребоваться способности, которые не формируются в рамках изучения конкретного методического блока, по которому выполняется тест. Кроме того, у преподавателей различен стаж и опыт преподавания, на который они могут опираться при выполнении заданий. Из этого следует, что, поскольку задания на планирование урока не полностью соответствуют критерию валидности, их нельзя использовать в тесте. С другой стороны, как раз эти задания более всего способствуют осмыслению и изменению практики преподавания. Значит, это противоречие не-

обходимо сгладить так, чтобы остались практическая ориентация и одновременно возможно большая степень валидности. Это достигается, с одной стороны, тем, что при проверке теста необходимо обращать особое внимание на методико-дидактические аспекты, которые в учебном пособии выходят на первый план. С другой стороны, в приложении к заданию предлагается аутентичный материал на немецком языке, на основе которого оно должно выполняться. Кроме этого, во многих заданиях требуется ссылка на целевую группу, и поэтому в рекомендациях для выполнения теста или в самом задании указываются признаки, важные для определения целевой группы. При выполнении заданий тестируемый обязательно должен описать следующие характеристики группы:

1. Возраст учащихся (дети, подростки, взрослые).

2. Учебное заведение (государственная школа, основной или второй иностранный язык, дополнительный язык, университет).

3. Уровень владения языком (начинающий, продолжающий, продвинутый, или еще точнее: в каком объеме (сколько часов) изучался немецкий язык, или ориентация на Европейскую шкалу : (уровень A1, A2, B1).

4. Факультативный критерий: тип курса (общеязыковой, профессиональноориентированный, деловой немецкий и т.д.).

Еще более проблематичными с точки зрения учета валидности являются творческие задания, составляющие 30% от общего числа заданий. Творчество проявляется в критическом мышлении, чему нельзя обучить с помощью учебного пособия, и которое проявляется как раз в соединении дидактических аспектов, изложенных в учебном пособии, с другими, о которых в пособии не идет речь. Вместе с тем творческое, независимое мышление является неотъемлемой частью концепции тестирования в данном международном проекте.

Обеспечить надежность тестовых заданий также представляется проблематичным: во-первых, чем более открыты тестовые задания, тем шире спектр их возможной переработки; во-вторых, открытые формулировки заданий допускают различные варианты их выполнения. Наиболее сложными в данном контексте являются задания на анализ и применение и творческие/конструктивные задания. Поэтому необходимы точные и однозначные формулировки, которые должны помочь выполняющему тест понять то, что от него требуется. Как показывает практика проведения проекта в Томске, преподаватели очень часто теряют баллы из-за нечеткого выполнения инструкций к заданию, даже если задания четко сформулированы, из-за их специфичности, что, по-видимому, отличает немецкое и русское мышление.

Особенно важна ясность формулировки в заданиях на перенос знаний, навыков и умений (transfer). Под этими заданиями следует понимать задания, предполагающие разработку этапов урока, описание упражнений или игр. Ключевые понятия, необходимые для понимания такого типа заданий, должны быть четко определены и знакомы выполняющим тест. Для этой цели разработаны рекомендации для тестируемых по написанию теста, а также для проверяющих по его оценке (см. библиографию).

Особенностью зарубежной (немецкой) методики преподавания иностранных языков является то, что при разработке урока или его фрагмента тестируемый должен описать следующие, важные для планирования, моменты: а) целевая группа, б) деятельность учащихся, с) деятельность учителя, д) социальные формы работы. План урока должен быть представлен настолько пошагово и детально, чтобы на его основе любой преподаватель мог провести урок.

При оценке выполнения заданий используются следующие критерии качества их выполнения, прозрачность которых повышает степень надежности тестов, а также их объективность при проверке заданий:

1) Коммуникативность: основная цель занятия – не знание грамматики, а развитие умений иноязычного общения в аудировании, говорении, чтении, говорении и письменной речи.

2) Функциональность применительно к отбору грамматического материала: грамматика – не самоцель, а средство для выражения коммуникативных намерений в ситуативном контексте.

3) Личностноориентированное обучение: исходным положением каждого занятия являются интересы и опыт учащихся.

4) Смена социальных форм: следует избегать постоянного использования фронтальной формы работы, чаще использовать парную и групповую.

5) Активизация учебной деятельности: обучаемые должны по возможности сами организовывать свой учебный процесс. Для этого необходимы задания, позволяющие учащимся много говорить, задавать друг другу вопросы, придумывать задания, объяснять слова, самостоятельно выбирать виды деятельности, выполнять коммуникативные (а не механические) и игровые упражнения, проекты, работать вдвоем, втроем и т.д.

Анализ результатов теста

Опыт проекта представляет интерес и в том, в каком виде участники получают результаты теста. Им сообщается не только отметка в ее балль-

ном выражении, но и отзыв проверяющего о выполненной работе – общий комментарий, а также комментарий к отдельным заданиям, рекомендации для дальнейшей работы по теме. Таким образом, анализ выполнения теста является для преподавателя продолжением учебного процесса, а не самоцелью. Участники имеют возможность дать самооценку усвоенным знаниям, а также приобретенным или развитым навыкам и умениям, целенаправленно перелистать учебное пособие, чтобы разобраться в проблемных вопросах, выявленных с помощью теста.

Таким образом, применение новых форм итогового контроля в условиях заочного курса повышения квалификации преподавателей немецкого языка в рамках международного проекта, проводимого в 57 странах, приобретает особую важность в связи с коренными изменениями в теории и практике преподавания иностранных языков в мире и в России, и, безусловно, этот опыт можно и нужно использовать для других целевых групп (преподаватели других иностранных языков, студенты педагогических университетов и колледжей и т.д.).

Литература

1. Das Fernstudienprojekt – weltweit: Ein Angebot zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Deutsch als Fremdsprache. Berichte aus der Arbeitspraxis 1993–1998 (Hrsg. U. Lehners, G. Neuner). München: Goethe-Institut, 1998.
2. Wolf von Siebert. Hinweise zur Bearbeitung von Tests im Rahmen des Fernstudienprojekts (Informationen für TeilnehmerInnen) // Hrsg.: Sektion 320 / Dr. Christa Merkes-Frei, Dr. Sibylle Bolton. München: Goethe-Institut Inter Nationes, 2002.
3. Wolf von Siebert. Leitfaden zur Testerstellung im Fernstudienprojekt weltweit // Hrsg.: Sektion 320 / Dr. Christa Merkes-Frei, Dr. Sibylle Bolton. München: Goethe-Institut Inter Nationes, 2002.
4. Wolf von Siebert. Leitfaden zur Testkorrektur weltweit // Hrsg.: Sektion 320 / Dr. Christa Merkes-Frei, Dr. Sibylle Bolton. München: Goethe-Institut Inter Nationes, 2002.

ZUR ENTWICKLUNG DER KOMMUNIKATIONSFÄHIGKEITEN IM LITERATURGEBUNDENEN FREMDSPRACHENUNTERRICHT

N. Beltjukowa
Die Tomsker Staatsuniversität

Die Entwicklung der Fähigkeiten zur Kommunikation wird seit langer Zeit als ein oberstes Ziel des Fremdsprachenunterrichts bestimmt.

Nach Dorothea Möhle versteht man darunter die Fähigkeit eines Menschen spontan und selbstständig einer seiner Intentionen entsprechenden Weise sich zu äußern oder Äußerungen anderer zu verstehen und deren Intention richtig zu deuten sowie über ihm unbekannte Sachverhalte sich zu informieren, sei es im Gespräch, sei es im zusammenhängender mündlicher oder schriftlicher Rede, und zwar auf einem Niveau, das seiner geistigen Entwicklung und seinem Kenntnisstand entspricht [1].

Aus solch einer Definition des Begriffs „Kommunikationsfähigkeit" wird deutlich, dass es um Aufgabensegmente geht, und zwar um die Fähigkeit zur rezeptiven und interaktiven Kommunikation in den Fremdsprachen. Die Verständnisfähigkeit umfasst eine ganze Skala verschiedenwertiger Leistungen vom Verständnis eines schlichten Textes bis zur Interpretation eines literarischen Werkes. Die Äußerungsfähigkeit umfasst ebenfalls eine ganze Skala von Leistungen von der Reproduktion eines einfachen Satzes bis zur selbstständigen mündlichen oder schriftlichen Darstellung [2]. Anderseits behauptet Helmut Meter, dass das kommunikative Verhalten als Sprachverhalten nicht nur in isolierten, sondern integrierten Fertigkeiten, sowohl produktiven, als auch reproduktiven gelernt werden soll [3].

Besonders viele Möglichkeiten bietet auf diesem Gebiet der literaturgebundene Fremdsprachenunterricht. An der internationalen Fakultät für öffentliche Verwaltung der Tomsker Uni erfolgt die erste Begegnung der Studierenden mit Literatur schon im ersten Semester . Das geschieht im Unterricht in der Hauslektüre. Bei der Lektüreauswahl wurde ein Akzent bei der Jugendliteratur gesetzt, die sowohl inhaltlich, als auch sprachlich dem Alter der Studierenden entspricht. Dazu gehört unter anderem das Buch von Erich Kästner „Die Zwillinge" [4]. Die Auswahl dieses Buches ist nicht zufällig, weil E.Kästner zu den begabtesten Jugendbuchautoren und Humoristen des 20. Jahrhunderts gehört.

Zur nächsten Frage, die zu erörtern ist, gehört das Problem der Lektürebehandlung. Die Arbeit am literarischen Text lässt sich in drei Phasen gliedern:

1. Vorbereitung auf den Rezeptions- und Reproduktionsakt.
2. häusliche Lektüre.
3. Erarbeitung des Textes (Textreproduktion, Textproduktion).

Die Vorbereitung der Studierenden hinsichtlich der Erarbeitung der literarischen Texte geschieht auf zwei Ebenen. einerseits ist die Rede von der Einführung in den Inhalt des ganzen Buches. Anderseits kann man von der Vorbereitung auf den Rezeptions-Reproduktionsakt eines jeden Kapitels sprechen, denn die Erarbeitung des Textes erfolgt kapitelweise.

Die Einführung in den literarischen Text dient der Motivierung und der Zielstellung, dem Wecken des Interesses für die Lektüre, dem Erzeugen einer Erwartungshaltung, dies ermöglicht ein konzentriertes Lesen [5]. Sie kann auf ganz verschiedene Art und Weise erfolgen. Vor der Lektürebehandlung ist es erwünscht im ersten Unterricht die Studierenden mit der Biographie des Autors bekannt zu machen, den landeskundlichen Hintergrund zu erhellen, um die Vertiefung des Textverständnisses zu erreichen. Dabei kann man folgende Verfahren und Sozialformen verwenden: Studentenreferate, Lehrervorträge, fragend-entwickelndes Gespräch, gelenktes Unterrichtsgespräch, freie Diskussion. Das Anknüpfen des Gesprochenen an bestimmte Erfahrungen und Erlebnisse der Studierenden, an gelesene Bücher und gesehene Filme hilft ihnen bereits sich in dieser Phase zu aktivieren.

Bei der Wiedergabe der Biographie von Erich Kästner sollten folgende Stützpunkte berücksichtigt werden.

1. der Lebensweg des Schriftstellers.
2. seine literarische Tätigkeit (bedeutendste Werke, Inhalt, Hauptthema, Probleme).
3. sein Buch „Zwillinge".

Der Einführung schließt sich die häusliche Lektüre an. Das Hauptziel dieser zweiten Phase ist die Entwicklung der rezeptiven Kommunikationsfähigkeiten.

Die Wahl der Methoden und Verfahren der Texterarbeitung hängt von den Lesestrategien ab. Man unterscheidet zwei Lesestrategien: das informationsentnehmende Lesen und das ästhetische Lesen. Im ersten Fall ist der Blick des Lesers unmittelbar auf das Mitgeteilte gerichtet. Das Ziel des Unterrichts ist dabei so schnell wie möglich mit dem geringsten Aufwand dem Text die wichtigsten Informationen zu entnehmen. Die Sprache selbst tritt in den Hintergrund.

Beim ästhetischen Lesen richtet sich der Blick des Lesers auf die Interaktion zwischen Text und Leser. Man achtet nicht auf die Form um ihrer Willen selbst, sondern vielmehr darauf, wie sie die sinnbildende Fähigkeiten

und Emotionen des Lesers anspricht. Das Ästhetische lenkt den Blick vom Objekt auf die Beziehungen zwischen Objekt und Rezipient. Der Leser hat bei der Lektüre das Gefühl, dass das Dargestellte ihn betrifft. Die Zielsetzung dieses Lesens ist, die Leser zu lehren, die Dinge aus einer neuen Perspektive zu sehen. Dabei wird die Welt in einem neuen Licht gezeigt. Ästhetisches Lesen geht über das Lesen literarischer Texte hinaus, aber der Autor literarischer Texte lässt dem Leser in der Regel eine größere Freiheit als der Autor von Sachtexten. Nach Liesel Hermes kann das Textverständnis auf drei Ebenen realisiert werden. Beim globalen Verstehen werden nur die wesentlichen Informationen aufgenommen. Beim selektiven Verstehen werden bestimmte und beim detaillierten alle Informationen einem Text entnommen. Diese Verstehensebenen entsprechen drei Leseformen: orientierendes, kursorisches und totales Lesen. Bei der Arbeit am literarischen Text dominiert das totale Lesen, weil ein solcher Text immer das vollständige Verständnis verlangt. Aber nicht immer liest man ihn in Kommunikationspraxis total. Das kursorische Lesen schließt sich dem totalen Lesen an, das auf der Grundlage eines, wenn auch groben Textverständnisses zur Vertiefung und Erweiterung des kursorischen Verständnisertrags führen kann. Das totale Lesen stellt sich als weitergehender Integrationsprozess der aufgenommenen Informationen zu immer größeren Sinneinheiten dar.

Die Studenten der ersten Studienjahres verfügen schon über ein bestimmtes sprachlich-kommunikatives Können und über Fähigkeiten in der Bedeutungserschließung. Das ermöglicht die selbstständige Aufnahme des künstlerischen Textes und die selbstständige Vorbereitung auf die Textrezeption. In literarischen Texten finden sich relativ viele unbekannte lexikalische Einheiten, die nur für den zu behandelnden Text von Bedeutung sind.

Zwei- und einsprachige Semantisierungsverfahren sind den Studenten schon bekannt, deshalb können sie die Bedeutung der unbekannten Wörter selbst erschließen. Bei der Vorbereitung zum Unterricht lesen Studenten den Text mindestens zweimal. Bei der Erstrezeption geht es um die Gewinnung eines Gesamteindruckes vom Text, um die Erfassung des wesentlichen Inhalts. Die Kommunikation ist in diesem Fall Lerner-orientiert. Der Student tritt in direkten Kontakt zum Text. Kommunikationspartner sind hier in erster Linie Student und Text. Der Rezeptionsprozess ist nur teilweise durch die Orientierungsfragen des Lehrers gesteuert, die er in der Aufgabe zum Text im voraus formuliert hat. Es ist wichtig, den Text zweimal zu lesen, um tiefer in den Text einzudringen. Die Kontrolle des erstrebten totalen Verstehens, die Qualität des Erfassens der künstlerischen Aussage erfolgt in Verbindung mit der Interpretation und Bewertung des Textes.

Die literarischen Texte können als Sprachanlass fungieren, die Studierenden in ihrer gedanklichen Entwicklung zu fördern und zur Entwicklung der reproduktiven und produktiven Kommunikationsfähigkeiten beitragen. Für den kommunikativ orientierten Fremdsprachenunterricht ist das Vorherrschen der gesprochenen Sprache und der alltagsbestimmten und personengebundenen Themen typisch. Aber man zweifelt daran, ob es sinnvoll ist die sprachliche Erfüllung von Alltagsnormen zum obersten Ziel kommunikativer Einübung zu erheben, denn nicht alle Lernenden benötigen in erster Linie die gesprochene Sprache. In diesem Zusammenhang hebt Rülcker die Frage hervor, auf welchem Sprachniveau sich die Äußerungen der Lernenden bewegen sollen. Er differenziert drei Sprachebenen: 1) die moderne Umgangssprache, 2) die moderne Literatursprache, 3) die Literatursprache von Werken vergangener Epochen. Es ist offensichtlich, dass für die Besprechung der literarischen Texte an der Fakultät der öffentlichen Verwaltung Studenten über die Lexik auf allen drei Ebenen verfügen sollen. Die Sprache des Buches von Erik Kästner „Die Zwillinge" passt besonders gut in den literaturgebundenen Fremdsprachenunterricht und ist sowohl inhaltlich als auch sprachlich für Studenten von großem Interesse. Einerseits ist es ein literarischer Text mit entsprechenden Sprachbesonderheiten, und das Beherrschen dieser Sprache ermöglicht ein Gespräch über kultur- und geistwissenschaftliche Themen. Die Studierenden sollen in der Lage sein, während der Interpretation und des Wertens sich mit ihrem Sprachbesitz verständlich zu machen, verschiedene Haltungen zu dem dargestellten Fall charakterisieren zu können, denn das Niveau der Texterarbeitung hängt von dem Ausdrucksvermögen der Studenten ab. Anderseits überwiegt im Buch die Alltagssprache, die das Besprechen des Inhaltes ausdrucksvoller macht und die Anwendungen dieser Lexik in den Alltagssituationen ermöglicht. Die Entwicklung von produktiven lexikalischen Fertigkeiten erfolgt in den Übungen zur Textreproduktion. Studenten erschliessen die Bedeutung der ausgewählten Wörter mit Hilfe von Definitionen und gebrauchen sie bei der Beschreibung der Situation aus dem Buch und aus dem realen Leben. Die Übungen müssen nicht in jedem Fall einen direkten Bezug zum literarischen Text haben. Sie können sich auf eine Situation im Alltag beziehen. Als Beispiel kann man folgende Aufgaben vorschlagen:

Finden Sie die nachfolgend aufgeführten Wörter und Redewendungen im Text, erklären sie, in welchem Zusammenhang sie im Text vorkommen, und erfinden Sie dann ihre eigenen Situationen: Krach machen; einen Schwur ablegen; jemandem auf die Nerven fallen; jemanden belästigen; jemandem einen Vorwurf machen.

Zu den Reproduktionsaufgaben und -übungen gehören die freie Wiedergabe des Textinhaltes. Die Nacherzählungen sind immer mit Paraphrasierungen verbunden. Sie zwingen zum Auswählen, Vereinfachen, Verkürzen. Darin liegt ihr kommunikativer und didaktisch-methodischer Wert. Die Lernende muss mit Hilfe von Substituierungen, Transformationen, Komprimierungen und Neuformierungen die Sprache des Kunstwerkes in die eigene übertragen. In dieser Phase des Reproduktionsprozesses ist die Kommunikation sowohl Lehrer-zentriert, als auch Lerner-orientiert. Der Lehrer weckt Assoziationen und Vorstellungen, Veranschaulichungen, sucht und deutet sinnfragende Textstellen, bestimmte Handlungen. Der Studierende äußert seine Auffassungen und begründet sie. Folgende Themen von E.Kästner können diesem Ziel dienen:

1. Zwei Mädchen, die sich zum Verwechseln ähnlich aussehen, treffen sich in einem Ferienhaus zusammen.

2. Der Chefredakteur der illustrierten Zeitschrift bekommt von einem Dorffotographen ein Foto, auf dem Zwillinge dargestellt sind.

3. Frau Körner und Luise fahren nach Garnisch.

Die Charakterisierung der Haupt- und Nebenfiguren chronologisch nach dem Handlungsablauf und nach Beziehungen zwischen den Figuren trägt auch zur Entwicklung der reproduktiven und produktiven Kommunikationsfähigkeit bei. Man kann den Studenten empfehlen, Frau Luise Lotte Palfy (geborene Körner), den Kappelmeister Ludwig Palfy, die Haushälterin Resi und andere Haupt- und Nebenpersonen des Buches von E.Kästner zu charakterisieren.

Zur Reproduktion können das Dialogisieren und Dramatisieren gerechnet werden. Dabei sollte dem schöpferischen Improvisieren Raum gegeben werden. Die Nacherzählung muss nicht einen großen Raum einnehmen, da die bloßer Nachvollzug ist und die Studierenden schnell demotivieren kann. Im Anschluss in der Besprechung des Auszuges werden die Problemfragen gestellt. Dann entsteht ein Diskussionstext, der von den Kommunikationsabsichten, entsprechenden sachlichen, sprachlichen Voraussetzungen der Diskussionsteilnehmer abhängt. Sie müssen ihre Meinungen zu dem Erzählten differenziert äußern. Hierbei kann der Text nur bedingt herangezogen werden. Die Diskussion kann sich bei der Erarbeitung der einzelnen Positionen entzünden. Zuerst werden die einzelnen Positionen zu dem erzählten Fall umrissen, Zusammenfassung erarbeitet, die diskussionsauslösenden Fragen gestellt. Diskussionen sind nur auf Grund des ästhetischen Lesens möglich, obwohl das globale Verstehen der Information auch von großer Bedeutung ist.

Im deutschen Lesesaal unserer Bibliothek gibt es einen Film „Das doppelte Lottchen", der den Studierenden auch gezeigt wird.

Literatur

1. Dorothea Möhle. Zur Beschreibung von Stufen der Kommunikationsfähigkeit im neusprachlichen Unterricht. Dortmund, 1975. S. 4–13.
2. Tobias Rülcker. Der Neusprachunterricht an höheren Stufen. Berlin, 1969. S. 85.
3. Helmut Meter. Die Rolle der Literaturdidaktik in einem kommunikativen Fremdsprachenunterricht. Tübingen, 1981. S. 91–152.
4. Erich Kästner. Zwillinge. Moskau, 1982.
5. Liesel Hermes. Der Roman im Englischunterricht. Paderborn, 1977. S. 112–129.

EINIGE FRAGEN DER WORTBILDUNG DER DEUTSCHEN GEGENWARTSSPRACHE

L.P. Woronina
Sibirische Staatliche medizinische Universität Tomsk

Die Aufgabe einer synchronen Wortbildungslehre ist es, die Wortbildungsmuster einer Sprache in ihren Zusammenhang darzustellen. Durch eine genaue Analyse der vielfältigen Bildungen und die Ermittlung ihrer produktiven Muster und ihrer Gebrauchsregularitäten können diese Bereiche der Sprache überschaubar werden. Im einzelnen lassen sich produktive und aktive Wortbildugsmittel unterscheiden.

Eine große Rolle in der Wortbildung spielen die Ableitungssuffixe. In den meisten Fällen verändert das Ableitungssuffix die Wortart des Ausgangswortes. Wo das nicht der Fall ist, bestimmt es zumindest die Flexionsklasse (der Baum – das Bäumchen, der Pate – die Patin, der Vater – die Vaterschaft). Wo das Genus des Ausgangswortes und der Ableitung übereinstimmen, kann das Suffix das Ausgangssubstantiv in eine andere Bezeichnungsklasse überführen, z. B. ein Konkretum in ein Abstraktum (vgl. Die Mutter – die Mutterschaft), oder den Grundwortinhalt modifizieren (das Haus – das Häuschen). Auf eine Modifikation in diesem Sinne ist die Suffixableitung – im Adjektivbereich – nur bei einer kleinen Gruppe von Bildungen beschränkt (mit –lich: gelb – gelblich).

Die Adjektive bilden die drittgrößte Wortart. Ihr Anteil am Gesamtwortschatz beträgt zwischen 15 und 20%, was hauptsächlich auf das Konto der Wortbidungen geht.

Die semantische Abwandlung von Adjektiven erfolgt in der Standardsprache nur mit dem Suffix -lich (fast regelmäßig mit Umlaut: schwarz – schwärzlich). Ausgangspunkt sind in erster Linie Farbbezeichnungen (blau – bläulich), dann auch einige vielgebrauchte Personeneigenschaftsbezeichnungen (alt – ältlich; dicklich, dümmlich usw).

Das Suffix -lich neben – ig und -isch gehört zu den produktivsten Adjektivsuffixen der deutshen Gegenwartssprache.

1. Bei den desubstantivischen Bildungen unterscheidet man nach W. Fleischer folgende Type:

1. Substantiv • Suffix (lich) *weiblich, zeitlich, täglich*
2. Substantiv$_1$ • Substantiv$_2$ • Suffix (lich) *arbeitsgerichtlich, buchstäblich, handwerklich*
3. Adjektiv • Substantiv • Suffix (lich) *hochsommerlich, jungfräulich*

4. Präfix • Substantiv • Suffix(lich) *erzbischöflich, urzeitlich*
5. Adverb • Substantiv • Suffix(lich) *jetztzeitlich*

Die Fähigkeit zur Verbindung mit Ableitungen als Basis ist ziemlich groß.

Umlaut des Stammvokals zeigen u.a. *ängstlich, brüderlich, göttlich, häuslich, jährlich, natürlich.*

Ohne Umlaut u.a. *abendlich, gastlich, gedanklich, jugendlich, nachbarlich, sommerlich.* – Bedeutungsdifferenzierung mit Hilfe des Umlautes zeigen *sachlich – sächlich, vertraglich – verträglich.*

Weitere lautliche Veränderungen der Basis: Abfall des auslautenden -e (Friede – friedlich, Sorge – sorglich); Abfall des auslautenden -en (Süden – südlich) oder Einschub eines Gleitkonsonanten -d-, -t- (Morgen – morgendlich, Wesen – wesentlich); Anfügung von -nt- auch an Basen auf -e (Woche – wöchentlich, Name – namentlich); Abfall von -ung (Weltanschauung – weltanschaulich).

In semantischer Hinsicht sind die desubstantivischen -lich- Derivate vorwiegend Beziehungsadjektive, und zwar mit Personenbezeichnungen und Abstrakta als Basis, vgl. *bräutlich, bischöflich, schwesterlich, begrifflich, wissenschaftlich, herbstlich.*

Daneben stehen – mit mehr oder weniger ausgeprägten Ansätzen zur Idiomatisierung – auch qualitative Eigenschaftsadjektive: *freundlich, feindlich, schulmeisterlich, jungfräulich, menschlich* – "in der Art eines Freundes, Feindes usw". Manche Bildungen lassen beide Verwendungen zu und zeigen damit zwei semantische Varianten: das väterliche Erbe „das Erbe des Vaters, in bezug auf den Vater" – *ein väterlicher Freund* „ein Freund in der Art des Vaters, wie der Vater".

Ist die Basis ein Abstraktum, gibt die Konstruktion in einer kleineren Gruppe das Vorhandensein des Basisinhalts an, vgl. *widersprüchliche Darlegungen – Darlegungen mit Widersprüchen,* ferner *leidenschaftliche Liebe, unterschiedliche Leistungen, schmerzliche Erfahrungen.*

Konstruktionen mit einer Sachbezeichnung als Basis sind verhältnismäßig selten und meist mehr oder weniger stark idiomatisiert: *bildlich, gründlich, handlich, herzlich, mündlich, sachlich.* Neben *brieflich* „in Form eines Briefes" läßt sich noch stellen *dinglich, stofflich, schriftlich.*

Am stärksten berührt sich -lich mit -isch und -ig, doch synonymische Doppelbildungen sind sehr selten, so etwa schaurig – schauerlich, mitternächtig – mitternächtlich. Wo sonst die gleiche substantivische Basis mit verschiedenen Suffixen kombiniert werden kann, hat meist Idiomatisierung zu semantischen Unterschieden geführt: *geistig – geistlich, herzig – herzlich, gläubig – glaublich, sinnig – sinnlich, zeitig – zeitlich.*

Neben diesen nicht systemhaft zu ordnenden Paaren hat sich in Verbindung mit Zeitraumbezeichnungen als Basis eine Bedeutungsgruppe herausgebildet, in der -ig und -lich eine semantische Opposition bilden: *zweistündig* „zwei Stunden lang" – *zweistündlich* „alle zwei Stunden", ebenso *-tägig| -täglich, -wöchig| -wöchentlich, -monatig| -monatlich* usw.

In anderen Fällen sind -ig, -isch und -lich mit gleicher Bedeutung komplementär verteilt (jeweils mit anderer Basis); so etwa bei der Bildung von Relativadjektiven wie *erzieherisch – richterlich, schulisch – unterrichtlich*, ferner zum Ausdruck des Vorhandenseins *stockfleckig – widersprüchlich* u.ä.

II. Das Suffix -lich verbindet sich in größerem Umfang auch mit nichtsubstantivischer Basis und zwar besonders mit Verbstämmen und infiniten Verbformen.

Die Derivate mit einem Verbstamm als Basis sind heute nicht mehr produktiv, sondern noch aktiv; hier ist im wesentlichen die Konstruktion mit -bar eingetreten.

Die allermeisten der noch gebräuchlichen Derivate haben Basis ein präfigiertes Verb. Ist es transitiv und passivfähig, so drückt die Bildung aus, daß die durch das Verb bezeichnete Handlung in bezug auf ein bestimmtes Objekt ausgeführt werden kann: *(leicht) begreifliche Zusammenhänge, bestechliche Angestellte*, ferner *beweglich, entbehrlich, erträglich, verkäuflich, vernehmlich, zerbrechlich.* – In einigen Fällen wird nicht die Möglichkeit ausgedrückt, sondern das tatsächliche Eintreten oder auch die Notwendigkeit (passivisch oder aktivisch): beachtliche *Erfolge – die Erfolge sollen (müssen) beachtet werden, bedrohliche Machtkonzentrationen – die Machtkonzentra-tionen bedrohen (jemanden), befremdliche Äußerungen, erforderliche Maßnahmen, förderliche Ratschläge, verwerfliche Pläne – die Pläne müssen verworfen werden.*

Bei aktivischer Bedeutung konkurriert teilweise das Partizip I (*maßgeblich – maßgebend*); es muß verwendet werden, wenn z.b. ein Objekt hinzugefügt wird: *ergötzliche Lektüre – die ihn ergötzende Lektüre.*

Intransitive Verben können nur eine aktivische Beziehung zum Ausdruck bringen: *ein abkömmlicher Mitarbeiter – er kann (leicht) abkommen, verderbliche Speisen.* Die Notwendigkeit ist ausgedrückt in *sterblich*, das tatsächliche Eintreten des Vorganges bzw. Zustandes in *bekömmliche Mahlzeit – die Mahlzeit bekommt (jemandem), nachdenklicher Mensch, taugliche Entwürfe.*

Nicht wenige deverbative -lich- Derivate sind stärker idiomatisiert: *angeblich, erheblich, merklich, möglich, üblich, vergeblich, ziemlich u.a.*

Kennzeichnend ist schließlich, daß ein nicht unbeträchtlicher Teil nur in der mit un- präfigierten Form geläufig ist: *unaussprechlich, unbeschreiblich,*

unermüdlich, unerschöpflich, unsäglich, unüberwindlich,unvergleichlich, unvermeidlich. Die Entsprechung ohne un- wird zum Teil von den -bar-Derivaten übernommen: *beschreibbar, sagbar, vergleichbar* usw.

Unmittelbar auf den Verbstamm zu beziehen sind auch die Erweiterungen auf -er-lich wie *fürchterlich, lächerlich, leserlich, weinerlich.* Zu einer gemeinsamen Bedeutungsgruppe lassen sie sich nicht zusammenfassen; es muß abgewartet werden, ob der Typ etwa im Sinne eines „Neigungsadjektivs" (*weinerlich* „zum Weinen geneigt") ausgebaut wird.

Doppelte Beziehungen (auf substantivische wie verbale Basis) erlauben Fälle wie *leidlich, löblich, sträflich.* Manche Bildungen mit einem Verbalsubstantiv als Basis lassen auch die unmittelbare Beziehung auf das Verb zu, fordern sie teilweise: *verständlich* zu *verstehen*, nicht Verstand ferner *rückbezüglich*, ab-, an-, *zuzüglich, unverbrüchlich; zugänglich.* Vgl. hierzu und insbesondere auch zu Bildungen wie *vergänglich* (ohne Verbalsubstantiv +Vergang)

Isoliert sind heute Bildungen wie possierlich (zu älterem possieren, einer Ableitung von Posse), scheußlich (mhd. schiuzen „Abscheu empfinden"), unersättlich (mhd. ersaten „sättigen") u.a.

Die Ableitungen von infiniten Verbformen sind heute nicht mehr aktiv, sondern unproduktiv. Ist ein Infinitiv oder ein starkes Partizip I bzw. II die Basis, so ist in der Regel -t- eingeschoben worden: *hoffentlich, wesentlich* (mdh. *wese-, wesen-, wesentlich*), *wissentlich, versehentlich, gelegentlich.* Ohne -t- nur *tunlich, zutunlich* (auch *zutulich, betulich*). Vgl. ferner *bekanntlich*, erkenntlich (mhd. *erkennen* „dankbar anerkennen").

III. Abschließend behandeln wir die Bildungen mit adjektivischer und adverbialer Basis.

Die deadjektivischen Derivate auf -lich sind nicht selten. Die am deutlichsten ausgeprägte semantische Gruppe zeigen Bildungen wie *ärm-, ält-, dümm-, dick-, kränk-, läng-, rund-, säuer-, schwäch-, süßlich*, ferner mit Farbbezeichnungen als Basis *bräun-, gelb-, grün-, röt-, schwärzlich* usw. Die Konstruktionen drücken eine gewisse Abschwächung aus, das Objekt, auf das sie sich beziehen, hat die angegebene Eigenschaft nicht im vollen Maße.

Eine kleinere Gruppe drückt in Verbindung mit einer Personenbezeichnung eine Neigung des Menschen aus: *ein kleinlicher Mensch* – „er neigt dazu, sich mit Kleinigkeiten ‚unbedeutenden Dingen zu befassen, ein Pedant"; ferner *reinlich, weichlich, zärtlich*; auch *kränklich* läßt sich noch in diesen Zusammenhang stellen.

Andere Bildungen sind stärker idiomatisiert und zu einem großen Teil nur adverbial, nicht attributiv zu verwenden, was mit ihrer Entstehung

zusammenhängt, vgl.z.B. *bitter-, fälsch-, frei-, gänz-, höch-, klüg-, kürz-, neu-, schwer-, sicher-, wahrlich.*

Synonymisch berühren sich adjektivische Basis und Derivat z.B. in *ernst-, fröh-, gröb-, kärg-, reich-, säuberlich-*; einige der -lich- Bildungen werden im adverbialen Gebrauch vorgezogen oder sind auf ihn beschränkt.

Die Adverbialbildung durch -lich war besonders ausgeprägt bei den Adjektiven auf -ig, Reste sind noch *gnädiglich, lediglich, elendiglich, inniglich.*

Ein formaler Sonderfall ist *neuerlich* „wiederholt" (nur attributiv: ein neuerlicher Versuch) neben *neulich* „vor kurzem" (nur adverbial). Adjektive auf -en erhalten bei Anfügung von -lich ebenfalls -t-, vgl. *eigentlich, öffentlich.*

Die Adjektivierung von Adverbien und anderen Partikeln erfolgt nur in wenigen Fällen: *sämtlich* (and. *samant* „zusammen"; spätmhd. *samentlich*), *sonderlich, widerlich.*

Umgekehrt bewirkt -lich die Adverbialisierung einer Ordnungszahl in *erstlich.*

Die oben angeführten Beispiele mit dem Adjektivsuffix –lich zeigen verschiedene Arten der Bildungen und semantische Besonderheiten der Derivate.

Literatur

1. Fleischer W. Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache. Leipzig: VEB Bibliographisches Institut, 1976.
2. Duden Grammatik der deutschen Gegenwartssprache, Bd. 4. Mannheim: Dudenverlag, 1984.
3. Bußmann H. Lexikon der Sprachwissenschaft. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag, 1990.
4. Engel U. Deutsche Grammatik. Heidelberg: Julius Groos Verlag, 1991.

NEUE WEGE DER LANDESKUNDE. INTERKULTURELLE DEUTSCHLANDSTUDIEN (German Studies)

Л.И. Гончаренко
Томский государственный университет

In den 1980-er Jahren wurde die Germanistik in Deutschland als Interkulturelle Germanistik auf den Weg gebracht. Der Übergang basierte auf Parallelen zwischen der Entwicklung der Landeskunde/Landeswissenschaft hin zu Interkulturellen Deutschlandstudien und der Entwicklung vom Ausländer-Deutsch über Deutsch als Fremdsprache bis hin zur Interkulturellen Germanistik.

Die Probleme der "German Studies (=GS) bzw. "Deutschlandstudien" stellen gegenwärtig ein breites Spektrum von Konzepten vor. Diese werden für die Entwicklung der GS leitend und als Ansäzte zu einer Reform des Faches Germanistik verstanden. Die GS werden-nach Trommler-verstanden als Kombination von traditionellen akademischen Disziplinen wie Deutsch, Geschichte und Politikwissenschaften mit dem Ziel einer integrierten Forschung und Lehre über Kultur, Literatur, Geschichte und Politik der deutschsprachigen Länder. Die GS sind entstanden in den USA einerseits aus dem methodologischen Unbehagen an einer auf Sprache und Literatur fixierten Germanistik als Philologie, andererseits aus dem Interesse an "attraktiven" Themen (z.B. aus der Politik) und schließlich aus institutionellen Gründen, d.h. der Suche nach einem neuen Profil des Faches Germanistik. Das Feld dafür war vor der Landeskunde vorbereitet. Wie wird "der Begriff "die Landeskunde" definiert? Der Begriff Landeskunde ist einerseits vertraut, andererseits ziemlich undeutlich und dies in dreierlei Hinsicht:

a) Landes-Kunde kann verschiedenes meinen, z.B. "Kenntnisse vermitteln", "Kundig sein (etwas können, sich bspw. orientieren können), zum Wissen/Kennen von etwas befähigt (befugt, berechtigt, bestellt) sein. Kunde kann aber auch bedeuten, etwas in seiner Substanz, auch in seiner Qualität Unbestimmtes "irgendwie" kennen, schon einmal davon gehört haben. Neben dieser semantischn Unbestimmheit des Kompositums tritt der raunende an Altertümlichkeit und "alte Wahrheiten" erinnernde Klang des Wortes "Kunde".

b) Landeskunde war in dieser Tradition schon immer auf "Kultur" als nationalkulturelles bzw. Hochkulturelles Muster bezogen, namentlich auch darauf gerichtet, die deutsche Kultur – in der Absetzung von Zivilisation und Technik, Gesellschaft und Alltag – vorzustellen. Im Unterschied zu heutigen kulturwissenschaftlichen Ansätzen, in denen "Kultur" im Begriffsumfang entweder "Zivilisation mit umfasst bzw. den Aspekt der materiellen Kultur als

Teil der Gesamtkultur hervorhebt oder aber beide Begriffe synonym gebraucht werden, konstituiert sich die ältere deutsche Landeskunde als Kulturkunde gegen eine abschätzig bewertete "westliche" Zivilisationen, die pauschal der Industriemoderne zuzurechnen war.

c) Es gibt Trends und Konjunkturen bestimmter Fächer und Orientierungen, die von der physischen Geographie über die Kulturgeographie, die Geschichte, die Sozial- und Wirtschaftswissenschaften bis zur Philosophie, der Literatur und den sonstigen an Künsten und Mentalitäten interessierten Disziplinen und Forschungsprojekten reichen. ("-kunde" Erdkunde-schulische Variante der Geographie). Um neue Erkundungsprogramme zu entwickeln und diese in einem komplexen Begriff interkultureller Kommunikation bzw. Interkulturellen Lebens einzubinden, reicht der Begriff der Landeskunde in all seiner Unbestimmheit nicht mehr aus.

Zur Geschichte der Landeskunde und der interkulturellen Studien

Zur Entwicklung dieser beiden Arbeitsfelder trugen folgende Hintergründe und Erfahrungsbereiche bei:

a) das Interesse an Land und Leuten im Laufe der Ausweitung des europäischen Blickwinkels seit den Entdeckungsfahrten des 16. und 17. Jahrhunderts;

b) die wissenschaftlichen Unternehmungen des 18.Jahrhunderts;

c) die Verstärkung der beiden Arbeitsfelder in den industriellen, verkehrstechnischen und kommunikationstechnischen Verknüpfungen des 19. Jahrhunderts;

d) neben der Auswertung der Menge an Informationen auch die Fragen ihrer Anordnungs- und Auswertungsmöglichkeiten.

Es sind auch die Aspekte, die Goethe in Blick hatte, als er in den ersten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts das Zusammenwachsen der Welt über Verkehr Handel und Informationen zum Anlass nahm "das allgemein Menschliche" im Medium der Weltliteratur anzusprechen und in ihr eine Plattform für künftige Verstehens- und Verständigungsprozesse sehen wollte. Die Bausteine des Zusammenwachsens eines Weltbewußtseins gipfeln für Goethe in einem historisch konkreten, ersten Beispiel interkulturellen Lebens: "Es ist aber sehr artig, dass wir jetzt, bei dem engen Verkehr zwischen Franzosen, Engländern und Deutschen in den Fall kommen, und einander zu korrigieren. Das ist der große Nutzen, der bei einer Weltliteratur herauskommt und der sich immer mehr zeigen wird." Goethes eigene Annäherung an die Kulturen anderer Länder und Sprachen kann man schon in seiner

"Italienischen Reise" (1786–88) ebenso auch in seinen Tätigkeiten als Übersetzer und "literarischer Vermittler" sehen.

Es war wichtig nicht nur ästhetische literarische Gestaltung einer Reise. Für die interkulturelle Erkundung eines anderen Landes ist auch das Mitlaufen von Selbstreflexion wichtig. Wie Norbert Elias spricht: Sich "seiner selbst als eines Menschen unter anderen gewahr zu werden."

Der Trierer Soziologe Alois Hahn (1997): "Interkulturelle Studien gelten als Ergebnis einer letzlich in der Postmoderne zum Ausdruck gekommenen Selbstreflexion der mit der Moderne verbundenen Erkenntnis-, Realitäts und Fortschrittsvorstellungen. Kultur und Kulturen werden darin als Ergebnisse wechselseitiger Setzungen und Zuordnungen erkennbar, deren Verstehen sich zum einen entlang von Fragen, Vorgaben und Zielvorstellungen einer Erkundung der jeweils anderen Kultur bewegt, deren Ergebnisse aber in einem zweiten Schritt auf die entsprechenden Erscheinungen der Ausgangskultur zurückwirken und so in einem dritten Schritt die kulturelle Produktion eben die Fragen, Vorgaben und Zielvorstellungen zum Vorschein bringen und damit in der Reflexion auf die Methodik zugleich Inhalte relativieren, relationieren und gleichsam durch diese reflexive Erschütterung des Wissens dieses erneut anschlussfähig, offen für neue Erkundung und Codierung machen. In interkulturellen Studien beziehen sich Kulturen bzw. kulturelle Muster in Vergleich und Differenz aufeinander und relativieren sich damit ebenso in ihren wechselseitigen Ansprüchen wie sie die Relativität der Ordnungsmuster, Maßstäbe und Wertungsmöglichkeiten vor Augen führen."

Ein lebhaftes Interesse erregt das Problem der Tabuthemen in der interkulturellen Kommunikation. Für die Entwicklung kommunikativer und interkulturellen Kompetenz ist es nicht nur wichtig zu wissen, worüber und wie man in der anderen Kultur spricht; es ist genauso wichtig zu wissen, worüber man nicht oder nur auf eine ganz bestimmte Art und Weise spricht, denn ein unbeabsichtigtes Ansprechen eines Tabus kann Kommunikation grundsätzlich gefährden.

Literatur

1. Norbert Griesmayer/Werner Wintersteiner, Jenseits von Babylon, Wege zu einer interkulturellen Deutschdidaktik. Studien Verlag, Innsbruck u.a. 2000.
2. Axel Hüber. Das Konzept "Körper" in den Sprach- und Kommunikationswissenschaften". A.Francke Verlag, Tübingen/Basel 2001.
3. Lothar Probst/Walter Schmitz: German Studies – zwischen Kultur- und Sozialwissenschaften. Thelem, Dresden 2002.
4. Ahmed Rafik Trad: Tabuthemen in der interkulturellen Kommunikation. Ein Beitrag zur Landeskundedidaktik im DaF-Studium. Peter Lang Verlag, Frankfurt a. M. u.a. 2001.
5. Nell, Werner: Reflexionen und Konstruktionen des Fremden in der europäischen Literatur, Literarische und sozialwissenschaftliche Studien zu einer interkulturellen Hermeneutik, St. Augustin Gardez 2001.

ЭМОТИВНЫЕ ПРИЗНАКИ НЕМЕЦКИХ КОНЦЕПТОВ *SEELE* И *GEIST*

Е.А. Пименов
Кемеровский государственный университет

В основе представления концептов внутреннего мира человека лежат элементарные признаки. Концепт «растворён» в содержании языковых единиц: лексем, фразеологизмов, в паремиологическом фонде, в свободных сочетаниях, в системе устойчивых сравнений, в которых запечатлены образы-эталоны, характерные для определённого языка.

В настоящей работе описывается ненаучный (обыденный) взгляд народа на то, что называется внутренним миром человека. Важно отметить, что современные носители любого языка даже не задумываются о том, как они описывают свои переживания, чувства, что «скрывается» за теми привычными фразами, которые употребляют повседневно. В этой статье не рассматриваются прямые номинации эмоций, а анализу подвергаются те главные составляющие человека, которые и в русском языке, и в немецком определяют ядро внутреннего мира человека – душа и дух.

В немецком языковом сознании стереотип эмоционального поведения закрепляется за детьми; признак 'эмоциональность' актуализируется особым образом по когнитивной модели 'малый размер → ментально неполноценный' (= «очень эмоциональный»), ср.: **Seelchen**, das; -s, = **2.** *psychisch wenig belastbarer, sehr empfindsamer Mensch «психически мало обремененный, очень чувствительный (восприимчивый) человек»:* «Glauben Sie ja nicht, dass ich **ein Seelchen** bin». – Da ist er plötzlich ganz cool (Spiegel 48, 1978); Es blieb mir nichts übrig, ich musste das machen. Ich bin **kein Seelchen** (Strauß, Niemand); Nein, **Seelchen** (= *mein Guter*), das meine ich nicht (Mann, Krull). Признак 'эмоциональность' близок признаку 'чувствительность/сентиментальность', ср: **empfindsame Seele** haben 'иметь чувствительную (= сентиментальную) душу'.

За концептом **Seele** закрепляется эмоциональная сфера жизнедеятельности человека. Признак 'бесчувственный' (то есть 'неэмоциональный') может передаваться посредством метафоры отсутствия, при этом бесчувственность оценивается негативно, ср.: **seelenlos** (возв.) «бездушный» = **b)** *ohne Gefühl, innere Wärme «без чувства, без внутренней теплоты»:* ein **seelenloser** Blick букв. «бездушный взгляд»; er ist ein **seelenloser** Roboter; ihr Vortrag am Klavier war **seelenlos**; Der vorzügliche Tante-Emma-Laden..., anders als die **seelenlosen** Warenhäuser (Saarbr. Zeitung 11.10.79).

В группу эмотивных признаков концепта **Seele** входят признаки 'радость' (ср.: Man sagt, es solle **eine Seelenfreude** sein, ihn unter seinen Kindern zu sehen, deren er neun hat (Goethe. Die Leiden des jungen Werthers), букв. 'Говорят, что это должно быть душевной радостью, видеть его среди детей, которых у него было девять') и 'удовольствие' (ср. ...immer mit dem größten **Seelenvergnügen** füllten (Goethe. Die Leiden des jungen Werthers) '... всегда наполняли большим душевным спокойствием'). Эмотивные признаки концепта **Seele** отличает дополнительная характеристика «разная степень интенсивности». Признак 'радость' высокой степени интенсивности актуализируется через признак 'удовлетворенность' (ср.: **seelenvergnügt** (эмоц.) 'очень веселый', букв 'довольный душой' = *vergnügt und zufrieden «удовлетворенный и довольный»*: **seelenvergnügt** mit den Enkeln spielen). Интенсивная общая эмоциональная реакция **Seele** может характеризоваться как признак «побуждение» (ср.: **Seelenregung**, die 'побуждение, порыв души' = *seelische Regung*).

Относительно часто особенности концептуализации **Seele** проявляются в сложных словах, где соответствующий знак выступает как интен-сификаторный показатель некоторого эмотивного признака, ср.: **seelenfroh** (эмоц.) '<u>весьма</u> [от души] обрадованный', букв. 'душевнообрадованный' = *<u>sehr</u> froh «очень радостный», <u>außerordentlich</u> erleichtert букв. «исключительно (= очень) облегченный (= обрадованный)»*: obwohl er eigentlich **seelenfroh** war, nun nicht mehr allein in der Schlafstube liegen zu müssen (Hesse, Sonne).

Концепт **Seele** структурируется признаками отрицательных эмоций, например, 'страдание' (... um seine Gewissensbisse loszuwerden und **die Leiden seiner Seele** abzutun ... (Goethe. Die Leiden des jungen Werthers) '... чтобы освободиться от угрызений совести и снять страдания своей души ...'), 'тоска' (ср.: ... nach denen **meine Seele schmachtet** (Goethe. Die Leiden des jungen Werthers) '... по которым тоскует (томится) моя душа'), 'мучение'/ 'мука' (**Seelenqual**, die (возв.), букв. 'душевное мучение, муки души'; ср. также: Seelenangst). Отрицательные эмоции, свойственные **Seele**, также могут отличаться по степени интенсивности. Например, признак 'страх' с относительно высокой степенью интенсивности (ср.: **Seelenangst**, die (возв..) букв. 'страх души' = *tief greifende Angst, die psychische Ursachen hat «глубоко испытываемый страх, который имеет психические причины»*). Признак 'печаль' относится к отрицательным эмоциям менее интенсивного типа: ср: **Seelennot**, die (возв.) букв. 'душевные печали (заботы, хлопоты)' = *innere, seelische Not, Bedrängnis «внутренние, душевные печали, подавленность»*: In höchster **Seelennot** kommt

ihm ein Gedanke (Spoerl, Maulkorb); Sie war vertraut mit Rickis **Seelennöten** (er liebte eine ... junge Dame, deren Kapricen ihn an den Rand des Wahnsinns trieben) (K. Mann, Wendepunkt) 'Она была посвящена в душевные печали Рики (он любил одну ... молодую даму, чьи капризы привели его на грань безумия)'.

Некоторые эмотивные признаки концепта **Seele** определяются областью интерперсональных отношений. К таким признакам относятся, например, сочувствие и любовь ('сочувствие', ср: Wie wenig Menschen ... haben eine wahrhaft **mitfühlende Seele**! (Musil, Mann) 'Как мало людей ... имеют действительно сочувствующую душу'; 'любовь', ср.: ... aber ich **liebe** am meisten **die** menschliche **Seele, die selber lieben muchte** (Rinser. Den Wolf umarmen) '... но я больше всего люблю человеческую душу, которая сама хотела бы любить'). Интерперсональные эмотивные признаки концепта **Seele** проявляются и в том, что некоторые из них осложняются компонентом «каузация». К таким признакам относятся 'утешение' (**Seelentrösterin,** die букв. 'утешительница души' (w. Form zu **Seelentröster** (1): Rosa Schweizer, die Mutters Seelentrösterin geworden war (Härtling, Hubert 207) букв. 'Роза Швайцер, которая стала для матери утешительницей души'), 'радость' (So schöne Umstände vereinigen sich nicht leicht, eines Menschen **Seele zu ergötzen**, als die sind, in denen ich mich jetzt befinde (Goethe. Die Leiden des jungen Werthers) 'Такие прекрасные обстоятельства нелегко совмещаются, чтобы обрадовать (развеселить) душу человека, по сравнению с теми [обстоятельствами] в которых я сейчас нахожусь', ср.: ergutzen = erheitern; erfreuern) т.д.

Для народных представлений не свойственная чёткая научная классификация фрагментов мира: некоторые области внутреннего мира пересекаются, границы между ними размыты. Так, признак 'гордость' может относиться и к эмоциональной сфере, и к характеру человека. Этот признак входит в структуру концепта **Seele** (ср.: ... eine unvergleichlich festere und **stolzere Seele** (Mann. Herr und Hund) '... несравнимо более твердая и гордая душа'). Такими же свойствами перетекания из одной области в другую обладает признак 'нежность' (ср.: ... Leute mit ungeschickten Körpern und **feinen Seelen** ... (Mann. Tonio Kröger) '... люди с неловкими телами и нежными душами' (который также может пониматься в прямом смысле как «тонкость», и, далее метафорически, как «изящность»), ср., также: eine **zarte Seele** haben 'иметь нежную душу').

Для немецкого языка характерно понимание отсутствия эмоций как душевного покоя (например: ... alle **Seelenruhe** vergifteten (Marx. Franz und Elisabeth) '... отравляли весь душевный покой (букв. 'спокойствие').

Ср.: **Seelenruhe,** die 'душевный покой, благодушие', букв. 'спокойствие души' = *unerschütterliche Ruhe «непоколебимое спокойствие»; Gemütsruhe «душевный покой, безмятежность, самообладание»:* trotz des starken Verkehrs hielt sie einfach auf der Straße an und studierte in aller **Seelenruhe** ihren Stadtplan 'несмотря на большое движение она просто остановилась на дороге и со всей безмятежностью (букв. 'со всем спокойствием души') изучала свой план города'; mit völliger **Seelenruhe** ließ er das Gezeter über sich ergehen букв. 'с полным спокойствием души ...'). Признак 'покой/ спокойствие/ отсутствие эмоций' весьма частотен у концепта **Seele**: **seelenruhig** 'благодушный', букв. 'душевноспокойный' = *eine unerschütterliche Ruhe aufweisend «проявляющий непоколебимое спокойствие»; mit unerschütterlicher Ruhe «с непоколебимым спокойствием»:* sie stand direkt neben der Zapfsäule und steckte sich **seelenruhig** eine Zigarette an; man kann doch nicht einfach seelenruhig zusehen, wie jemand geschlagen wird; Obschon unsere Maschine bereits aufgerufen worden war, stand er noch **seelenruhig** an der Zollsperre (Ziegler, Labyrinth 116). Этот признак может выражаться посредством лексемы Frieden 'мир' (как антоним к лексеме Krieg 'война'), ср.: ... und ich erwartete sie mit **Seelenfrieden** (Mann. Der kleine Herr Friedemann) '... и я ожидал ее с душевным спокойствием (букв. 'миром')'. Ср.: **Seelenfriede, Seelenfrieden,** der 'душевное спокойствие', букв. 'мир' = *innere Ruhe «внутреннее спокойствие»:* seinen **Seelenfrieden** finden, verlieren 'найти, потерять свое душевное спокойствие').

Признак 'спокойствие' концепта **Seele** коррелирует с антонимичным признаком 'беспокойство' (как «отсутствие спокойствия»), ср.: **unruhige Seele** haben 'иметь неспокойную душу').

Концепт **Geist** характеризуется более эмотивными признаками интенсивного типа, например, 'негодование' (... schnelle regte sich in ihm **der Geist des Unmuts**, und er wollte schon die Ritter fragen ... (Bechstein) букв. '... в нем быстро шевельнулся дух негодования, и он хотел уже спросить рыцарей ...'), 'отчаяние', ср.: Zu welchem Trugbild hatte sein armer **verzweifelter Geist** gegriffen, um ihn zu täuschen und zu trösten (Neisser), 'беспокойство' (das Kind ist wirklich **ein unruhiger Geist** букв. 'ребенок действительно беспокойный дух'), 'стремление' (**Der Geist** des Menschen muß nach oben **streben** (Bechstein) 'Дух человека должен стремиться вверх').

Эмотивные признаки концептов Seele и Geist

Признаки концепты	**Seele**	**Geist**
'Эмоциональность'	+	–
'Чувствительность'	+	–
'Бесчувственность'	+	–
'Спокойствие'	+	–
'Беспокойство'	+	+
'Негодование'	–	+
'Радость'	+	–
'Удовлетворенность'	+	–
'Удовольствие'	+	–
'Печаль'	+	–
'Страдание'	+	–
'Мучение/мука'	+	–
'Отчаяние'	–	+
'Гордость'	+	–
'Любовь'	+	–
'Сочувствие'	+	–
'Утешение'	+	–
'Нежность'	+	–
'Страх'	+	–
'Побуждение'	+	–
'Стремление (желание)'	–	+

Как видно из таблицы, в немецкой языковой картине мира сферы **Seele** и **Geist** не пересекаются, кроме признака 'беспокойство', общего для этих концептов.

В обыденной (наивной) языковой картине мира носителей немецкого языка рациональное и эмоциональное противопоставляются по признаку 'локализации в теле человека'. Рациональное (ментальное, рассудочное) «локализуется» в голове, эмоциональное (относящееся к чувствам, эмоциям) «находится» в животе (чреве), например: diese Entscheidung kam **nicht aus dem Kopf**, sondern **aus dem Bauch** букв. 'это решение пришло не из головы, а, скорее, из живота' (разг. *dem Bauch als dem angeblichen Sitz der Emotion, des subjektiven Gefühls «(из) живота как якобы обиталища эмоций, субъективного чувства»*); «New Age» ist das neue Codewort für alle diejenigen, die weniger **ihrem Kopf**, sondern eher **ihrem Bauch** *(ihrem Gefühl)* vertrauen, букв. «New Age» – это новое кодовое слово для всех тех, которые доверяют не столько своей голове, сколько своему животу (чреву) (= *своему чувству*)»; das muss man erst mal begreifen **mit dem Kopf** und **mit dem Bauch** (= *sowohl verstandes- als auch*

gefühlsmäßig; Grossmann, Beziehungsweise), букв. 'это надо сначала понять головой и брюхом (= *как разумом, так и чувством*)'.

Названия некоторых частей тела в немецком языке переосмысляются как некие вместилища чувств, к которым относятся этические чувства, такие, как, например, 'раскаяние', и чувства-эмоции, как, например, 'гордость'. Раскаяние и гордость «располагаются» в груди (ср.: **sich** <Dativ> **an die Brust schlagen** букв. 'бить (себя) в грудь' (= *über etw. Reue empfinden, sich Vorwürfe machen 'испытывать (чувствовать) раскаяние о чем-либо, упрекать себя в чем-либо'*); **mit geschwellter Brust** букв. 'с раздутой грудью' (= *stolz 'гордый'*).

Языковая картина мира отображает мифологические представления, которые были свойственны народу в определённый исторический период. Такие представления забылись, однако язык законсервировал их в своём фонде в виде устойчивых выражений, они также «прочитываются» во внутренней форме слов. Внутренняя форма слова **Seele** «сохранила» существовавшие ранее образы, свойственные мифопоэтическому мышлению (ср.: **Seele**, die; **-, -n** «душа» [mhd. sele, ahd. se(u)la, wahrsch. zu See u. eigtl. = die zum See Gehörende «относящийся к озеру»]). По германским представлениям души неродившихся и мёртвых обитали в воде. Как писал А.Н. Афанасьев, «удаляясь от первоначальных впечатлений и стараясь удовлетворить вновь возникающим умственным потребностям, народ обнаруживает стремление обратить созданный им язык в твёрдо установившееся и послушное орудие для передачи собственных мыслей... Забвение корня в сознании народном отнимает у всех образовавшихся от него слов их естественную основу, лишает их почвы, а без этого память уже бессильна удержать всё обилие словозначений; вместе с этим связь отдельных представлений, державшаяся на родстве корней, становится недоступной» [1: 22].

Процесс ментальной репрезентации знаний о фрагменте мира проявляется и закрепляется в фонде языка. Идентификация – основная операция моделирования концептов – основывается на особой народной классификации (которая ничем не уступает в сложности любой научной парадигме знаний, в чём-то даже превосходит ее в детальности и конкретности описания) структуры мира и его фрагментов.

Язык меняется во времени. Признаки концептов сохраняются, дополняются новыми знаниями о мире с учётом развития общества: «поскольку круг представлений каждого лица прикреплён к имеющимся в его распоряжении словам, постольку присущая словарю совокупность значений необходимо ориентируется на совокупность наличествующих в народе

представлений и претерпевает изменения вместе с нею. Значения слов всегда приспособляются к данной ступени развития культуры. Это происходит не только путём образования новых слов для новых предметов и явлений и не только путём переноса названий старых предметов и явлений на сходные с ними новые предметы и явления ... существует ещё множество незаметных сдвигов, являющихся непосредственным следствием перемен в области культуры» [2: 126]. Формирование структуры концептов обнаруживает тесную связь с этнокультурными факторами.

Литература

1. Афанасьев А.Н. Древо жизни: Избранные статьи. М.: Современник, 1983. 464 с.
2. Пауль Г. Принципы истории языка. М.: Изд-во иностранной литературы, 1960. 500 с.

ENTWICKLUNG EINER TEXT- UND DISKURSTHEORIE

Р.А. Рольбанд
Томский государственный университет

Der Diskurs ist ein Gegenstandsbereich, der durch "Interdisziplinarität" gekennzeichnet ist und dessen Beschreibung zu den Anliegen Angewandter Linguistik gehört. Die Mitglieder der Gesellschaft für Angewandte Linguistik, Studierende und Lehrende an Hochschulen und Schulen, kurz alle "angewandten Linguisten" interessieren sich für dieses Problem.

Der Ausdruck "Diskursanalyse" ist jung: das, was er bezeichnet ebenso. Der Ausdruck "Diskurs" als Element des lateinischen Substrats internationaler Terminologie in verschiedenen europäischen Sprachen präsent, wird gebraucht, um diese sprachliche Wirklichkeit zu bezeichnen. Andere Ausdrücke – etwa "Gespräch", 'Dialog", zum Teil auch "Text" – werden, mit je unterschiedlichen Begründungen und Ableitungen, dafür eingesetzt. Das reiche semantische Potential des Ausdrucks "Diskurs" bietet besondere Möglichkeiten, die Vielfalt dessen, was an Forschungen zur Realität des sprachlichen Handelns durchgeführt wurde, zu bezeichnen. Die Diskursanalyse steht im Zusammenhang mit der Erarbeitung einer intergrativen linguistischen Pragmatik (Theorie des sprachlichen Handelns). Sie versteht Diskurse als grundlegend soziale Handlungen. Bei ihren einzelnen Handlungen machen Sprecher Gebrauch von gesellschaftlich ausgearbeiteten kommunikativen Formen, die durch die Zwecke bestimmt sind, denen sie dienen. Unter diskursanalytischer Forschung werden folgende Konzepte gemeint: "die Konversationsanalyse", "die Gesprächs" – oder "die Dialoganalyse". Die "Dialoganalyse" ist eine Fortführung der Sprechakttheorie. Methodisch orientiert sich die Dialoganalyse am analytisch-deduktiven Vorgehen der Sprechakttheorie. Ausgangspunkt der Dialoganalyse ist vorgängige, deduktive Bestimmung von Dialogtypen. (Sprachspiele); Bestandteil der sprachlichen Kompetenz; Authentische Dialoge aufgrund situativer Faktoren. Es ist möglich, die Diskursstrukturen, die Rollen, die von den Teilnehmern eingenommen werden, und ihre Reflexion in der Diskursstruktur, verschiedene Formen des Sprechereignisses und die sozialen Aktivitäten, die durch den Diskurs realisiert werden, zu erkennen.

Die Kenntnis über die Forschungen, Interessen, Fragestellungen, die theoretischen und analythischen Erfahrungen ist in den verschiedenen europäischen Ländern verhältnismässig gering.

Diskursanalyse basiert auf Daten realer Kommunikation. Diese empirische Grundeinstellung konnte sich durch rasante technische Entwicklung von Appa-

raten zur Aufbewahrung und Wiederholung des flüchtigen gesprochenen Wortes (und zunehmend auch anderer kommunikativ relevanter Phänomene nonverbaler Art), als der Audio- und Videoaufnahmetechnik, entfalten und eine qualitativ neue Bedeutung für die Linguistik gewinnen. Dieser Typus sprachwissenschaftlicher Arbeit setzt die Kenntnis des Sprach- und Kommunikationssystems voraus, das die miteinander kommunizierenden Interaktanten aktualisieren.

Die Lektüre von Forschungsergebnissen der Diskursanalyse fordert also eine aussergewöhnliche Rezeptions-Anstrengung. Dieser aus den Grundstrukturen diskursanalytischer Arbeit recht unmittelbar ergebende Umstand erschwert die wissenschaftliche Kommunikation im Bereich der Diskursanalyse. Um so wichtiger scheint es dazu beizutragen, daß Informationen vermittelt werden über das, was analysiert wird, und darüber, wie es analysiert wurde.

Die Diskursanalyse ist mehr als eine kurzfristige Modeerscheinung.

Diskursanalyse in der BRD

Die Diskursanalyse in der BRD ist eine differenzierte Disziplin mit mehreren Richtungen, die sich aus unterschiedlichen Quellen entwickelt haben: die Diskursanalyse, die Konversationsanalyse sowie die Dialoganalyse.

Die Konversationsanalyse erforscht die strukturierte Verknüpfung sprachlicher Äusserungen mehrerer Beteiligter zu einem Gespräch. Sie fokussiert damit ein zentrales Merkmal von Diskursen. Ein zentrales theoretisches Konzept ist das der Herstellung und Aushandlung von kummunikativer und sozialer Realität.

Diskursanalyse in Großbritanien

Paul J Hopper. Seine Argumentation

Die Diskursanalyse kann als Diskursgrammatik oder als Textgrammatik gekennzeichnet werden. Er argumentiert, dass das Ziel dieser Akt von Diskursanalyse, nämlich die Grammatikalisierung von Texten, ein nutzloses Unterfangen ist.

Die Diskursanalyse deckt aber ein breites Feld der Sprachforschung ab und umfasst dazu eine grosse Vielfalt theoretischer und methodologischer Zugänge.

Das Konzept "Diskurs"

Bereits im 17.Jh. wird im Englischen der Ausdruck "discourse" verwendet, um bestimmte Formen verbaler Interaktion zwischen zwei oder mehr Teilneh-

mern zu bezeichnen. So war Diskurs unsprünglich mehr oder weniger äquivalent mit einem Austausch von Gedanken, und Sprache war gleichsam ein Gefäss, in dem diese Gedanken von einer Person zur anderen transportiert wurden.

Im 18.Jh. verlagerte sich die Betonung auf das kultivierte Gespräch, in dem die Teilnehmer ihre neoklassische Bildung unter Beweis stellen konnten. Sowohl die Textlinguistik wie die Diskursanalyse gehen davon, dass sprachliche Strukturen auf der Ebene des Satzes aufhören, die die äusserste mögliche Einheit linguistischer Analyse darstellt.

Der Text ist die höchste Analyseeinheit. Die Struktur der Sätze ist von der übergeordneten Textstruktur abhängig. Die Diskursanalyse weist die strukturalistischen Unterordnungen zwischen Satz und Äußerung, Grammatikalität und Akzeptabilität zurück. Stattdessen findet die interpersonale, soziale Einbettung von Sprache in der kommunikativen Interaktion eine viel stärkere Bedeutung. Die Kontexte, in denen natürliche Sprache realisiert wird, sind sehr wichtig. Der situative Kontext bezieht sich auf jene Merkmale der Situation, in denen die Interaktion stattfindet, welche eine entscheidende Auswirkung auf die Form des sprachlichen Austausches zwischen den Teilnehmern bis hin zur grammatischen Struktur der Äusserungen haben, aus denen sie bestehen. Betrachtet man einen Text als Element der "langue" unter dem Aspekt seiner Strukturierung, nimmt man ihn als Äusserung wahr, eine linguistische Untersuchung der Produktionsbedingungen dieses Textes macht ihn zum Diskurs. Im allgemeinen ist der Gegenstand der Diskursanalyse die Gesamtheit von Texten im weitesten Sinne des Wortes, d.h. von Äusserungen. Es sind Texte, die an eine allgemein geteilte Übersetzung gebunden sind und Texte, die eine ritualisierte Äusserung sowie eine Positionierung in einer Diskurswelt implizieren.

Die Bedeutung des Kontextes bei der Textproduktion wurde vor allem in der soziolinguistischen Forschung besonders betont.

Grundsätzlich sind drei Dimensionen bei der Textproduktion zu berücksichtigen, und zwar eine sozialpsychologische, eine kognitive und eine linguistische.

Konzentrisches Lesen

Beschreibung I Bevor der Text verteilt wird, teilt der Lehrer Quelle, Autor, Umfang und Titel des Textes mit.

II Der Text wird mit dem Auftrag verteilt, die ersten zehn Zeilen zu lesen und dann nur Schlagzeilen, Zwischentitel, Fettgedrucktes und hier und da ein paar Wörter anzusehen.

Der Unterricht zum Training der Lesefertigkeit in der Fremdsprache soll dazu führen, dass der Lernende seinen Bedarf an in einem fremdsprachlichen Text vorhandenen Informationen befriedigen kann, indem er sich bei seinen Leseaktivitäten von dem, was er wissen will, führen lässt und das, was er schon weiss, optimal ausnutzt.

Die Methode, Lesen zu üben, verlangt vom Lehrer eine besondere Haltung gegenüber dem Text. Nicht der während der Unterrichtsstunde verwendete Text und sein Inhalt sind das Hauptziel des Lehr- und Lernprozesses, sondern die zu übende Lesestrategie. Der Text ist nur ein Mittel zum Zweck. Die Lernenden verstehen den Text bis ins Detail. Das Ziel muss sein: An einem Text zu lernen, Strategien zu entwickeln, die auf das Lesen anderer Texte übertragen werden können. Die Lernenden lernen, anhand von Texten Probleme selbst zu lösen.

Generell lassen sich näherungsweise vier Lesestrategien unterscheiden:

Strategie 1: **Orientierendes Lesen.**

Hierbei geht es darum, den roten Faden zu erkennen, das Thema. Der Leser fragt sich: Wovon ist hier die Rede? Was bezweckt der Text? Es wird über "Zuständigkeiten" entschieden, z.B., ob es sich um eine Anfrage handelt, ein Angebot, eine Beschwerde, eine Rechnung oder eine Informationsfrage, mit der Aufgabenstellung, die Texte dem jeweils "besten Adressaten" zuzuleiten. Ganz wichtig ist z.B., dass die Entscheidung über Zuständigkeit, Thema, Eilbedürftigkeit usw. auch auf der Grundlage eines nicht detaillierten Textverständnisses mit der gebotenen Geschwidigkeit erfolgt.

Strategie 2: **Kursorisches Lesen.**

Hierbei geht es darum, die Hauptinformationen, die in einem Text enthalten sind, korrekt auszunehmen. Die Tendenz eines Textes, die generelle Position eines Autors oder die Hauptlinien einer Argumentation müssen erkannt werden.

Strategie 3: **Selegierendes Lesen.**

Hierbei handelt es sich um die gezielte Auswahl aus einer Fülle von Informationen, z.B. um Fakten, Daten oder Belegschaften und Zitate. Das rasche Auffinden einer punktuellen Information in einem grösseren Text steht hierbei im Vordergrund.

Strategie 4: **Totalverständnis.**

Beim Totalverständnis geht es darum, jedes Detail zu verstehen. Diese Strategie ist bei wichtigen Texten angebracht, wie Urkunden, Verträgen, Angeboten oder Patentschriften. Auch Zeugnisse und Bewerbungen wird man

entsprechend gründlich lesen oder Berichte zu eventuell kritischen Vorfällen. Generell geht es darum, dass in den Texten "jedes Wort zählt". Daher muss auch der Fremdsprachenanwender entsprechend genau im Verstehen sein.

Textbaupläne und Textbausteine

Bei der schriftlichen Textproduktion ist zu unterscheiden zwischen Textbauplänen und Textbausteinen. Ein Textbauplan beschreibt eine inhaltlich-thematische Struktur, etwa die Abfolge der Themen, die in einem Bewerbungsschreiben üblicherweise erwartet werden. Die inhaltliche Struktur ist relativ weit festgelegt. Es handelt sich um eine produktive Schreibaufgabe. Der Text wird aus vorliegenden Textbausteinen zusammengestellt.

Fachsprache-Terminologie

Mit der Entwicklung der Wissenschaft und Technik vergrößert sich die Bedeutung der Fachsprachen. Es kommen neue Verhältnisse, die Vielfalt der Begriffe. Die Problematik der Fachsprache spielt eine große Rolle. Große nationale Unternehmen entwickeln sich zu großen internationalen. Das erfordert das große Maß an einer entsprechenden internationalen Handlungskompetenz. Dazu gehören auch die interkulturelle Kompetenz und die landeskundlichen Kenntnisse.

Eine Fachsprache ist die Gesamtheit aller sprachlichen Mittel, die in einem fachlich begrenzbaren Kommunikationsbereich verwendet werden, um die Verständigung zwischen den in diesem Bereich tätigen Menschen zu gewährleisten. Die Berufssprache läßt sich differenzieren nach schriftlichen und mündlichen Textsorten. Diese Textsorten sind weiter zu differenzieren nach Branchen, nach Situationsbedingungen / Verwendungssituationen, nach sozialen und fachlichen Beziehungen der Sprecher untereinander usw.

Anwendungstraining

Zum Training in der Anwendung schon vorhandener Kenntnisse braucht man Übungsformen und Materialien, die ganz bestimmten Anforderungen genügen. Die Lehrer sollen die Lernenden dazu anleiten, daß sie mit einem Text etwas tun, das der Handlungstruktur, der angestrebten Lesefertigkeit weitgehend entspricht, immer wieder Hypothesen über einen Text bzw. einzelne Textteile bilden und diese Hypothesen überprüfen.

GLOBALISIERENDES DEUTSCH

В.В. Русков
Томский государственный университет

Die technologische Revolution und die Dynamik der Integrationsprozesse im internationalen Handel und in den internationalen Finanztransaktionen haben die Weltgemeinschaft einschneidend verändert. Der dynamische Prozess der Globalisierung, ausgelöst durch Änderungen der politisch-ökonomisch-technischen Rahmenbedingungen, greift ins Nationale ein, unter allem wird die Sprache breiten Einflüssen von Aussen ausgesetzt. Also, Deutsch globalisiert sich auch.

Man kann zwei wichtige Wege dieser „sprachlichen Globalisierung" aufweisen: der zunehmende Einfluß des Englischen auf die deutsche Sprache (interne Entwicklung) und die Verbreitung des Deutschen in der sich rasant verflechtenden Welt (externe Entwicklung).

Die Entwicklung einer Sprache ist kein dumpfer, bewusstloser Vorgang. Jede Sprache, ausser den vergessenen (wie Altgriechisch oder Latein) nützt als Kommunikationsmittel und passt sich darum objektiv an gesellschaftliche Veränderungen an. Das Deutsche lebt und übernimmt neue Begriffe. Wichtigste Ursache für den Einfluß des Englischen ist die Internationalisierung unseres Lebens. Englisch ist in weiten Teilen der Welt die Sprache der Wissenschaft und der Wirtschaft, des Verkehrs, der Werbung und der elektronischen Kommunikation. Die Vorzüge einer solchen Weltsprache liegen auf der Hand. Die Erweiterung der nationalen Wortschätze durch internationales Vokabular ist eine unvermeidbare Folge. Dessen Aufname bedeutet einen Brückenschlag zur Weltsprache.

Es gibt drei allgemeine Funktionen, die Fremdwörter erfüllen:

1. Fachspezifische Funktionen: diese Fremdwörter kommen ins Deutsche mit der Übernahme der dadurch bezeichneten Sache. Zu diesen Fremd- oder Lehnwörtern gibt es keine präzisen und gebräuchlichen deutschen Äquivalente. Diese Wörter bezeichnen fachspezifische Begriffe aus der Wirtschaft, Technik, Wissenschaft, Popkultur, Internet, die in der ganzen Welt gleich genannt und verstanden werden. Solche Unifizierung der Fachsprache erleichtert die Integration der deutschen Wirtschaft, Gesellschaft und der deutschen Kulturszene in internationale Prozesse und macht sie verständlicher und zugäglicher.

2. Stilistische Funktionen: Anglizismen werden gebraucht, um einen inhaltlichen Unterschied auszudrücken und die Aussage stilistisch zu variieren.

Englische Wörter sind kürzer, präziser, aktueller und übergeben einem Text oder einer Aussage ein bestimmtes Kolorit. So z. B. gibt es einen deutlichen stilistischen Unterschied zwischen dem deutschen Ereignis (ein normales Geschehen) und dem übernommenen Event (etwas super Außergewöhnliches, eine Extra-Veranstaltung).

3. Interkultureller Schmuck: absurde Anglizismen aus der Werbung und Warenwelt, die von der breiten Öffentlichket kaum verstanden werden Dazu zählen veile jugendsprachliche Amerikanismen, die in die Werbung und Massenmedien umgezogen sind.

Der zunehmende Anteil des Englischen an der öffentlichen Sprache in Deutschland erfüllt weite Teile der Sprachgemeinschaft mit Sorge und veranlasst eine große Debatte über die Zukunft der deutschen Sprache. „Puristen" oder „Sprachreiniger" nennen diese Sprachmischung „DENGLISCH" und betrachten solche Entlehnungen als Bedrohung für die deutsche sprachliche Identität. So veröffentlicht z. B. der Verein Deutsche Sprache die Anglizismenliste (2003 hatte sie etwa 5.000 Einträge) mit den Fremdwörtern, die die Vereinsmitglieder für albern oder sogar würdelos halten[1]. Aber trotzdem treten alle wichtigsten Sprachinstitutionen der BRD (Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung, Deutsche Gesellschaft für Sprachwissenschaft, Deutscher Germanistenverband, Duden Verlag) und die Bundesregierung selbst gegen die „schädliche" staatlich verordnete Sprachregelung auf[2].

Folgende Thesen sprechen für Entlehnungen als Bereicherung der Sprache aus:

- **Deutsch ist aus Entlehnungen entstanden.** Deutsch ist seit 1200 Jahren bezeugt, besitzt seit 200 Jahren einen hochsprachlichen Standart und ist beständig in Bewegung. Es gibt keine ursprüngliche Reinheit der deutschen Sprache, in ihr sind Elemente aus vielen Sprachen zusammengeflossen, die wir heute für naturgewachsenes Deutsch halten (Mauer, Fenster, Tisch, Wein, Meister). Vom 8. bis zum 18. Jahrhundert in der Situation der mittelalterlichen Zweisprachigkeit in Europa (Latein als Sprache des Rechtwesens, der Kirche, der Universitäten) bildete sich deutsche Schriftssprache unter dem starken Einfluß von Latein und Griechisch heraus. Es soll bemerkt werden, dass Englisch zu gleichen Teilen aus Wörtern lateinischen und germanischen Urschprungs gemischt ist. Im 17. und 18. Jahrhundert hatte das Französische

---

[1] Die VDS-Anglizismenliste 2003 // www.vds-ev.de/denglisch/angliyismen/angliyismenliste_inhalt.php, 12.04.2004.

[2] Stellungnahme des DAAD in Bezug auf Subventionsabbau in der Auswärtigen Kultur und Bildungspolitik // www.daad.de/presse/de/2004/akbp_stellungnahme.html, 12.04.2004.

die Ausstrahlung, der gegenüber sich die des heutigen Englisch bescheiden ausnimmt (es wurden viele Begriffe übernommen: militärische Lexik (Appel, Bombardement, Deserteur, patrullieren etc.), höfische Lexik (Amusement, Diskurs, Etikette, galant, Kompliment), Aufklärungskultur (Genie, Impression, Sensation). Im 19. Jahrhundert, der Zeit der grossen industriellen Revolution, kommen besonders viele technische und wirtschaftliche Fremdwörter und gesellschaftliche Lexik auf (Asphalt, Fotografie, Techniker, Industrialismus, Omnibus, Waggon, Telefon, Sozialismus, Propaganda)[1]. Einen kulturhistorisch interessanten Blick auf das 20. Jahrhundert erlauben die 1998 von einer Jury bekannter Medievertreter ausgewählten „100 Wörter des Jahrhunderts", viele von ihnen sind Anglizismen (Aids, Comics, Film, Globalisierung, Computer, Design, Gen, Jeans, Sex etc.)[2]. Und letztes – Deutsch ist, was die Entlehnungen aus dem Anglo-Amerikanischen angeht, kein Sonderfall, alle Sprachen sind in der gleichen Situation.

- **Deutsch besitzt grosse grammatische Integrationskraft.** Die Strukturformel des Deutschen, seine lautliche und grammatische Bauart ermöglichen die Integration von Fremdwörtern. Bei der Übernahme werden den Substantiven sofort ein grammatisches Geschlecht und ein Flexionstyp (der Boss – die Bosse) zugeordnet, Adjektive und Verben flektieren auch nach deutschen Regeln (der coole Typ, ich loade den Text down).
- **Die öffentliche Standartsprache bleibt verständlich.** Wie die letzten Untersuchungen zeigen, ist der Anteil der Fremdwörter an der deutschen Allgemeinsprache relativ gering. Nach Schätzungen von Duden Verlag erreicht er in fortlaufenden Zeitungstexten lediglich 8–9%. Der mit rund 2.800 Wörtern aufgestellte deutsche Grundwortschatz enthält etwa 6% fremde Wörter[3]. Aber Englisch ist das internationale Verständigungsmittel der Mathematik und Naturwissenschaften, der Medizin und Psychologie, der Wirtschaftswissenschaften und weiter Teile der Kulturwissenschaften. Hier entsteht die Gefahr, dass die meisten wissenschaftlichen Texte, die auf Englisch geschrieben werden, für das breite deutsche Publikum unzugäglich werden.
- **Die Anzahl der Fremdwörter bleibt im deutschen Vokabular konstant.** Veranschlagt man das gesamte deutsche Vokabular 300.000 bis 500.000 Wörter, so dürfte der absolute Fremdwortanteil bei schätzungsweise

---

[1] Fremdwörter als Spiegel der Kulturgeschichte // www.duden.de/deutsche_sprache/fremdwort/beitrag_8.htm, 13.04.2004.
[2] 100 Wörter des Jahrhunderts. Gesellschaft für deutsche Sprache. Moskau: Gotika.-2000, 80 S.
[3] Fremdwörter als Spiegel der Kulturgeschichte // www.duden.de/deutsche_sprache/fremdwort/beitrag_8.htm, 13.04.2004.

100.000 liegen. Bei einer Auszählung in einer Tageszeitung aus dem Jahre 1860 kam man zu einem Ergebnis, das nur wenig unter den heute ermittelten Durchschnittswerten lag[1]. Der Grund dafür liegt in der relativ schnellen Vergäglichkeit vieler Fremdwörter. Es kommen fast ebenso viele Fremdwörter aus dem Gebrauch wie neue in Gebrauch.

So wird die Erweiterung des Deutschen und dessen Anpassung an die Globalisierung zur Stärke, denn mit der globalisierenden Sprache behält die deutsche Gesellschaft ihre Konkurenzfähigkeit und bleibt der modernen Welt offen.

Aber die Bedeutung der o. g. externen Entwicklung, also der Verbreitung des Deutschen als Fremdsprache und dessen Behauptung gegenüber der Universalsprache Englisch ist nicht zu unterschätzen.

Bis in die 1930er Jahre genoss Deutsch die Lage der internationalen Sprache der Wissenschaft und Philosophie, die mit der NAZI-Zeit und dem 2. Weltkrieg verlorengegangen ist. Heutzutage stoßt Deutschland auf die Anforderung, seine politische Position in Europa und in der Welt mit der wirtschaftlichen Macht in Einklang zu bringen, auch durch Verbreitung der deutschen Sprache. Deutsch hat objektiv viele Chancen, in Mitteleuropa sprechen 90 Millionen Menschen Deutsch als Muttersprache, 50 Millionen weltweit – als Fremdsprache (Tabelle 1, Anhang 1). Deutschland ist die Exportnation No.2 in der Welt und viele Leute aus verschiedenen Regionen der Welt haben mit den deutschen Partnern zu tun.

In der Bundesrepublik wird die Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik, die s. g. dritte Säule der deutschen Aussenpolitik, mit den folgenden Zwecken betrieben:

– das politische, kulturelle und wirtschaftliche Ansehen der BRD zu sichern,

– Partner und Freunde in aller Welt zu finden,

– ein Netz wissenschaftlicher Exzellenz zu knüpfen,

– deutsche Sprache in der Welt zu verbreiten, d. h. auch den Zugang zur deutschen Wirklichkeit und Kultur den Menschen im Ausland einzuräumen.

Für diese Ziele stellt der Bund jährlich etwa 300.000 Mio. Euro zur Verfügung, von diesem Geld werden Organisationen der Auswärtigen Kulturpolitik gefördert[2]:

---

[1] Fremdwörter in Zahlen. Duden// www.duden.de/deutsche_sprache/fremdwort/beitrag_3.htm, 13.04.2004.

[2] Förderung der deutschen Sprache im Ausland// www.auswaertiges-amt.de/www/de/aussenpolitik/deutsch.htm, 12.04.2004

– Goethe-Institut Inter-Nationes: bietet an über 127 Zweigstellen in über 70 Ländern und an 15 Inlandsinstituten differenziertes System von Sprachkursen an,

– Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD): vermittelt deutsche Sprache und Literatur in ca. 89 Ländern durch DAAD-Lektoren und förderte 2003 4500 junge Wissenschaftler, Doktoranden und Graduierte sowie 15000 Studierende für einen Studien- und Forschungsaufenthalt in Deutschaland,

– Pädagogischer Austauschdienst, der durch eine Vielzahl von Austauschprogrammen die Fortbildung von Deutschlehrern im Ausland fördert,

– das Auswärtige Amt fördert 108 deutsch-auländische Kulturgesellschaften in 47 Ländern.[1]

Die AKBP hat zur Folge, dass weltweit rund 15–16 Mio. Menschen Deutsch als Fremdsprache lernen[2]. Aber sie hat einige Lücken, die die weitere Behauptung des Deutschen erschweren:

– regionale Schwerpunkte dieser Politik sind die EU-Mitgliedsstaaten und Mittel- und Osteuropa. Aber Deutsch bleibt unpopulär in zukunftsträchtigen Regionen von Asien und in den USA (Tabelle 2, Anhang 1),

– wachsender Mangel an Finanzierung. Wirtschaftliche Flaute der letzten Jahre und der Aufbau der neuen Bundesländer verlangen massive Einsparungen. In den 1990er Jahren hat die AKBP des vereinten Deutschland bereits fast ein Drittel ihres Wertes (gemessen als Anteil am BIP und am Bundeshaushalt) verloren[3].

So zeichnet sich der allgemeine Trend breiter Übernahmen von Anglizismen in die deutsche Sprache ab, indem die neuen Begriffe mit deren Erscheinungen übernommen werden. Das Deutsche bewährt sich als integrationsfähig und neue Einflüsse setzen die Entlehnungsgeschichte der deutschen Sprache fort. Aber die Behauptung des Deutschen in der Welt ist durch Finanzierungsprobleme der AKBP und regionale Unausgewogenheit der Anzahl von Deutschlernenden gebremst.

Als Fazit zum Thema kann ein Ausspruch von J. W. von Goethe dienen: „Die Gewalt einer Sprache ist nicht, dass sie das Fremde abweist, sondern dass sie es verschlingt."[4]

---

[1] Förderung der deutschen Sprache im Ausland// www.auswaertiges-amt.de/www/de/aussenpolitik/deutsch.htm, 12.04.2004

[2] Ibidem.

[3] Ibidem.

[4] Fremdwörter als Spiegel der Kulturgeschichte // www.duden.de/deutsche_sprache/fremdwort/beitrag_8.htm, 13.04.2004.

ANHANG 1

Tabelle 1

Die EU-Amtssprachen werden von den folgenden Anteilen der EU-Bevölkerung als Muttersprache gesprochen (in Prozent)[1]

Deutsch	24
Französisch	16
Englisch	16
Italienisch	16
Spanisch	11
Niederländisch	6
Griechisch	3
Portugiesisch	3
Schwedisch	2
Dänisch	1
Finnisch	1

Tabelle 2

Top 10 der Deutschlerner in absoluten Zahlen[2]

Russland	4 657 500
Polen	2 202 708
Frankreich	1 603 813
Ukraine	1 235 647
Usbekistan	855 900
Tschechien	799 071
Ungarn	629 742
Kasachstan	628 874
Niederlande	591 190
USA	551 274

LITERATUR

1. 100 Wörter des Jahrhunderts. Gesellschaft für deutsche Sprache. Moskau: Gotika.-2000. - 80 S.
2. Die VDS-Anglizismenliste 2003 // www.vds.de/denglisch/anglizismen/anglizismenliste_inhalt.php, 12.04.2004.
3. Förderung der deutschen Sprache im Ausland// www.auswaertigesamt.de/www/de/aussenpolitik/deutsch.htm, 12.04.2004.
4. Fremdwörter als Spiegel der Kulturgeschichte // www.duden.de/deutsche_sprache/fremdwort/beitrag_8.htm, 13.04.2004.
5. Fremdwörter in Zahlen. Duden// www.duden.de/deutsche_sprache/fremdwort/beitrag_3.htm, 13.04.2004.
6. Glück H. Sprache im Fluss// Deutschland. 2003. № 6. S. 40–43.

[1] Glück H. Sprache im Fluss// Deutschland. 2003. № 6. S. 40–43.
[2] Ibidem.

7. Koch E. Globalisierung der Weltwirtschaft. München: Vahlen, 2000. S. 236.
8. Osterwinter R. Droht der deutsche Sprache die Anglisierung? // www.duden.de/deutsche_sprache/zumthema/anglisierung.htm, 13.04.2004.
9. Pleuger G. Globalisierung als Chance // Deutschland. 2001. № 1. S. 3.
10. Stellungnahme des DAAD in Bezug auf Subventionsabbau in der Auswärtigen Kultur und Bildungspolitik // www.daad.de/presse/de/2004/akbp_stellungnahme.html, 12.04.2004.
11. Stellungnahme zur Debatte über den zunehmenden Einfluß des Englischen auf die deutsche Sprache. Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung// www.deutscheakademie.de/Stellungnahme.html, 13.04.2004.

SPRACHLICHE BESONDERHEITEN VON DEUTSCHEN AN MÄNNER ADRESSIERTEN WERBETEXTEN

А.Г. Смирнова
Кемеровский государственный университет

Viele philologische Untersuchungen der letzen Jahrzehnten (Бакушева, 1995: Кирилина, 2000; Антинескул, 2000; Trömel-Plötz, 1994; Coates, 1999) sind Genderforschungen in Bezug auf die sprachlichen Mittel und Geschlechtskommunikation gewidmet. Was Genderforschungen in Werbetexten angeht, sind sie auch von großem Wert, aber erregten bisher kein so stark geprägtes Interesse wie bei den anderen Untersuchungen.

Inzwischen ist es nötig und möglich festzustellen: Werbekommunikation ist (wie alle anderen) geschlechtsorientiert und viel von den Geschlechtsstereotypen geprägt.

Werbetext ist ein Produkt von der Werbekommunikation, er hat pragmatische Bedeutung, er muss auf die Adressaten wirken, der Adressat ist gleichzeitig als Konsument auftritt. Werbetext muss den Adressaten anregen das zu werbende Produkt konsumieren. Daraus ist möglich zu schließen, daß der Faktor „Adressat" für Werbext von großer Bedeutung ist. Folgende Charakteristiken von Adressaten werden berücksichtigt: Alter, Status, soziales und kulturelles Niveau und, zweifellos, ihr Gender. Unter dem Begriff „Gender" versteht man nicht nur biologische Unterschiede zwischen der Frauen und Männern, sondern soziale und kulturelle Besonderheiten von Frauen und Männern, die durch Erziehung und gesellschaftliche Ordnung bedingt sind.

Nach der Untersuchung von 1000 Texten der deutschen Handelswerbung wurde festgestellt, es gibt 3 Arten von Texten nach diesem Kriterium (Geschlechtscharakteristik von Adressaten): erstens, sind das die an Männer adressierten Werbetexte („männliche" Werbetexte); zweitens, die an Frauen adressierten Werbetexte („weibliche" Werbetexte); drittens, die Werbetexte, die an beide Geschlechter adressiert sind.

Die Werbetexte werden auf folgende Weise ausgesucht: die meisten „männlichen" Werbetexte sind Werbetexte aus den für Männer bestimmten Illustrierten (Klicker, Men's health) genommen, die meisten „weiblichen" sind aus den für Frauen bestimmten Illustrieten (Die Freundin, Brigitte, Für Sie) genommen. Die Werbetexte, die an beide Geschlechter adressiert sind, sind den gemeinsamen Zeitschrifften (der Spiegel, Family, TV Spielfilm) entnommen.

Im Rahmen dieses Artikels möchte ich nur auf die an Männer adressierten Werbetexte („männliche" Werbetexte) eingehen und die wesentliche sprachliche Merkmale von denen zu umreißen.

Für diese Forschung wurden 400 Werbetexte aus männlichen Zeitschriften ausgewählt, die sollten an Männer adressiert sein. Diese ausgewählten Werbetexte wurden nach einigen Kriterien auf der Ebene des Textes, Satzes und Wortes untersucht. Typisch „männlicher" Werbetext enthält folgende Charakteristiken:

1. Gemischte Einwirkung (im Text sind gleichzeitig emotionelle und rationelle Elemente vorhanden), die oft mit dem Antrieb (durch Imperativformen ausgedrückt) begleitet wird.
2. Die häufigste Kommunikationsstrategie ist Beschreibung vom zu werbenden Produkt (178 Werbetexte aus 400 enthalten diese Strategie)
3. im Werbetext ist fast immer objektive Modalität vorhanden (in 323 aus 400 Werbetexten), es kommt oft Imperativ (127 Werbetexte) vor.
4. der Gebrauch im Text von Sätzen-„Designatoren" (Грилихес 1978), die zum Informieren dienen, und von Sätzen „Preskriptoren" , die für die Veranlassung bestimmt sind.
5. Die gleiche Zahl von Sätzen kürzer und mittlerer Länge
6. oft Veränderung der Wortfolge in den Sätzen des Werbextes
7. Das Vorhandensein von den Wörtern, die Kraft, Energie, einerseits, und Emotionen, Gefühle, andererseits, sowie als Wörtern aus dem technischen Fachbereich;
8. selten lexischer Hinweis auf den männlichen Adressaten (einem, für einen, für Männer und s.w.)

Werbetext 1:

Gran Classe. Airbag, ABS, Alcantara. Schön verpackt und serienmässig.

Lancia Legen Sie ruhig hohe Maßstäbe an.

Denn nicht nur in puncto Komfort und Sicherheit hat jetzt der Delta 2.0 16 V LS einiges zu bieten.

Bei einer Probefahrt wird er Ihnen zeigen, was ein Lancia ist.

Weitere Information unter 0130-2285.

Sicherheit: Fahrer-Airbag, Gurtstraffer, 4-Sensoren- ABS, Seitenaufprallschutz, Sicherheitslenksäule.

Komfort: Alcantara – Innenausstattung, elektr. Fensterheber vorn, Zentralverriegelung, Servolenkung.

Leistung: 4 Zylinder, 16 Ventile, 1995 ccm, 102 kW (139 PS), 206 km/h Höchstgeschwindigkeit.

Werbetext 1: (der ist der Werbung des Autos Lancia gewidmet) ist an Männer adressiert, denn er enthält alle obengenannten Charakteristiken des „männlichen" Werbetextes. Im Text ist gemischte Einwirkung zu bemerken: der Text hat sowohl emotionelle als auch rationelle Elemente. Im Text gibt es Antrieb. Die Kommunikationsstrategie ist Beschreibung des Werbeobjekts. Die meisten Sätzen des Textes drücken objektive Modalität aus, Imperativ ist auch vorhanden (*Legen Sie ruhig hohe Maßstäbe an*). Im Text sind der Gebrauch der Sätze-„Designatoren" (durch Kursivschrift gedruckt) und der Sätze „Preskriptoren" (im Text ist unterstrichen) zu bemerken. Was die syntaktische Struktur von Sätzen dieses Werbetexes angeht, so neben den typischen syntaktischen Erscheinungen beliebigen Werbetextes (gleichartige Satzglieder, elliptische Sätze usw.) hat der Werbetext gleiche Zahl von kurzen Sätzen und Sätzen der mittlerer Länge, was auch für „männliche" Werbetexte kennzeichend ist. Die Wörter aus diesem Werbetext lassen sich in solche thematische Gruppen gliedern wie „Kraft" *(Leistung)* und „Fachwörter" *(Zentralverriegelung Airbag, ABS, Zylinder usw.), „Zeit"* (jetzt). Hier ist zu betonen, die ersten zwei Gruppen sind in „männlichem" Werbetext bevorzugt.

Es sei zu erwähnen, nicht immer enthält der „männliche" Werbetext alle obengenannten Charakteristiken, aber wenn die meisten von denen anwesend sind und es keine Charakteristiken, die für „weibliche" Werbetexte typisch sind, gibt, so kann man feststellen, es sei an Männer adressierter Werbetext.

Werbetext 2:

Was, wenn Sie Ihr Leben irgendwann mal verändern wollen ?

Keine Frage. Der neue MAZDA 323 S.

ABS, 4 Airbags, Traktionskontrolle, umklappbare Beifahrersitzlehne, Nebelscheinwerfer serienmässig.

Lassen Sie sich nicht einschränken, was auch immer Ihnen in den Kopf kommen mag.

Durch seinen großen Kofferraum und die geteilt umklappbare Rücksitzlehne bietet Ihnen der neue Mazda 323 S die Flexibilität, die man im Leben braucht. Ab DM 26.820

Im Werbetext sind nur Charakteristiken aus den Punkten1, 2, 3, 4 und teilweise 5 (unter den Wörtern des Textes sind Fachwörter) vorhanden. Der Text hat gemischte Einwirkung, in dem sind rationelle und emotionelle Komponenten dargestellt. Es gibt Imperativ, der den Anreiz dem Adressaten gibt (fett gedruckt). Im Werbetext 2 gibt es die Beschreibung des Werbeobjekts (Der neue MAZDA 323 S. / ABS, 4 Airbags, Traktionskontrolle, umklappbare Beifahrersitzlehne, Nebelscheinwerfer

serienmässig.). Aus sieben Sätzen des Textes drei Sätze drücken objektive Modalität aus und sind gleichzeitig als Sätze-„Designatoren" bezeichnet. Ansonsten ist es schon nach diesen Charakteristiken möglich und zweifellos festzustellen, daß dieser Text an Männer adressiert ist.

Die Charakteristiken zusammenfassend und nach der Untersuchung von 400 „männlichen" Werbetexten ist möglich solches Gendersmodell des „männlichen" Werbetextes darzustellen:

1. Die Werbung hat immer rationelle Information. Im Werbetext sind objektive Charakteristik des Werbeobjekts, irgend-welche Tatsachen, Daten vorhanden;

2. Der an Männer adressierte Werbetext hat mehr Informationskraft, als der an Frauen adressierte Werbetext (die führende Kommunikationsstrategie ist Beschreibung von Werbeobjekt, die Hälfte der Sätze dem Satzumfang nach sind die Sätze der mittlerer Länge);

3. In „männlichem" Werbetext sind auf der lexischen Ebene Geschlechtstercotype wiederspiegelt, die durch die Rolle der Männer in der Gesellschaft und von ihnen erwartendes Benehmen bedingt sind (Beachten Sie die für „männlichen" Werbetext typischen thematischen Gruppen).

4. Die pragmatischen Ziele der Werbekommunikation sind oft klar ausgedrückt. Sehr oft sind in Werbetexten Imperativformen vorhanden, die offenen Anreiz zur bestimmten Handlung geben.

Daraus ist zu schließen, es ist möglich Geschlechtsstereotype, die in der Gesellschaft in Bezug auf die Männer existieren, mit dem Gendermodell des typischen „männlichen" Werbetextes zu vergleichen und nebeneinander zu stellen. Die an Männer adressierten Werbetexte enthalten diese Stereotype und drücken sie anhand der sprachlichen Mittel. In Rahmen dieser Untersuchung wurden nur einige Sprachmittel analysiert, aber schon diese begrenzte Zahl von Sprachmitteln bringt diese Geschlechtsdifferenzierung zum Ausdruck.

Часть 4. ИДЕИ РУССКОГО КОСМИЗМА В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

СОВРЕМЕННАЯ КОНЦЕПЦИЯ НАУЧНОГО ПОЗНАНИЯ И ТВОРЧЕСТВО В.И. ВЕРНАДСКОГО, К.Э. ЦИОЛКОВСКОГО И А.Л. ЧИЖЕВСКОГО

Н.К. Анохина
Сибирский государственный индустриальный университет,
г. Новокузнецк

В современном научном мире произошли большие изменения, которые затронули такие фундаментальные понятия, как время, пространство, материя, сознание, и привели к пересмотру образа науки. В наши дни наука все настойчивее начинает проникать в социальную жизнь общества. Через образование она влияет на мировоззрение людей, рационализируя их стиль мышления и создавая новую систему научно-технических ценностей. Наука уже определяет «образ жизни» и «образ мысли» современного человека. Иными словами наука становится большой мировой культурой [3]. Она в качестве феномена культуры обращается к человеку, обогащает духовный мир, вызывает тем самым его собственное развитие и активизирует процессы самореализации, самоопределения, самоактуализации. Однако в этой новой реальности наблюдаются процессы дегуманизации – прагматизм, бездуховность, феномен отчуждения.

В познавательной деятельности качественно изменился характер объектов изучения. Так, современная наука в качестве объектов исследования может рассматривать сложные, развивающиеся системы или объекты, представляющие единство естественной и искусственной природы с важнейшей составляющей – человеком. С такими объектами работают экологи, специалисты генной инженерии, информационных технологий. А это требует особых приемов, методов исследования, учитывающих общечеловеческие ценности. В связи с этим наука существенно перестраивает идеалы и нормы исследовательской деятельности. Естествознание начинает все шире использовать принцип исторической реконструкции, которая выступает особым типом теоретического знания, ранее

применявшегося преимущественно в гуманитарных науках (истории, археологии, историческом языкознании и т.д.). Широкое применение находит теоретическое компьютерное моделирование и синергетический подход.

Требованием времени становится осознание глубокого родства, сходства естественнонаучного и гуманитарного знания, принятия единства социальной и когнитивной институализации науки.

Как видим, современная научная деятельность субъекта обязательно включает в себя его аксиологические воззрения. Всякая система ценностей наряду с конкретными установками, нормами, идеалами и запретами, составляющими ее содержание, характеризуется особой тональностью, создающей ту или иную направленность миропонимания, мировосприятия и мироощущения. В наиболее общем виде это оптимизм или пессимизм, и данный момент отнюдь не безразличен для науки. Оптимизм с гуманистической точки зрения выражает веру в человечество, в его разум, в прогресс. Гуманизм по отношению к науке утверждается в его антифанатизме, антиавторитаризме, свободе научного творчества и ответственности ученых перед истиной и человечеством [10].

Важным для понимания поставленной проблемы является то, что система духовных ценностей – не изолированный феномен, ибо ее системообразующими факторами являются, с одной стороны, идейно-теоретические образования ее собственной, внутренней интеграции (философия, религия), с другой – социально-экономический базис и система идеологических (надстроечных) отношений, обуславливающих направленность всей системы духовных ценностей. Именно этот последний фактор, в конечном счете, выступает определяющим в формировании системы ценностей, а отсюда понятна зависимость всех элементов культуры от социально-экономических и иных общественных отношений [1]. На основании вышесказанного явно проявляется неразрывная связь науки, культуры, социума. Наука приобретает новый статус – социокультурного феномена.

В XX в. с созданием теории относительности, квантовой механики, генетики, синергетики, учения о биосфере в науке, а значит и в культуре, появляется новое представление о мире как о целостном организме, как о духовно-материальном континууме, включающем человека в природу мира в ином ноосферном качестве и составляющем с ней единое целое. С изменением мировоззренческих ориентиров и методологии в науке формируются новые отношения «субъект-объект». На этом вопросе акцентируют свое внимание И. Пригожин и И. Стенгерс [6]. Они отмечают, что в

науке явно проявляется активная роль субъекта, а именно в экспериментальном диалоге с природой. Это дает обусловленность научного результата деятельностью субъекта. Они считают, что ученый вынужден действовать на физическую реальность в рамках сценария, как можно ближе к теоретическому описанию на выбранном экспериментальном языке. При этом еще и сам язык испытывает историческое развитие. Следовательно, в науке не только складываются иные субъект-объектные отношения, но наука становится еще и исторической наукой.

Тогда стандартная модель науки, которая не учитывает системность научных теорий, влияния социально-культурных факторов и другие моменты, в частности, рассматривается как «грубая» модель реального процесса «научного знания».

Так, на Нобелевской конференции 1989 г., состоявшейся в колледже Густава Адольфа (штат Миннесота), была выдвинута тема «Конец науки»: заявлено, что «наука как некая объективная универсальная разновидность человеческой деятельности завершилась». И далее: «...Если наука признает себя социальной, временной и локальной, то не существует способа говорить о чем-то реальном, лежащем вне науки...», то есть если наука всего лишь продукт человеческой истории, столь же относительный, как и все остальное, то ее объективность утрачивается [6, с. 248].

В. Гейзенберг еще в 1973 г. в докладе на симпозиуме Смитсоновского института и Национальной академии наук в Вашингтоне специально обсуждал проблему, в какой мере деятельность ученого сегодня обуславливается традициями в науке. Раскрывая суть классического понимания науки, он обосновал необходимость ее существенного переосмысления [2].

В связи с этим обратимся к критериям научного знания. Классические критерии научного знания хорошо известны в современной философии науки: проверяемость; возможность предсказания; доказательность; опровержение. При детальном обсуждении этого вопроса оказалось, что классические критерии научности не достаточны, они не схватывают всю специфику научной рациональности. Так, критерий проверяемости и программа верификационизма имеют границу применимости. Критерий доказательности может содержать разрывы в процедурах доказательств, наличие круга в доказательстве и др. В последнем случае сошлемся на теорему Гёделя о неполноте [9], в которой утверждается, что мироздание не может быть описано на одном формальном языке с конечным числом аксиом. Следовательно, только «язык» логики не может привести к истине. Так еще раз убеждаемся в невозможности описать устройство мира только рациональным подходом.

Практически к такому же выводу приходит известный философ и культуролог А.П. Огурцов. Он считает, что в наши дни мы сталкиваемся с тенденцией, которая свидетельствует об изменении идеалов научной рациональности, которые оказались узкими и далеко не охватывающими все способы рационализации отношений человека к миру и всю многозначность человеческой речи, и тем более взаимоинтенциональность и взаимосопряженность смысловых актов в речевом диалоге [7].

Следовательно, к рациональности необходимо добавить иррациональное. То есть иррациональное (по определению – случайное, вероятное, абсурдное, нелогичное, неразумное) в процессе познания в современном мире присутствует уже в другом статусе (умопостигаемом). Так, В.В. Налимов в своей статье «Иррациональное в рациональном» утверждает, что на иррациональности замыкаются попытки понять природу человека в ее личностном и коллективном проявлениях. Но так же и попытка осмыслить возможные пути выхода из надвигающегося на человечество глобального кризиса [4].

Таким образом, в современной науке открытым остается вопрос о научной рациональности. Наиболее общее понятие научной рациональности включает в себя законы логики, эффективные методы исследования и обязательно создание теории, выходящей за рамки эксперимента.

В.С. Стёпин дает следующие характеристики классической, неклассической и постнеклассической рациональности [8].

Классический тип рациональности центрирует внимание только на объекте и выносит за скобки все, что относится к субъекту и средствам деятельности.

Неклассический тип рациональности несет в себе идею относительности объекта к средствам и операциям деятельности, экспликация этих средств и операций выступает условием получения истинного знания об объекте.

Постнеклассическая рациональность учитывает соотнесенность знаний об объекте не только со средствами, но и ценностно-целевыми структурами деятельности.

В рамках постнеклассической рациональности фигурирует еще одна из наиболее острых проблем – проблема реальности. В.А. Лекторский [7] пишет, что классическая наука исходила из того, что существует только одна изучаемая ее реальность. Соответственно может существовать только одна истина, относящаяся к этой реальности. Сегодня ясно, что существует не одна, а несколько реальностей: реальность повседневной жизни, субъективная реальность, реальность идеальных науч-

ных и философских объектов культуры, произведения искусства, виртуальная реальность. Получается, что каждая реальность должна иметь свои критерии существования (иначе мы просто не отличали бы реальность от бреда).

Таким образом, современная наука расширяет классическое представление об объективности, рациональности, критериях научности и реальности. На основании вышеизложенного, можно сказать что сегодня существует по крайней мере два подхода к науке, два образа науки – *дисциплинарный* и *проблемный*. Они отличаются друг от друга по целому ряду параметров: и по социальной функции, и по содержанию, и по цели. *Дисциплинарный* образ науки, то есть расчленение всего массива знаний на крупные блоки, в которых знания приобретают окончательную, застывшую форму, отлагаются в учебниках и связаны с наукой как изучением.

На современном историческом этапе очень важным становится *проблемный* образ науки, то есть «уже не отдельные достижения научных исканий, не отдельные факты, эмпирические обобщения, теории, а *процесс познания* (курсив наш. – *Н.А.*) в его социокультурной обусловленности и целостной организации... Проблемный образ науки предполагает иную структурную организацию научного знания, в центре внимания уже оказывается деятельность, а не ответ, проблемная ситуация, где знания пока еще скорее представляются как правдоподобное предположение, оправданная прикидка, а не достоверное утверждение, где ищется в непрерывных спорах с природой и друг с другом согласие между исследователями в правильности выдвинутого предположения, где осуществляется селекция выдвигаемых предположений в соответствии с некоторыми признанными в научном сообществе нормами и идеалами научности. Научный поиск не отделим от ошибок, неправильных ходов мысли и действия, неопределенности, случайности, незапланированности. Поэтому и логика здесь предстает в иной «размерности» – ее интерес направлен уже не на структуры «отложившегося», «уже ставшего» знания, а на правила эвристического поиска» [5].

Таким образом, развивающееся знание обязательно вносит элементы относительности в истину как процесс. Сегодня популярен образ науки как научно-исследовательской программы, в которую включены неклассические представления о рациональности, объективности и реальности.

В рамках современной концепции поисковой науки помещаются многие вопросы (учение об автотрофности человечества, энергетическом единстве мироздания и др.) научной деятельности трех выдающихся ученых, мыслителей В.И. Вернадского, А.Л. Чижевского, К.Э. Циолковского.

Творчество В.И. Вернадского (основателя геохимии, биогеохимии, автора учений о биосфере, ноосфере, трудов по философии, естествознанию, науковедению), А.Л. Чижевского (создателя гелио- и космобиологии, историометрии, теории и практики аэро- и ионификации, мыслителя, поэта, художника), К.Э. Циолковского (автора выдающихся открытий по экспериментальной аэродинамике, теории полета аэроплана, ракетодинамике и космонавтике, оригинальных работ по геофизике, биологии, языкознанию, социологии, космической этике) было направлено в будущее, наполнено оптимизмом, служением истине, верой в разум человечества, в прогресс. Идеи их работ находят продолжение в современной науке, космическом мировоззрении и утверждают новый образ науки.

Литература

1. Ворожцов В.П., Москаленко А.Т. Методологические установки ученого: природа и функции. Новосибирск: Наука, 1986. С. 13.
2. Гейзенберг В. Шаги за горизонт. М., 1987. С. 226–240.
3. Наука как социальное явление / Науч. ред. А.С. Кравец. Воронеж: ВГУ, 1992. С. 96.
4. Налимов В.В. Иррациональное в рациональном // Человек. 1991. № 4. С. 22–24.
5. Огурцов А.П. История естествознания, идеалы научности и ценности культуры // Наука и культура. М., 1984. С. 171–174.
6. Пригожин И., Стенгерс И. Время, хаос, квант. М., 1994. 272 с.
7. Псевдонаучное знание в современной науке. Материалы «Круглого стола» // Вопросы философии. 2001. № 6. С. 7–18.
8. Стёпин В.С. Научное познание и ценности техногенной цивилизации // Вопр. философии. 1989. № 10. С. 18.
9. Успенский В.А. Теорема Гёделя о неполноте. М., 1982. С. 4–7.
10. Фролов И.Т. Взаимодействие наук и гуманистические ценности // Наука и культура. М., 1984. С. 335.

КОСМОС, ВЫЯВЛЕННЫЙ ЧЕРЕЗ ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ТВОРЧЕСТВО

А.П. Бояркина
НИИ онкологии ТНЦ СО РАМН, г. Томск

Русский космизм, возникший на переломе XIX и XX вв., развился не только на почве философии и религии, но и в значительной мере – в многомерном пространстве искусства. Ярким примером космичности может служить музыка А. Скрябина, М. Чюрлениса, поэзия А. Блока, Ф. Тютчева, А. Фета и, наконец, живопись, которая в настоящей работе и является основным предметом обсуждения.

В.И. Вернадский, задаваясь вопросом, что такое жизнь, писал, что человек «...искал разрешения загадки жизни не только в поэзии и в логически выраженных образах своей фантазии или художественного воспроизведения основных самых характерных черт сущего – Космоса. Он подошел к художественному разрешению и другим путем, который только толкованиями наших переживаний мы можем выразить логическими образами – в гармонии и подвижном мире звуков музыки, в цвете и форме зодчества, живописи и ваяния. Всюду здесь так или иначе преломляется в человеческой личности, в ее единичном или коллективном творчестве загадка жизни, ибо художественное творчество выявляет нам Космос, проходящий через сознание живого существа» [5].

Космос как огромное, таинственно мерцающее звездами небо всегда привлекал и завораживал творческое воображение. Живописать космические глубины Мироздания, с помощью кисти и палитры приоткрыть людям его тайны, еще не постигнутые человеком, – это ли не трепетная мечта многих художников? Но не изобрело еще человечество космических красок, которые могли бы лучиться неземным светом.

К тому же Космос как система Мироздания далеко выходит за рамки только видимой, как принято говорить «реалистической», его части. Наука даже на приборном уровне расширила цветовой спектр до ультрафиолетового и инфракрасного и далее. Как изобразить эту сложнейшую цветовую гамму? Понятие Космоса очень тесно переплетается с существованием миров иных более тонких состояний материи. Как изобразить на полотне то, что доступно чувствам, но не доступно глазу – непознанные космические глубины, пронизанные музыкальными ритмами и иными мирами, мерцающими и звучащими? Известный индийский мистик, философ и поэт А. Гхош попытался описать все это такими словами: «Если бы человечест-

во хоть мельком увидело, какие безбрежные радости, какие совершенные силы, какие светящиеся сферы спонтанного знания, какая беспредельная тишина нашего существа ожидают нас на просторах, которые еще не покорила наша животная эволюция, то они бросили бы все и не успокоились до тех пор, пока не овладели бы этими сокровищами» [15].

Но человек есть частица Космоса, единое целое с ним, несет в себе все его свойства и живет по его законам. И ему дано постигать его глубины не только с помощью космической техники и данных ему органов чувств, но и силой воображения и интуиции. И эти возможности присущи, прежде всего, людям творческого склада, в том числе и художникам. Вот как это объясняет П. Флоренский: «Так в художественном творчестве душа восторгается из дольнего мира и восходит в мир горний. Там, без образов, она питается созерцанием сущности горнего мира, осязает вечные ноумены вещей и, напитавшись, обремененная видением, нисходит вновь в мир дольний. И тут, при этом пути вниз, на границе вхождения в дольнее, ее духовное стяжание облекается в символические образы – те самые, которые, будучи закреплены, дают художественное произведение. Ибо художество есть оплодотворенное сновидение» [18].

Это «горний», или другими словами «Высший», мир открывает воображению художника и соответственные образы. Истории известны многие шедевры искусства, связанные с жанром «видение». Наиболее ярким явлением этого рода в живописи может служить «Мадонна» Рафаэля, прекрасный облик которой, как живой, являлся художнику в минуты вдохновения. История знает и примеры, когда рука художника изображает безобразных монстров, подсмотренных им тоже в иных мирах. И если в первом случае речь идет о Мирах высоких измерений, то во втором – художник явно заимствует свои образы из низших слоев астрального мира.

А главным мерилом оценки уровня Миров, изображаемых живописцами, является Красота. Та самая Красота, которая «спасет мир» по Ф. Достоевскому, «осознание» которой «спасет мир» по Н. Рериху, «...есть великая сила, и она спасет мир» по Н. Бердяеву [4]. «Художнику достаточно быть верным красоте, – писал Вл. Соловьев, – и она уже сама сделает его произведения сообразными истине по своему внутреннему сродству с ней» [16]. В статье «Красота» Н. Рерих приводит слова Ф. Достоевского: «И может быть, в этом-то и заключается величайшая тайна художественного творчества, что образ красоты, созданный им, становится тотчас кумиром без всяких условий» [13]. А все это потому, что «...прекрасная истина – в красоте. Космос утверждает на этой формуле эволюцию. Космос направляет мир к овладению красотою», – поясняет Учение Живой Этики [17].

О Красоте, как великой творческой силе в жизненном пространстве человечества, сказано уже немало. Но наиболее полной, аналитически последовательно раскрывающей это понятие в космической реальности, исторической ретроспективе мировоззрения и искусства, нельзя не признать замечательную книгу Л. Шапошниковой «Тернистый путь Красоты». В ней автор дает понятие Красоты как энергетического явления вибраций Высших Миров, называя ее «космической пришелицей». «Красота есть то, – пишет Л. Шапошникова, – в чем себя выражает Высшее в нашем плотном мире... Отсутствие Красоты – первый и определяющий признак энергетики в каком-либо явлении или процессе на Земле. Энергетика Высшего, его дух, творит в пространстве Космоса грандиозное художественное произведение, открывая человеку с каждой новой его эволюционной ступенью, с каждым более высоким уровнем его сознания все новые и новые части этого бесконечного художественного творчества» [21, с. 301]. Процесс живописания Космоса земным художником Л. Шапошникова выразила следующим образом: «Во внутреннем мире художника находится энергия огня, или духа, – творящая Сила Космоса. Там же звучит и тот космический ритм, который улавливается художником во внешнем мире». И еще: «Художники и поэты в пространстве плотной материи создают свои миры мыслью и энергией собственного таланта. Но их творческая мысль, овеществленная в художественном произведении, находит свой отзвук в энергетике Космоса, и там, в тонком пространстве, возникают зачатые земной мыслью нездешние миры. Творческая мысль, как космический странник, блуждает между звездами и мирами в поисках своего берега, у которого она начнет свое созидание, свое творение. Если истинная Красота художества, слова или музыки создает миры высокого энерговибрационного напряжения, то безобразие, созданное сильной энергетикой художника, выливается соответственно в миры безобразных форм и деяний. Тайна земного творчества и его взаимодействия с космическим Творчеством велика, сложна и пока недоступна пониманию нашего земного сознания» [21, с. 54].

И опять возникает вопрос, как все эти образы нездешних, космических миров перенести на полотно. Как живописать ту музыку, которой пронизаны космические глубины? Художник С. Рерих в одном из своих писем в какой-то мере описал этот процесс: «Глубина нашей творческой интерпретации пропорциональна нашему духовному прозрению и устремлению. То, что мы ощущаем и лицезрим в храме нашего сердца, озаряет нам окружающую жизнь и позволяет проникать в еще скрытые аспекты Бытия, в Глубины всенаполняющей, всеобъемлющей и извечной Жизни, которую

мы никогда до конца не сможем понять, но частью которой мы все являемся. Перед этой Тайной человек предстоит как неотъемлемая частица неописуемого, неизмеримого, но все же сверхреального Бытия... Наш творческий процесс – это воплощение нашего внутреннего мира, звучание нашего духа. Но так же, как бывает трудно, подчас невозможно выразить словами то, что мы ощущаем в глубинах наших сердец, так же трудно, даже труднее бывает воплотить это в двух измерениях полотна» [2].

В таких случаях на помощь художнику приходят символы, те самые «символические образы», «которые, будучи закреплены, дают художественное произведение». Иногда это символы, уже занявшие определенное место в культуре того или иного народа, но чаще – свой собственный язык символов, навеянный процессом внутреннего созерцания изображаемого объекта и его художественного обобщения.

Понятие «художник-космист» в интерпретации «художник, изображающий Космос», следует отнести в далекое прошлое истории живописи – во времена Леонардо да Винчи и Рафаэля, и в еще более ранние, но мы за точку отсчета возьмем Серебряный век русского ренесанса и первым из наиболее ярких его представителей – художника и композитора М. Чюрлениса (1875–1911), который слышал, «как тихо переговариваются звезды», и писал: «Вселенная представляется мне большой симфонией» [14; 22].

Этот художник взял на себя смелость кистью на полотне воспроизвести «Сотворение Мира» [14, с. 134–141], картину, как нам видится, пробуждения Космоса после продолжительного и глубокого сна, когда в беспредельных глубинах Мироздания сначала формируются гигантские миры, несколько суровые, но уже торжествующие. Это черно-синие миры, только слегка тронутые лазурью. Потом на одном из сотворенных им миров расцветает Красота, переливаясь всеми цветами радуги и изысканными формами, постепенно заполняя картину образами земного мира, пронизанного красочными созвучиями.

Тема цикличности мироздания прозвучала в цикле музыкальных картин М. Чюрлениса «Соната Солнца» [14, с. 224–227]. В тяжеловесный материальный мир проникают лучи Светила (Анданте). По образу, призрачно проявляющемуся в горнем мире (верхний левый угол), создается дольний мир с его поначалу призрачными формами (Аллегро). В картине «Скерцо» мы уже видим торжествующий мир понятных нашему представлению форм. И, наконец, в «Финале» – отживающий мир, затянутый паутиной запущенности и забвения. Но это не смерть. Это только глубокий сон, о чем говорят и заснувшие фигуры будущих строителей, и коло-

кол, призванный в свое время разбудить их, а начертанный на нем мир должен стать прообразом для нового рождающегося мира.

Живопись М. Чюрлениса раскрывает перед нами беспредельность и многомерность пространства, возникающего из темноты и хаоса; «...он пытался в музыкальной живописи выразить свое космическое чувствование, свое ясновидческое созерцание сложения и строения космоса» [3].

К плеяде художников-космистов, несомненно, принадлежит и Н. Рерих (1874–1947). Искусствовед Е. Маточкин в своей работе «Космос Леонардо да Винчи и Николая Рериха» неординарную эстетическую концепцию космичности проследил с самых ранних его работ, в которых художник сумел передать единство человека и Космоса [10]. Космос Рериха – это не только запечатленные космические события: картины «Звезда утра», «Звезда героя», «Звезда Матери Мира». Его Космос одухотворен, что особенно ярко проявилось в таких монументальных его произведениях, как «Царица Небесная», «Матерь Мира». Образ Прекрасной Мадонны не просто вписан в космический мир, но олицетворяет его, является его проявлением.

Неземные миры «в двух измерениях полотна» изображал и С. Рерих (1904–1993). К сожалению, местонахождение этих картин сейчас неизвестно, но Л. Шапошникова делится своими воспоминаниями о посещении мастерской художника в Индии: «...Но вот вынутые из полиэтиленовой упаковки передо мной замелькали картины, которых я раньше не видела. Яркие, светящиеся краски, странные, как будто земные и в то же время неземные формы. Тонкое и красивое женское лицо, возникшее из каких-то причудливых облаков, деревня и в то же время не деревня, река, идущая сквозь горы и освещающая их изнутри. Я затрудняюсь и сейчас дать точное описание увиденного мною. Но тогда я поняла, что на двухмерном пространстве полотна Святослав Николаевич изобразил тонкий мир четвертого, а может быть, и более высокого измерения. Он видел и прозревал этот мир своими уточненными центрами, своей высокой энергетикой. Имея в своем распоряжении язык двухмерного мира пространства, он сумел с его помощью максимально приблизиться к иному миру, открыть как бы окно в него и доказать беспредельную возможность искусства» [20].

Ярким явлением в живописании Космоса и музыки служит группа художников, объединившихся под названием «Амаравелла» (Москва, 1923 г.). Их было шестеро: П. Фатеев (1891–1971), В. Пшесецкая (1879–1945), А. Сардан (1901–1974), Б. Смирнов-Русецкий (1905–1993), С. Щиголев (1895 – после 1942 г. его следы теряются в ГУЛАГе) и В. Черново-

ленко (1900–1972). Поэт и философ Ю. Линник считает, что: «Созданное «Амаравеллой» может рассматриваться как своеобразная живописная параллель к исканиям русского космизма». С. Зорин и Т. Книжник, называя их Вестниками дальних миров, писали, что внутреннему оку художников «открывались населенная разумными существами Вселенная, таинственная взаимосвязь космических ритмов планеты Земля и, конечно же, прообразы человека будущего, преодолевшего оковы геоцентризма и постигающего другие миры». И сами представители «Амаравеллы» в своем Манифесте утверждали: «Наше творчество, интуитивное по преимуществу, направлено на раскрытие различных аспектов Космоса – в человеческих обликах, в пейзаже и в отображении абстрактных образов внутреннего мира» [8].

Что руководило этими художниками: интуиция, воображение, знание законов Космоса и математики? Трудно сказать. Ясно одно – их кисть по полотну водила рука Красоты, и именно она несла весть о космических далях, как, например, в картине В. Черноволенко «Беспредельность», или в «Лаборатории в космосе» С. Щиголева, или в цикле картин «Космос» Б. Смирнова-Русецкого [1].

Тоталитарный режим, царивший в России в первой половине XX в., наложил запрет на этот вид искусства, но уничтожить не смог. В забвении продолжали творить В. Черноволенко и Б. Смирнов-Русецкий. То здесь, то там появлялась новая поросль художников-космистов.

Расцвет этого искусства на новой волне пришелся на конец 80-х гг. На протяжении ряда лет в Москве в Центр-Музее им. Н.К. Рериха проводятся выставки художников, часто еще совсем не известных. «В наши дни в культурно-духовном пространстве России уже идет удивительный процесс развития нового космического художества. Его творцы очень разные и по мастерству, и по духовной наполненности. Но всех их объединяет безграничная любовь к Красоте и Беспредельности», – пишет директор Музея Л. Шапошникова [21, с. 277]. Личность за личностью, пласт за пластом их живописных работ открывают эти выставки новые таланты. Для многих из них – это выход в пространство большого искусства. Многие из них уже обрели известность не только у себя на родине, но и стали членами Международной федерации художников при ЮНЕСКО.

Во всяком случае их уже немало, посредством своих картин, распахивающих окно в таинственный и прекрасный Мир, и разнообразие способов их изображения столь же велико, как беспределен сам Космос. «Своим рисунком, цветом, ритмом я пытаюсь приоткрыть кусочек того, что мне удалось поймать, увидеть, приподняв темную завесу нашего незна-

ния», – поясняет И. Анисифоров (Москва), и навстречу восходящему серебристому светилу на его картине просыпаются удивительный образы, и земные, и в то же время совсем нездешние [9]. «Космический пейзаж» О. Губановой – это мир фантазии, но в его замершем мгновении космического безмолвия – и космическая музыка, и изящество небесных светил [12]. Александр Маранов (Ташкент): «Я делаю робкие попытки перенести на свои полотна тайны света и энергии Космоса. Я мечтаю передать людям красоту Сияния, которое спасло меня и ввело в чудесный мир красоты и гармонии – того, чего так недостает сейчас человеку и к чему он так стремится...» [12].

В апреле 2002 г. в Томском областном художественном музее состоялась выставка работ С. Люшиной-Хараламбус – художницы с Кипра. «Если бы мы с вами были свидетелями первых мгновений Творения, то согласно представлениям современной науки, увидели бы нечто похожее на мир, рожденный кистью Светланы Люшиной... Мир, в котором нет еще ни пространства, ни времени, но есть океан непробужденных форм, волн спиралей, каких-то существ, будущих растений, животных – и все это в предвкушении становления», – такими словами сопроводил творчество художницы профессор В. Войцеховский [6].

В конце 2004 г. в этом же музее были выставлены картины О. Высоцкого (Таллин) «Дыхание Космоса», словно созданные светом. Они живут, пульсируют, создавая ощущение реального проявления самой Вселенной. «Пути познания высшего беспредельны, – поясняет художник, – и радость открытия новых миров – как в земном цветке, так и в глубинах Космоса – окрыляет и дает новые силы для творчества и познания самого себя. И на этих путях познания я понял, что все получается, если в основу своих творческих поисков художник ставит Красоту, Гармонию и Любовь» [7].

А когда в 2003 г. в Музее им. Н.К. Рериха картины этих и многих других художников-космистов были собраны на единую выставку «Неземные миры земных художников» [12], нам предстало рождение гармонии из хаоса в неземной игре красок и световых созвучий. «Такие яркость и прозрачность, как в космосе, просто непостижимы на Земле, даже в безоблачный летний день в Скалистых горах», – написал в свое время космонавт В. Гриссом [11]. И эти картины помогли и нам заглянуть в отдаленные уголки Вселенной, словно соприкоснуться с ее тайнами, ведь если Вселенная беспредельна, то в ней может быть все.

Живопись художников-космистов не просто интуитивна, она – пророческая. Можно только удивляться, как удалось М. Чюрленису, никогда не

бывавшему в Космосе, еще до космической эры увидеть черноту его глубин, которую он изобразил в «Сотворении мира». Или Н. Рериху раскрывать удивительный земной мир таким, каким его спустя четверть века увидел в иллюминатор космического корабля Юрий Гагарин? Космические образы С. Люшиной-Хараламбус астрономы считают увиденными в огромный телескоп. В картине А. Сардана «Рождение материи» легко усмотреть то, что позднее астрономы назовут расширяющейся Вселенной.

Может быть, кто-то спросит, а нужна ли нам подобная живопись? Конечно, нужна, раз она несет красоту и гармонию. К тому же она нужна для того, чтобы лучше понимать наших детей, ведь они видят мир по-своему и рисуют картины, не всегда адекватные привычным представлениям, но прекрасные и увлекающие зрителя в космические просторы, в мир Музыки и Красоты.

Уже более 20 лет в Санкт-Петербурге работает школа «ЭХО» – («Эколого-художественное образование»), руководит которой В. Цилиакус. В ней воспитывают детей в гармонии со Вселенной, открывая им мир ощущений, эмоций, образов, осознаний в их собственных душах. И прекрасные детские картины раскрывают их необыкновенное богатство, как, например, «Великая жертва» 13-летней В. Антиповой [19].

Литература

1. Амаравелла. Каталог. М.: МЦР; Мастер-Банк, 2000. 119 с.
2. Беликов П.Ф. Святослав Рерих. Жизнь и творчество. М.: МЦР; Мастер-Банк, 2004. С. 95.
3. Бердяев Н.А. Кризис искусства. М.: Изд. Лемана и Сахарова, 1918. С. 5.
4. Бердяев Н.А. Философия творчества культуры и искусства. М.: Искусство, 1994. Т. 1. С. 239.
5. Вернадский В.И. Начало и вечность жизни // Антология гуманной педагогики. Вернадский. М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили; Моск. ГПУ, 2001. С. 90.
6. Войцеховский В.Э. Первые Мгновения Творения // Знаки беспредельности. Каталог выставки произведений Светланы Люшиной-Хараламбус. М.: МЦР; Мастер-Банк, 2000. С. 6–9.
7. Высоцкий О. Дорога к Храму // Наука и религия. 2004. № 1. С. 40.
8. Зорин С.М., Книжник Т.О. Предисловие к каталогу «Амаравелла». М.: МЦР; Мастер-Банк, 2000. С. 8, 9.
9. Кабанова А.П. Человек преображенный // Культура и время. 2003. № 1. С. 131–139.
10. Маранов А.Б. Сияние. Альбом. Тула, 2004. 55 с.
11. Маточкин Е.П. Космос Леонардо да Винчи и Николая Рериха. Самара: Агни, 2002. 191 с.
12. Наш дом – Земля / Ред.-сост. Кевин У. Келли. М.: Мир, 1988. С. 18.
13. Неземные миры земных художников. Каталог. М.: МЦР; Мастер-Банк, 2003. 175 с.
14. Рерих Н.К. Красота // Листы дневника. М.: МЦР; Мастер-Банк, 1996. Т. III. С. 28.
15. Розинер Ф. Искусство Чюрлениса. М.: Терра, 1992. 408 с.
16. Сатпрем Шри Ауробиндо, или путешествие сознания. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та., 1989. С. 173.

17. Соловьев В.С. Философия искусства и литературная критика. М.: Искусство, 1991. С. 348–349.
18. Учение Живой Этики. Беспредельность. М.: МЦР, 1995. § 178. С. 147.
19. Флоренский П.А. Иконостас. М., 1994. С. 47.
20. Цилиакус В.Б. В гармонии со Вселенной // Культура и время. 2003. № 3/4. С. 259–275.
21. Шапошникова Л.В. Весть красоты. Предисловие // С.Н. Рерих. Стремиться к прекрасному. М.: МЦР, 1993. С. 18–19.
22. Шапошникова Л.В. Тернистый путь Красоты. М.: МЦР; Мастер-Банк, 2001. 335 с.
23. Шапошникова Л.В. На берегах иных миров // Культура и время. 2003. № 3/4. С. 86–125.

КОСМИЧЕСКИЕ МОТИВЫ В ФИЛОСОФИИ Н.Ф. ФЕДОРОВА

Г.И. Губина
УМНС России по Томской области

Имя Николая Федоровича Федорова (1829–1903) занимает одно из ведущих мест в ряду мыслителей, чьи идеи объединяет понятие «Русский космизм». Известный русский философ В.Н. Ильин писал, что в лице Федорова: «...во второй раз человечество увидело Сократа, т.е. человека, за которым уже кончаются возможности тварные и начинается боготварность» [6]. Л.Н. Толстой гордился даже тем, что жил с ним в одно время, В.С. Соловьев считал его своим учителем, Ф.М. Достоевский им восхищался [8]. И эту высокую оценку Федоров получил не только за свои философские труды, но и за подвижнический образ жизни.

Будущий философ хоть и был сыном князя П.И. Гагарина, но незаконнорожденным. И только забота и помощь его дяди К.И. Гагарина помогла ему получить небольшое образование в уездном училище г. Шацка, затем в Тамбовской гимназии и частично в Ришельевском лицее г. Одессы, который не пришлось закончить из-за смерти своего покровителя.

Смерть дяди глубоко потрясла Федорова, и он переживает двухлетний период интенсивного переосмысления и переоценки своего будущего. И не только своего. Именно в этот период он осознает уникальную и космическую роль человечества: «...чрез нас, чрез разумные существа, природа достигнет полноты самосознания и самоуправления, воссоздаст все разрушенное и разрушаемое по ее еще слепоте и тем исполнит волю Бога, делаясь подобием Его» [13, с. 633]. Его жизненным кредо станут слова Христа: «Верующий в Меня, дела, которые творю Я, и он сотворит, и больше сих сотворит» (Ев. от Иоанна 14:12). Именно так понял Федоров высшее задание, которое возложено Богом на человека как орудие исполнения его воли.

С 1854 г. в течение 14 лет Федоров работает в начальной школе, преподавая географию, историю, а главное – учит детей активному познаванию окружающего мира. Потом до конца жизни он связывает свою судьбу с библиотеками. Сначала с Чертковской, затем с 1874 г. Румянцевского музея (Государственная библиотека им. Ленина), и в последние годы – Министерства иностранных дел.

Особого внимания заслуживает его образ жизни, который нельзя назвать иначе, как аскетическим. Из своего скромного библиотечного зара-

ботка он только небольшую часть тратил на себя, остальное раздавал нуждающимся и даже ухитрялся покупать недостающие, но нужные книги для библиотеки. К.Э. Циолковский вспоминал: «...В Чертковской библиотеке я заметил одного служащего с необыкновенно добрым лицом ... Он же давал мне запрещенные книги. Потом оказалось, что это известный аскет Федоров – друг Толстого и изумительный философ и скромник. Он раздавал все свое крохотное жалованье беднякам. Теперь я вижу, что он и меня хотел сделать своим пенсионером, но ему это не удалось: я чересчур дичился» [17].

Свой труд библиотекаря Федоров считал святым делом служения одному из центров мировой памяти. Он был настоящей живой энциклопедией, знал, чуть ли не наизусть, содержание всех книг самого большого в стране книгохранилища. «Федорова я считаю человеком необыкновенным, а встречу с ним – счастьем», он «заменил университетских профессоров, с которыми я не общался», – писал Циолковский [1].

Н.Ф. Федоров оставил после себя значительное философское наследие. Однако при жизни в силу своей скромности он печатается исключительно под псевдонимами и только в последние годы начинает напряженно работать над окончательным приведением рукописей в порядок для их обнародования. Но его труд прерывает тяжелая болезнь – двухстороннее воспаление легких и смерть 13 декабря 1903 г.

Работу по подготовке к изданию трудов Федорова завершили его ученики Н.П. Петерсон и В.А. Кожевников, выпустившие два тома «Философии общего дела», первый – в 1906 г в г. Верном (Алма-Ата) всего 450 экземпляров, второй – в 1913 г. в Москве. С 1972 г. большую работу по изучению и изданию наследия Федорова ведет доктор филологических наук, президент общества им. Н. Федорова С.Г. Семенова. Вместе с дочерью А.Г. Гачевой она издала полное собрание сочинений Н.Ф. Федорова в 4-х томах. Эта многолетняя работа сделала доступными идеи великого философа для нынешнего поколения ученых.

Космическую тему в своем учении Федоров развивает в идее активной эволюции, т.е. необходимости сознательного этапа развития мира, когда человечество направляет его в ту сторону, в какую это ему диктует разум и нравственное чувство. Эта новая ступень эволюции получает у Федорова название «Регуляция природы». «Объединенный на всей земле человеческий род станет сознанием земной планеты, сознанием ее отношений к другим небесным мирам» [12, с. 66]. Эта мысль впоследствии ярко проявилась в учении В.И. Вернадского о ноосфере: «Вопрос о плановой, единообразной деятельности для овладения природой и правиль-

ного распределения богатств, связанных с сознанием единства и равенства всех людей, единства ноосферы, стал на очередь дня» [3]; «Человечество, как живое вещество, неразрывно связано с материально-энергетическими процессами геологической оболочки Земли – с ее биосферой. ...В нашем столетии (XX в. – *Г.Г.*) биосфера получает совершенно новое понимание. Она выявляется как планетное явление космического характера» [4].

Огромную роль в процессе регуляции природы Федоров отводит науке. Наука «обязана открыть истории, т.е. ряду поколений на тесной земле заключенных, ... всю вселенную, все небесные тела, как поприще их деятельности» [12, с. 471].

Человек для Федорова – существо далеко еще не совершенное, находящееся в процессе роста, призванное преобразить не только внешний мир, но и собственную природу. Но в чем конкретнее всего выражается нынешняя слабость и несовершенство человека, как не в его смертности, в его рабстве у закона конечности и распада. Именно смерть, мучительное осознание ее, является, по Федорову, первопричиной зла в человеческой природе. Прочное нравственное совершенствование человека, утверждает философ, возможно только вместе с физическим его преображением, освобождением от тех природных качеств, которые заставляют его пожирать, вытеснять, убивать и самому умирать.

И это преображение человека у Федорова является вершиной регуляции природы. Оно невозможно для ограниченных физически, смертных существ. Поэтому материальное тело функционально и органически должно стать иным, одухотворенным, подчиненным сознанию и им регулируемым. Первым философом воскресения он считает Апостола Павла и его слова в первом послании к Коринфянам: «Есть тела небесные и тела земные; но иная слава небесных, иная земных. Иная слава солнца, иная слава луны, иная звезд; и звезда от звезды разнится в славе. Так и при воскресении мертвых: сеется в тлении, восстает в нетлении; сеется в уничижении, восстает в славе, сеется в немощи, восстает в силе; сеется тело душевное, восстает тело духовное. Так и написано: первый человек Адам стал душою живущею; а последний Адам есть дух животворящий» [15:40–45].

Эволюционная мысль Федорова выдвигает идею «органического» прогресса преображения человека. Нужно, чтобы человек всю силу ума и озарения обратил не столько на технические усовершенствования, сколько на сами органы, их развитие и совершенствование. Сознание человека должно не только управлять физиологическими и биохимическими про-

цессами его организма, но и созидать новые творческие органы, которые будут меняться в зависимости от среды обитания и образа жизни. Эти свойства будущего человека Федоров называет полноорганностью. Путь же технической цивилизации, необходимый для определенного ее этапа, Федоров считает тупиковым. Когда человек научится воссоздавать себя из первоначальных веществ, считает он, «...промышленность и капитал займут свое надлежащее место, т.е. не первое, а последнее, ибо назначение их не расти, а умаляться...», и тогда мы сами будем «фабриковать всю свою телесную оболочку со всеми органами, кои делали бы ненужными искусственные покровы и орудия, т.е. всю мануфактурно-промышленную деятельность» [13, с. 377].

Преображение человека Федоров видит по типу автотрофного питания растений, строящих свой организм из самых простых неорганических веществ и солнечного света, «не убивая» другой жизни. Будущий организм, который выработает себе человек – «есть единство знания и действия; питание этого организма есть сознательно-творческий процесс обращения человеком элементарных космических веществ в минеральные, потом растительные, и, наконец, живые ткани» [13, с. 405]. Позднее эта мечта философа будет развита В.И. Вернадским в его идее автотрофности человечества [5].

Для человека же преображенного, имеющего тело славы, расширятся творческие возможности. «Только созерцание, переходящее в дело, могло бы создать рай и мысленные крылья превратить в телесные: человеку будут доступны все небесные пространства, все небесные миры только тогда, когда он сам будет воссоздавать себя из самых первоначальных веществ, атомов, молекул, потому что тогда только он будет способен жить во всех средах, принимать всякие формы во всех мирах, как самых отдаленных, так и самых близких, управляемых всеми воскрешенными поколениями, во всех мирах, которые во всей целости будут предметом художественного дела всех поколений в их совокупности, как единого художника» [13, с. 501].

В процесс преображения человечества Федоров включает воскрешение всех умерших на Земле. В «Философии общего дела» речь идет о «научном» воскрешении, присущем природе самого человека, которого достигнет объединенное человечество, овладевшее тайнами жизни и смерти: «Всеобщее же воскрешение, воскрешение имманентное, всем сердцем, всею мыслию, всеми действиями, т.е. всеми силами и способностями всех сынов человеческих совершаемое». И оно отличается от христианского воскресения, совершаемого чудесною волею Божией в день

страшного суда, когда произойдет, как считает философ, окончательное разделение человечества на спасенных и вечно проклятых. «Если же всеобщее спасение достигнуто не будет, тогда наказание будет всеобщим. ... Одни будут наказаны вечными муками, а другие – созерцанием этих мук» [13, с. 94].

И это не должно быть делом бесконечно далекого будущего. Федоров находил ростки такого объединенного творчества людей в реальной жизни. Как пример он приводил обычай построения храма на Руси в невероятно короткий срок – в течение одного – трех дней возвести целый храм – от первого камня до освящения и службы. Столь необыкновенный рабочий подъем оказывался возможным в экстремальной ситуации, когда грозило какое-нибудь бедствие (голод, эпидемия чумы, холеры), или как благодарение за только что совершившееся избавление от зла. Он писал: «...вопрос о храмах обыденных есть вопрос о самой народности русской, о духе народном и об его проявлениях в делах хозяйственных, государственных и церковных – в прошедшем, а также о предполагаемом проявлении этого духа в будущем...» [16]. Именно этот потенциал духа и должен мобилизовать человечество на скорейшее спасение.

Разрабатывая проект регуляции природы, Федоров подчеркивает неотделимость Земли от Космоса, взаимосвязь происходящего на нашей планете с процессами во Вселенной. «Сельское хозяйство, чтобы достигнуть обеспечения урожая, не может ограничиваться пределами Земли, ибо условия, от коих зависит урожай или вообще растительная или животная жизнь на Земле, не заключаются только в ней самой. Если верно предположение, что Солнечная система есть переменная звезда с одиннадцатилетним электромагнитным периодом, ... а с сими явлениями находится в связи весь метеорический процесс, от коего непосредственно зависит урожай или неурожай, в таком случае весь теллуросолярный процесс должен бы войти в область сельского хозяйства» [14]. И еще: «Труд человеческий не должен ограничиваться пределами Земли, тем более что таких пределов, границ и не существует; Земля, можно сказать, открыта со всех сторон, средства же перемещения и способы жизни в различных средах не только могут, но и должны изменяться» [15].

Всю глубину и широту философской мысли Н.Ф. Федорова очень трудно очертить в небольшом обзоре. Он был не только теоретиком. Его мысли о космическом предназначении человечества приближали эру освоения человеком космического пространства: «Порожденный крошечной землей, зритель безмерного пространства, зритель миров этого пространства, должен сделаться их обитателем и правителем». Или: «ветры и

дожди обратятся в вентиляцию и ирригацию земного шара как общего хозяйства»; «человечество должно быть не праздным пассажиром, а прислугою, экипажем нашего земного, неизвестно еще, какою силою приводимого в движение, корабля – есть ли он фото-, термо- или электроход»; о поисках новых источников энергии: «солнечная система должна быть обращена в хозяйственную силу» [13].

Несмотря на то, что Н.Ф. Федоров, по словам В.С. Соловьева, был: «первым движением вперед человеческого духа по пути Христову» [9] и его Учение вобрало христианское представление западного мировоззрения, интересно отметить, что многие его идеи звучат в унисон с мотивами восточной философии, в частности, Учением «Живая Этика». Книги этого Учения, отредактированные Е.И. Рерих, появились в мировой философской мысли в 20-х гг. XX столетия. В них последовательно и аргументированно в числе прочего, освещаются различные аспекты космической эволюции человечества.

Вот, например, как звучит идея Федорова о преображении человечества в учении о новой расе в «Живой Этике»: «Не будем думать, что раса следующая свалится с неба на розовых крыльях. Нет, и тут не обойтись без лаборатории... Обратимся к основам человеческой сущности и приложим накопления минерального и растительного царств. Так человеческий дух получит обновленную оболочку. Именно человек может и должен мыслить о будущем не среди предрассудков, но исходя от фактов существования тел разных степеней» [10]. И у Е.И. Рерих читаем: «Мир будущий, мир высший грядет в доспехе лучей лабораторных. ... Познание высших законов подчинит технику *духу*, и отсюда утвердится и познание высших целей, которое поведет к преобразованию всей материальной природы. Преображенная природа, преображенный дух народа подскажет и новые, лучшие формы устроения жизни» [7].

Легко проводятся параллели и между представлением Федорова и Учением «Живая Этика» о смерти как о первопричине зла в человеческой природе: «Как тяжкий рок висит над человеческим сознанием мысль о смерти. Как неминуемая чаша стоит призрак смерти, и, пройдя весь жизненный путь, дух приходит к заключению, что здесь нужно кончать явление жизни. Таково хождение духа, разобщенного с Космосом. Не зная начала и видя лишь конец, дух, разобщенный с Космосом, проходит жизнь бесцельно. Но заслужить каждый может бессмертие, приняв в сознание Беспредельность» [11].

Даже та небольшая часть философских мыслей Н.Ф. Федорова, которая представлена в настоящей работе, говорит о том, что имя его с пол-

ным правом достойно стоять в первых рядах русских космистов. И в наше время, стоящее перед целым рядом проблем космического плана и озабоченное поисками нового мировоззрения и нравственных принципов, трудно не согласиться с С.Н. Булгаковым, что пророку (в данном случае Н.Ф. Федорову. – *Г.Г.*) дано упреждать свое время [2].

Литература

1. Алтайский К. Московская юность Циолковского // Москва. 1966. № 9. С. 181.
2. Булгаков С.Н. Два града. М., 1911. Т. 2. С. 260–272.
3. Вернадский В.И. Научная мысль как планетное явление // Вернадский В.И. Биосфера и ноосфера. М.: АЙРИС ПРЕСС, 2004. С. 411.
4. Вернадский В.И. Несколько слов о ноосфере // Вернадский В.И. Биосфера и ноосфера. М.: АЙРИС ПРЕСС, 2004. С. 473.
5. Вернадский В.И. Автотрофность человечества // Открытия и судьбы. В.И. Вернадский. М.: Современник, 1993. С. 462–486.
6. Ильин В.Н. О религиозном и философском мировоззрении Н.Ф. Федорова // Евразийский сборник. Прага, 1929. Кн. 6. С. 20.
7. Рерих Е.И. Письма. Новосибирск, 1992. Т. 2. С. 219.
8. Семенова С.Г. Этика «Общего дела» Н.Ф. Федорова. М.: Знание, 1989. 61 с.
9. Соловьев В.С. Письма / Под ред. Э.Л. Радлова. СПб., 1909. Т. 2. С. 345.
10. Учение Живой Этики. Иерархия. М.: МЦР, 1995. § 207. 254 с.
11. Учение Живой Этики. Беспредельность. М.: МЦР, 1995. Ч. 1. § 70. 257 с.
12. Федоров Н.Ф. Философия общего дела. М.: АСТ, 2003. Т. 1. 701 с.
13. Федоров Н.Ф. Сочинения. М.: Мысль, 1982. 711 с.
14. Федоров Н.Ф. Философия общего дела (отрывки) // Русский космизм: антология философской мысли / Сост. С.Г. Семенова, А.Г. Гачева. М.: Педагогика-Пресс, 1993. С. 77, 78.
15. Федоров Н.Ф. Сочинения. М.: Раритет, 1994. С. 61.
16. Федоров Н.Ф. Философия общего дела. Статьи, мысли и письма / Ред. В.А. Кожевников, Н.П. Петерсон. Верный, 1906. Т. 1. С. 687.
17. Циолковский К.Э. Черты из моей жизни. Тула: Приокское кн. изд-во, 1983. С. 60–61.

МУЗЫКА КАК ОТРАЖЕНИЕ ГАРМОНИИ КОСМИЧЕСКОЙ РЕАЛЬНОСТИ МИРОЗДАНИЯ

Н.С. Дудак
Павлодарский государственный университет им. С. Торайгырова

Великий Пифагор в своем эстетико-космологическом учении представлял Космос как ряд небесных сфер, каждая из которых при вращении издает свой музыкальный звук. Расстояние между сферами и издаваемыми ими звуками соответствуют гармоническим музыкальным интервалам. Это явление вошло в историю под названием музыки сфер [7].

Современное научное представление как результат исследований последних 15–20 лет приводит к пониманию, что Мироздание (Вселенная) – это живая голографическая энерго-информационная система, спаянная всеначальной энергией, благодаря равновесию и гармонии, заданному ритму, без которого оно не могло бы существовать. Следовательно сутью глубинных процессов, происходящих в нем, является музыка, и все они могут быть описаны языком музыки [2; 16].

Подобное представление о Мироздании мы встречаем и в философском труде Учение «Живая Этика», содержащем тексты восточной мудрости, переведенные на русский язык и отредактированные Е.И. Рерих [13, § 481 и др.].

Человек как микрокосмос несет в себе те же принципы, те же энергии, в этом суть творения человека «по образу и подобию». Музыка интересует человека, привлекает его внимание, доставляет удовольствие и возвышает мысли и чувства потому, что она созвучна вибрациям, тождественна тому ритму и тону, которые удерживают систему его существа в равновесии, гармонии и целостности. На этом основано и лечение музыкой.

Всё сущее во Вселенной имеет мгновенные информационные связи [1, с. 86; 2; 8, § 468]. Существенную роль в тонко-энерго-информационных космических коммуникациях человечества играет мысль. Человек постоянно мыслит и отпускает в пространство свои мысли (энергии), или мыслеформы. Этой энергии дано название психической [8, § 372; § 478] или на языке физики – торсионной [1, с. 88, 89]. Она «записывается» на материи физического плотного и тонкого миров окружающего пространства [16, с. 21]. Человек везде оставляет свою мысль, свой беззвучный голос, который может существовать в пространстве тысячи лет [11, § 342; 13, § 375; 16]. Запечатлённые в пространстве мысли (магниты пространства) по восточной традиции носят название Голос Молчания или Голос

Безмолвия – это безмолвная речь Космоса, его тонко-энергетическое звучание [9; § 80].

Трудно умалить и роль языка не только в межчеловеческих отношениях, но и в плане космических информационных связей. Человек излучает энергию не только через речь, но и через письменность.

Имеются данные, что буквы алфавита излучают тонкую энергию, качество которой зависит от того, какое понятие означает слово. Каждая книга имеет свою ауру. Книги о высших понятиях излучают и притягивают мощную положительную энергию, огромен вред даже от присутствия книг, например, по черной магии [3; 14].

Язык человека должен находиться в музыкальной гармонии с Мирозданием. Древний язык санскрит, корни которого присутствуют во многих языках мира, имеет сорок девять букв. Звук каждой буквы несёт вибрацию одного из центров высшего сознания человека. И он является совершенным языком для космического творчества и насыщения пространства положительной энергией. Современные языки беднее, но и они играют определенную роль в насыщении пространства [8, § 231; 12, § 162]. Благая речь улучшает Космос, а сквернословие приносит вред, т.к. скверные слова и мысли несут разрушительные энергии и разрушают многие благие космические построения, они запечатлеваются в пространстве и влияют на сознание людей [11, § 136; 15].

Благие наслоения исходят и от всего, что несет отпечаток красоты. Это произведения истинного искусства, от каждого из которых исходят гармоничные вибрации, заложенные в них сердечной энергией мастера. Это и красота живой природы. И это потому, что красота – это в первую очередь гармония, а гармония ассоциируется с музыкой. «Но среди различных искусств музыкальное искусство всегда считалось особо божественным, потому, что оно является в миниатюре точной копией закона, действующего во Вселенной» [16, с. 99].

В физике известен эффект, который можно назвать «зовом и отзывом камертона». Каждый камертон одинаковой частоты начинает звучать, отвечая на звук уже звучащего камертона. Реакция человека на музыку – это реакция «камертона», поскольку его внутренний мир настроен на музыку и может быть описан музыкой. И чем больше созвучие, сонастроенность «камертона-человека» с Вселенной, тем с большей силой воздействует на него музыка, ей созвучная.

Психодинамика и психожизнь лежат в основе жизни атома, как и любой космической системы, имеющей свой уровень вибраций, свой ритм [9, § 65]. Поэтому все небесные тела – это звучащие живые системы,

причем каждая излучает и звучит в своем диапазоне частот, в своем музыкальном тоне. А закон существования и жизни Вселенной – это закон музыки, включающий гармонию, пропорции, равновесие, любовь (которая, в общем, выражается в сцепляемости и взаимовлечении), целостность всей Вселенной [12, § 66].

Устремление к возвышающему искусству и вообще ко всему прекрасному, в том числе и к музыке, укрепляет дух человека, питает тонкое тело и помогает накоплению психической энергии. В настоящее время получено подтверждение этого и на экспериментальном уровне – тонкое тело и аура человека, как тонко-материальное энергетическое образование, уже исследуется современной наукой, например, с помощью аппарата Короткова [4].

Таким образом, музыка имеет не только локальное, но и общечеловеческое, планетное, космическое значение. Всё запечатлённое в пространстве оказывает влияние на сознание человека. Велика роль музыки, которая, даже не услышанная, помогает возвышению мысли. Память человечества сохранила предания об умиротворяющем значении музыки и об Учителях (Орфей Индии), которые научили этой музыке людей. И этот способ привнесения в мир новой гармонии служит построению новых форм взаимоотношений между людьми, основанных на сотрудничестве, красоте, культуре как почитании Высшего, Божественного, Духовного. И именно через это приходили эпохи созидания.

Очень важное значение для миропорядка имеет гармонизация сознания человека с Мирозданием. Именно поэтому все древние Учения, несшие людям знания, начинались с космогонии. И такой подход к воспитанию человека должен стать основой и нашего времени. Невозможно воспитать нравственность без утверждения правильного мировоззрения как основы бытия.

В Учении «Живая Этика» говорится: «Следует с малых лет приучать усваивать красоту звука. Музыкальность нуждается в образовании. Правильно, что в каждом человеке склонность к звуку заложена, но без воспитания она спит. Человек должен слушать прекрасную музыку и пение. Иногда одна гармония уже навсегда пробудит чувство прекрасного. Но велико невежество, когда в семье забыты лучшие панацеи. Особенно когда мир содрогается от ненависти...» [10]. В системе образования огромна роль музыки, которая призвана открыть ритм и гармонию, заложенные в человеческом организме, настроить «камертон» человека на космическую ноту.

Н.К. Рерих, ссылаясь на трактаты о государственности Платона, писал: «Трудно представить себе лучший метод воспитания, чем тот, который открыт и проверен опытом веков; он может быть выражен в двух положениях: гимнастика для тела и музыка для души... Ввиду этого воспитание в музыке надо считать самым главным; благодаря ему Ритм и Гармония глубоко внедряются в душу, овладевают ею, наполняют её красотой и делают человека прекрасномыслящим... Он будет упиваться и восхищаться прекрасным, с радостью воспринимать его, насыщаться им и согласовать с ним свой быт... Конечно, слово «музыка» в данном случае мы не должны понимать в качестве общепринятого теперь музыкального образования в тесном значении. У афинян музыка, как служение всем музам, имела гораздо более глубокое и обширное значение, нежели у нас. Это понятие обнимало не только гармонию тонов, но и всю поэзию, всю область высокого чувства, высокой формы и творчества вообще в лучшем смысле... Служение Музам было настоящим воспитанием вкуса, который во всём познаёт прекрасное. Вот к этому действенно прекрасному нам и придётся опять вернуться, если только идеи высокого строительства не отринуты человечеством [5].

И сам Пифагор считал, что люди прежде всего созерцают прекрасные формы и образы, слушают прекрасные песни и ритмы. Он сделал музыкальное воспитание главным, прибегая к некоторым мелодиям и ритмам, с помощью которых излечиваются человеческие нравы и страсти, а также восстанавливается изначальное равновесие душевных сил... Он полагал, что музыка во многом помогает здоровью, если пользоваться ею надлежащим образом. Ибо он ввёл в обычай применять музыку в целях очищения и проповедовал лечение музыкой [17]. И Аристотель утверждал, что музыка обладает силой формировать характер и что при помощи музыки человек может приучить себя развивать правильные чувства.

Выдающийся английский пианист и композитор К. Скотт утверждает, что каждый специальный род музыки имеет ярко выраженное влияние на историю, мораль и культуру человечества. До этого считалось, что каждая музыка рождается из среды присущей ей культурной эпохи. Скотт же утверждает, что культурные эпохи были созданы музыкой. Музыка воздействовала на сознание людей и, даже не услышанная непосредственно, формировала сознание людей [6].

Но нельзя забывать и об аритмичной, разрушительной музыке, энергии и вибрации которой несут разрушение гармонии, которая является основой Мироздания, жизни и эволюции человечества [12, § 17]. К. Скотт в современной музыке отмечает вредное влияние джаза. Подчёркивание

неправильных ритмов напоминает боевую музыку праотцов, которая применялась для возбуждения воинственности и жажды убивать. С добавлением некоторых утончённых гармоний новейшего времени негативное влияние этой музыки значительно усиливается [6].

Мыслители прошлого отмечали воздействие музыки на человека. Ими произведены энергетические посевы гармонии, которые питают наши души и в настоящее время. Но они истощимы, поэтому сейчас наблюдается массовое развитие антикультуры. Учитывая общечеловеческую важность этой проблемы, необходимо регулирование этого вопроса на государственном и общественном уровне. И это возможно только в случае развития и укрепления настоящей культуры как почитания Святого, Высшего, Красоты, Иерархии Света и отвращения от всего, что вносит дисгармонию не только в окружающую нас духовную среду, но и во все Мироздание. А для этого требуется воспитание космического мировоззрения.

Литература

1. Акимов А.Е. Физические основы фундаментальных понятий Учения Агни. Огненная энергия, психическая энергия, Тонкая Материя, Свет // Новая Эпоха. 1999. № 3. С. 82–91.
2. Двоирин Г.Б. Единая голографическая информационная теория Вселенной. СПб., 1997.
3. Каленикин С. Крестная сила круга // Наука и религия. 2000. № 1. С. 40–42.
4. Коротков К.Г. Аура с позиций физики // Сознание и физическая реальность. 1997. Т. 2. № 4. С. 70–75.
5. Рерих Н.К. Познавание прекрасного // О вечном. М.: Изд-во политической литературы, 1991. С. 13–16.
6. Скотт С. Влияние музыки в течение веков. Мюнхен, 1991.
7. Советский энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1982. С. 276.
8. Учение Живой Этики. Аум. М.: МЦР, 1996. 298 с.
9. Учение Живой Этики. Беспредельность. М.: МЦР, 1995. 257 с.
10. Учение Живой Этики. Братство. М.: МЦР, 1996. § 292. С. 193.
11. Учение Живой Этики. Мир Огненный. М.: МЦР, 1995. Ч. 1. 367 с.
12. Учение Живой Этики. Мир Огненный. М.: МЦР, 1995. Ч. 2. 297 с.
13. Учение Живой Этики. Надземное. М.: МЦР, 1996. Ч. 2. 432 с.
14. Учение Живой Этики. Община. М.: МЦР, 1994. § 94. С. 63.
15. Учение Живой Этики. Сердце. М.: МЦР, 1995. § 303. С. 177.
16. Хазрат Инайят-Хан. «Мистицизм звука». М.: Сфера, 1998. 343 с.
17. Халкидский Я. Жизнь Пифагора. М.: Алетейа, 1997. 181 с.

ОНТОЛОГИЧЕСКИЙ СТАТУС ЯЗЫКА

А.В. Иванов, С.М. Журавлева
Алтайский государственный аграрный университет, г. Барнаул

Вопрос о сущности и происхождении языка всегда находился в центре внимания филологов и философов. На наш взгляд, можно выделить две теоретических альтернативы в решении этого вопроса, которые сформировались уже в греческой культуре и сохраняются по сию пору. Одну из них можно с известной долей условности назвать конвенционально-инструменталистской, вторую – онтологической. Хотя внутри самих себя они имеют большое число вариаций, их смысловое ядро остается неизменным.

Конвенционально-инструменталистский подход к языку

В историко-философской ретроспективе этот подход восходит к позиции софистов, а в науке начинает доминировать с эпохи Нового времени. Наиболее репрезентативная фигура здесь – Томас Гоббс с его номиналистической теорией знаков. Данная позиция утверждает, что «за» знаковой структурой языка, его фонематической, лексической и грамматической структурами не стоит никакой особой смысловой реальности. ***Язык никак онтологически не укоренен в недрах космического бытия, имея сугубо человеческую природу и истоки.*** Язык – это *только* слова, значения которых конвенционально определены субъектами общения, благодаря чему предмет говорения одинаково идентифицируется слушающими. С этой точки зрения, употребление языковых средств нормативно и контролируется самим коммуникативным процессом, цель и смысл которого – быть понятным «другому». Наиболее ярким проявлением инструменталистской парадигмы в понимании сути языка является структуралистский принцип, что *язык – это знаковая система с устойчивым набором значений*, созданная и контролируемая людьми в коммуникативно-деятельностном контексте их совместного бытия.

Связь между означающим и означаемым, телом языка и его идеальными смыслами в основном произвольна и не мотивирована. Это касается и звуков, и букв, и наиболее устойчивых корней языка. Нет в культуре и каких-то ключевых (или осевых по другой терминологии) текстов, а все порождаемые человечеством тексты лишь более или менее важны. Культура вообще может трактоваться как бесконечное умножение различных

текстов с их естественной трансформацией в гипертекст. Техническим носителем последнего становится ныне сеть Интернет. С созданием же собственного текста по поводу прочитанных текстов связывается сама сущность культурного творчества человека.

Однако тот же конвенционально-инструменталистский подход фиксирует парадоксальную вещь – язык, как инструмент, все больше начинает превращаться в диктатора. Мир текстов и их смыслов заключает человека в своеобразный кокон, в текстовое «внутризеркалье», где человек уже не знает, где добро, а где зло; чему молиться, а чего стыдиться в условиях, когда нет четкой иерархии ценностей и где «низ» и «верх» культуры бесконечно меняются местами. Более того, выясняется, что языковым сознанием человека в подобной ситуации чрезвычайно легко манипулировать.

Неслучайно, что в своем логическом завершении инструментализм приводит к утверждению «репрессивности дискурса», как это свойственно постмодернистским взглядам на язык. Здесь утверждается, что языковая компетенция каждого индивида формируется по шаблону, заданному нормативными условиями коммуникативных взаимодействий, типичных для данной конкретно-исторической социальной общности. Речевые и текстовые константы задают сходную для всех смысловую «схему» мировидения, «одевая мир» (по выражению Л. фон Витгенштейна) в инвариантные синтаксические и лексико-семантические структуры. Языковая реальность превращается в некую идеологию, за создание которой в конечном счете никто не ответственен и правила игры которой все вынуждены безропотно принимать. В предельном же случае текст и язык оказываются эффективными орудиями социальной власти. Соответственно, единственной формой выхода за границы репрессивного языкового дискурса оказывается создание собственных правил языковой игры (художественной, научной, экзистенциально-коммуникативной, политической), позволяющее избежать языковой нивелировки и идеологического манипулирования сознанием.

По нашему мнению, конвенционально-инструменталистская парадигма, помимо сомнительных культурологических и идеологических следствий (теоретическое оправдание ПИАР-технологий или же, наоборот, языковой свободы без берегов), страдает и рядом серьезных теоретических трудностей, если не сказать еще жестче – изъянов.

Во-первых, язык выполняет не только коммуникативные, но и важнейшие когнитивные функции, многообразно и гибко – в подлинном смысле слова творчески – опосредствуя взаимоотношения между челове-

ком и Космосом, человеком и человеком. Познающая мысль внутренне рождается в языке, а не только «одевается» в языковую оболочку. Мир в значительной степени и открывается в слове, и творится словом.

Во-вторых, очевиден момент творческой индивидуализации в овладении и пользовании языком, наиболее зримо проступающий в творчестве великих поэтов и писателей. Если бы все в языке было утилитарно и произвольно, социально и репрессивно, тогда в нем не был бы возможен феномен языкового творчества, наличие метафорического потенциала и органической связи между звуком и смыслом, вещью и ее именем. Отношение к языку как к своеобразной «живой» и «разумной» реальности, где мы – вовсе не своевольные и безответственные хозяева языка, а, напротив, в буквальном смысле слова – его «послушники», присуще практически всем великим поэтам от Данте и Блейка до Рильке и Цветаевой. При инструменталистском подходе такой взгляд на язык не объясним в принципе. В лучшем случае говорят о субъективном поэтическом мироощущении.

В-третьих, при инструменталистском подходе необъяснимым оказывается факт поразительной исторической устойчивости некоторых языковых образований (например, имен; местоименных наречий; слов, фиксирующих категориальные смыслы и т.д.).

Вопреки сугубо утилитарно-конвенционалистскому взгляду на язык, последний зачастую оказывается «мудрее» нас, его суетных носителей, открывая со временем такие потаенные познавательные смыслы, о которых могли и не догадываться предшествующие поколения говоривших на нем людей. Еще выдающийся отечественный мыслитель А.С. Хомяков отметил, что самые важные слова языка оказываются и наиболее исторически устойчивыми [3]. Приведем только два примера. Так, только после открытия феномена «расширяющейся вселенной» и формулировки «антропного принципа» в его сильной версии (он гласит, что наша Вселенная устроена таким образом, что на определенном этапе ее эволюции должен обязательно появиться наблюдатель) вдруг стало ясным, что подобное понимание устройства мироздания давным-давно коренилось в самой этимологии слова «вселенная», которое фиксирует вовсе не идею безжизненного физического пространства, а отсылает к органической целостности мирового бытия, куда органически включен – «*вселён*» – человек на правах его важнейшего конструктивного элемента.

Обратимся к слову информация. Под ней в современной науке понимаются по крайней мере два феномена: идеальное содержание некоего сообщения и мера упорядоченности системы. Удивительно, но оба этих

ключевых смысла таятся уже в исходных значениях этого латинского слова. «*Informatio*» означает, с одной стороны, организованность, внутренний порядок вещей и процессов; а, с другой, – истолкование, разъяснение. Информация, стало быть, есть нечто, что обеспечивает структурность и оформленность всего существующего, но что должно быть обязательно понято и истолковано сознанием человека. ***Проще говоря, слово «информация» изначально сопрягало противостояние мировому хаосу с разумным, понимающим человеческим бытием.***

Онтологический подход к языку

Неслучайно, что в противовес конвенционально-инструменталистской традиции, ориентированной на доминанту языковой произвольности и производности от нужд человеческой коммуникации, в истории филологии и философии сложилась и иная традиция в понимании сущности языка, ведущая свое начало еще от Платона. (Прим.: В диалоге «Кратил» Платон устами Сократа критикует теорию произвольности имен в пользу репрезентации через подобие, которая со временем часто утрачивает очевидность под воздействием таких дополнительных факторов, как условность, обычай или привычка). Ее можно назвать «***онтологической***» в противовес утилитаризму и конвенционализму. Сторонниками этой альтернативной традиции являются такие видные мыслители, как В. фон Гумбольдт и А.С. Хомяков, П.А. Флоренский и М. Хайдеггер, а также многие писатели и поэты.

Сущность «онтологического подхода» к языку может быть сформулирована в следующих ключевых положениях.

1. За материально-несущим «телом» языка (его фонематическим строем, грамматикой и т.д.) полагается ***наличие некой универсальной и надперсональной смысловой реальности***. Это – или идеально-сущая, эйдетическая реальность в духе Платона, или семантическая реальность, которая доносится (или обнаруживается) через «материю» языка.

2. Имена и ключевые элементы языка вовсе не конвенциональны и не произвольны. Они – не порождения индивидуального и суетного человеческого ума, а, напротив, по выражению П.А. Флоренского, являются «отверстиями, пробитыми в нашей субъективности»; они связывают нас с объективной смысловой реальностью Космоса. И хотя раскрываются и созидаются они лишь в творческих индивидуальных актах, однако не изобретаются людьми произвольно по собственному желанию. Человек в рамках «онтологического подхода» к языку предстает не самовольным

творцом, а скорее – ***послушным субъектом обнаружения его идеально-смысловой реальности «в» и «через» несущие структуры языка.*** В наибольшей степени это, действительно, доступно поэтам и философам. Недаром Есенин называл себя «божьей дудкой», Марина Цветаева сопоставляла рождение стиха с рождением ребенка, а Р.М. Рильке считал поэзию формой обнаружения скрытой сущности вещей и явлений. Что касается философы, то им свойственно вслушиваться в первичные «метафизические звоны» языка, недоступные для слуха профанов, лишенных навыков философской рефлексии.

3. Все научно-рационалистические и утилитарно-ориентированные подходы к сущности языка неадекватны, так как, выступая в качестве оторванного от человека предмета научного исследования, язык теряет самое существенное – свою целостность и подлинную онтологичность. «Позитивисты, – по выражению Флоренского, – расстригли Слово Божие на строчки и слова, язык растолкли в звуки, организм измельчили до молекул, душу разложили в пучок ассоциаций и поток психических состояний, Бога объявили системою категорий, великих людей оценили как комочки, собравшиеся из пыли веков, – и вообще все решительно распустили на элементы, которые распустились в свой черед, приводя бывшую действительность к иллюзии формы и ничтожеству содержания» [2].

Тот же о. Павел разделил онтологический реализм и номинализм, лежащий в основе инструментально-конвенционалистского подхода к языку, как веру в жизнь и веру в смерть, ибо основной пафос номинализма – это пафос обособления и эгоизма. «У реальности, – писал в этой связи П.А. Флоренский, – нет, так сказать, пуповины; которая бы связывала ее с плодоносным лоном бытия целокупного» [1].

4. Существуют «осевые» тексты культуры типа индийской «Бхагавадгиты», китайской классической Книги Перемен («И-цзин»), еврейской Торы, христианского Нового Завета и т.д. Среди «осевых» текстов культуры есть своя иерархия и свои законы рождения. Они могут быть анонимными, а могут иметь конкретных творцов, как, например, «Легенда о великом инквизиторе» Ф.М. Достоевского. В целом, их можно трактовать как универсальные смысловые ключи культуры в двояком смысле этого коренного русского слова. С одной стороны, они питают базовыми смыслами «реку» данной национально-культурной традиции. С другой стороны, они же выступают в роли смысловых ключей, с помощью которых отпирается дверь в самые сокровенные ценностные пространства создавшего их народа. Так, индийская «Бхагавадгита» – это и неиссякаемый источник для поэтического вдохновения индийских поэтов, и бесконеч-

ный объект для философских реконструкций и размышлений, и важнейший источник наших знаний о самых различных сторонах жизни древнего и современного индийского общества. «Осевые» тексты культуры дают и личности, и обществу в целом ***онтологическую укоренность*** в волнах исторического времени, позволяют избежать «текстового внутризеркалья» и утраты твердых ценностных ориентиров существования. Они – гарант связи между поколениями во времени и различными частями культуры в пространстве. Благодаря им не рвется окончательно связь между горним и дольним, вечным и временным в человеческом бытии.

Охрана основ родного языка и осевых текстов своей культуры от профанации и кощунства – это одно из важнейших условий духовного и физического выживания народов в XXI в. Таков завет онтологического подхода к языку и условие его актуальности в нынешнем историческом контексте.

Литература

1. Флоренский П.А. Идеализм // Соч. в 4 т. М., 1999. Т. 3(2). С. 83.
2. Флоренский П.А. Имена. Кострома. 1993. С. 32–33.
3. Хомяков А.С. Сочинения: В 2 т. М., 1994. Т. 1. С. 340–341.

КУЛЬТУРА – МОСТ МЕЖДУ РОССИЕЙ И ИНДИЕЙ

Л.Ю. Кваша, Н.В. Меркульева
ОАО «Томскгазпром»

«Искусство и культура – мосты через бездну расхождения людей во взглядах, мосты, через которые надо пройти, чтобы преодолеть отсутствие взаимопонимания» [8]. Эти слова принадлежат художнику, ученому, общественному деятелю Святославу Николаевичу Рериху (1904–1993), 100-летие со дня рождения которого широко отмечают Россия и Индия. Будучи русским человеком, он сумел вместить в свое сердце культуру другого народа, воспев в своих картинах удивительный мир Индии. И не только воспел. Прожив в Индии большую часть жизни, он очень много сделал для культурного сближения ее с Россией.

Интерес к Индии у С.Н. Рериха формировался с детства. Его родители – известный художник Н.К. Рерих (1874–1947) и философ и музыкант Е.И. Рерих (1879–1955) также значительную часть жизни посвятили изучению культурного наследия Востока, в том числе Индии и Тибета. Его брат Ю.Н. Рерих (1902–1960) вырос в крупного ученого востоковеда и тибетолога, став основателем нового направления в науке о кочевых народах – номадистики. Каждый в семье Рерихов представляет собой значительную личность, внесшую неоценимый вклад в мировую культуру, значение которого еще не достаточно оценено.

Индия поражает не только тех, кто ступал по ее земле, но и тех, кто читал или слышал о ней рассказы очевидцев. Это и разнообразие ее населения, состоящего из многочисленных народностей, говорящих на сильно различающихся языках; это и уклад жизни, обычаи, верования, порой настолько противоположного значения, что без специального их изучения разобраться невозможно. Это и высочайшие в мире горные Гималаи, которые в Индии называют священными и с которыми чаще всего связывают духовное богатство этой страны, поражающее своими рекордами. Н.К. Рерих, полюбивший горы, много и вдохновенно писавший их, подтверждает это: «Все религии, все учения синтезируются в Гималаях... Все великие символы, все герои кажутся привнесенными в Гималаи, как к высочайшему алтарю, где человеческий дух вплотную приближается к божественному» [3]. Об этом же говорит и С.Н. Рерих: «Химават! Место рождения бессмертной мысли, возвышеннейшие образы парят вблизи твоих могучих вершин». [5]. Чистота и Красота Гималаев вдохновляет на различные проявления человеческого гения. Проникновенная музыка или

простота народной песни, замечательная живопись или чарующая поэзия, гармония архитектуры – все несет в себе отраженные искры Красоты, которая является тончайшей энергией огромной очищающей силы. «Эти произведения искусства имеют субъективную силу, скрытую в их внешнем виде, и мы, соприкасаясь с ними, чувствуем приводящую в волнение силу, которая исходит от этих прекрасных изображений» [4].

Индия для Рерихов – это колыбель многих мировых культур, центр древнего мира, место исхода народов и сердце зарождения философских и культурных идей, распространяемых непредсказуемыми путями по всему миру. Как любая другая страна мира, Индия испытывала в своем историческом развитии внешние нападения и завоевания, внутренние противоречия и распри. Но ей удалось сохранить на протяжении многих тысячелетий свои культурные традиции. «Эта река творческого гения Индии текла беспрерывно в течение столетий. Очень много было влияний в Индии извне – из Греции, Персии, Византии, Центральной Азии. Но все они были как-то переработаны. Образность Индии, жизнь Индии меняли все эти привходящие течения, и они вливались в общий поток ее творчества» [6].

Стойкий интерес к искусству и глубокой философии Востока, в большей степени к странам Срединной Азии, у творческой интеллигенции России проявляется с XIX в. Торговые связи, действующие на протяжении тысячелетий, не могли удовлетворить возрастающую тягу к познанию Востока, отличного от плана коммерции и выгоды. Восток привлекал, прежде всего, своим духовным потенциалом. Это был магнит непонятной, неосознанной и загадочной силы. И именно в этом притяжении формировалось мировоззрение многих представителей русского космизма.

Исторически сложившееся противостояние Запада и Востока, в связи с освоением духовного наследия последнего, постепенно уходит в прошлое. И основным объединяющим началом может служить Культура. Шедевры человеческих творений не могут принадлежать одному человеку, коллективу, государству – это интернациональное достижение всего человечества, всеобщее достояние. Именно это, как путь сближения народов, независимый от шаткости торговли и хитрости дипломатии, имел в виду Н.К. Рерих, когда говорил: «Идея Востока и Запада – идея близнецов, которые никогда не встретятся, для нашего ума уже закостеневшая идея. Мы уже не должны верить в то, что искусственные стены могут разделять лучшие импульсы человечества, импульсы творческой эволюции. И теперь перед нашими глазами стоит так называемый Запад и так называемый Восток. Они смотрят проницательно друг на друга. Они про-

веряют каждое движение друг друга. Они могут быть ближайшими друзьями и сотрудниками» [2].

Н.К. Рерих с юношеских лет наряду с историей русской старины увлекался и Востоком. Профессионально, как ученый и художник, он обратил внимание на общие элементы в костюмах, предметах искусства и быта, архитектуре и языке народов Руси и Индии и увидел в этом определенную преемственность. Дальнейшее изучение этого вопроса дало ему возможность сделать вывод о единых истоках культуры, единых корнях этих народов. Рассматривая историю всего человечества как единый эволюционный путь, Н.К. Рерих прозревал многое из того, к чему подошла сегодняшняя наука. Он писал: «Для выявления общечеловеческого конгломерата пример России особенно интересен. Вы знаете, что равнина России и Сибири после доисторических эпох явилась ареной для шествий всех переселяющихся народов. Изучая памятники переселений, вы понимаете величие этих истинно космических переселений. Из глубин Азии по русским равнинам прошло несметное количество племен и кланов. И, пробившись до Океана, эти странники, завершая свой путь через века, снова обернулись к России. И снова принесли ей обновленные формы своей жизни» [1].

В начале XX в. получил новый импульс интерес к культуре и цивилизации кочевых народов, которые, обладая жизнеспособностью и легкостью передвижения, играли важную роль в формировании культуры Евро-Азиатского континента. Перемещающиеся народы несли свои традиции, язык, верования, религиозные системы, фольклор, бытовой уклад, свойственный темперамент и талант. Они внедрялись на обширных территориях во встречающиеся на их пути народы. Факты истории говорят о захватнических вторжениях. Жестокой век требовал жестоких мер, а именно таков был менталитет той эпохи, как Востока, так и Запада. И все-таки кочующие народы взаимодействовали с оседлыми народами, что-то у них заимствовали, но и отдавали свою часть культуры.

И на долю России выпало тяжелое татарское иго. Но и в тяжести его: «В блеске татарских мечей Русь украшает орнамент свой новыми, чудесными знаками» [1]. И вообще: «На огромных пространствах России в течение веков кипел и плавился культурный синтез Востока и Запада, формируя энергетическое поле русской Культуры, русского национального духа. Пространства России, принимая в себя дары Запада и Востока, усиливали свою энергетику, создавали свою самобытность, зацветая каждый раз по-новому после соприкосновения мирного или не мирного с Западом или Востоком» [10].

У Рерихов не только теоретический подход к этим вопросам. Были осуществлены беспрецедентные по сложности, длительности и полученным результатам Трансгималайская и Монгольская экспедиции, пересекшие просторы Средней Азии в разных ее частях, многочисленные поездки по многим местам Индии и России, а также других стран Европы и Америки. На базе собранных материалов ими был основан научно-исследовательский институт «Урусвати». Осуществлялась тесная связь с учеными всего мира, в том числе с Гималайскими Мудрецами, давшая возможность донести до людей сокровенную мудрость Индии, оформленную как «Учение Живой Этики». И все это является несомненным вкладом в развитие культурных связей между Россией и Индией.

Особое место во всем этом занимает деятельность С.Н. Рериха, которая продолжилась на десятки лет после ухода из жизни родителей и брата и пришлась на период активизации русско-индийских отношений. Обладающий незаурядными организаторскими способностями, он смог в Индии основать культурный художественный центр, впоследствии ставший Академий художеств, и долгое время был духовным наставником большой школы им. Ауробиндо Гхоша. Общительный и доброжелательный С.Н. Рерих принимал в своем доме многочисленных посетителей со всего мира, интересующихся искусством и философским наследием Рерихов. Часто к нему в Индию приезжали и русские гости: инженеры, актеры, дипломаты, писатели. Среди них были и высокопоставленные государственные чины. Художник и мыслитель, он знал, что искусство является наилучшим средством для достижения взаимопонимания между народами, мечтал о широких культурных народных программах. Он организовал выставки картин отца и своих, которые с большим успехом прошли по многим городам России, открывая зрителям прекрасный и волнующий мир Индии. Выполняя завещание родителей, С.Н. Рерих передал в дар России в основанный им в Москве Международный Центр Рерихов и Центр-Музей им. Н.К. Рериха, уникальное художественно-культурное наследие семьи – картины кисти Н.К. Рериха и свои, коллекции восточных произведений искусств, обширный архив, личные вещи, реликвии, библиотеку.

Россия в своем развитии идет самостоятельным сложным путем, и Святослав Николаевич всегда верил, что русский народ сумеет преодолеть все трудности, использовать появившиеся новые возможности, принять и использовать для своего будущего бесценные дары Индии. «России предопределена особая, исключительная роль. В России сошлись Восток и Запад», – говорил он с большой надеждой [7].

Продолжатель дела Рерихов, доверенная С.Н. Рериха, индолог и писатель, директор Центр-Музея им. Н.К. Рериха, Л.В. Шапошникова пишет: «Если Индия являлась как бы энергетическим полюсом древнего мира, где зародились новый вид человечества и его новая духовно-энергетическая система, то Россия, расположенная на средоточии Востока и Запада, в преддверии нового эволюционного витка и формирования нового человечества, принимает в наше время энергетическую эстафету от Индии, нам надо помнить, что без энергетического поля индийской культуры не сформируется новый энергетический полюс в России. Одно без другого не сложится, одно без другого существовать не сможет. Новая энергетика рождается на старой, используя то необходимое, что было наработано старым центром» [9].

Литература

1. Рерих Н.К. Одеяние духа // Пути Благословения. Рига: Виеда, 1992. С. 96–103.
2. Рерих Н.К. Радость творчества // Восток – Запад. М.: МЦР, 1994. С. 66–74.
3. Рерих Н.К. Сокровище снегов // Гималаи – Обитель света. Самара: Агни, 1996. С. 12.
4. Рерих С.Н. Гуманизм – состояние ума и сердца // Стремиться к прекрасному. М.: МЦР, 1993. С. 23–35.
5. Рерих С.Н. Дух Гималаев // Свет искусства. М.: МЦР, 1994. С. 28–31.
6. Рерих С.Н. Краски Индии // Стремиться к прекрасному. М.: МЦР, 1993. С. 39–41.
7. Рерих С.Н. Ничто не помешало мне остаться русским // Стремиться к прекрасному. М.: МЦР, 1993. С. 117.
8. Рерих С.Н. Цветы взаимопонимания // Стремиться к прекрасному. М.: МЦР, 1993. С. 103–106.
9. Шапошникова Л.В. Весть Красоты // Стремиться к прекрасному. М.: МЦР, 1993. С. 17.
10. Шапошникова Л.В. Град светлый. М.: МЦР, 1999. С. 10–11.

СИЛА СЛОВА

Е.С. Кулакова
Центральная городская библиотека им. Н.В. Гоголя,
г. Новокузнецк

Русский космизм как явление начал формироваться во второй половине XIX в. в философских трудах Николая Федоровича Федорова, оказавших огромное влияние на российскую культуру. Космическое мироощущение ярко проявилось в творчестве русских философов Вл. Соловьева, Н. Бердяева, П. Флоренского, А. Лосева; в литературных произведениях Ф. Достоевского, В. Брюсова, Б. Пастернака, М. Волошина, К. Бальмонта; в музыкальных созвучиях А. Скрябина, С. Рахманинова; в живописных полотнах – М. Врубеля, М. Нестерова, Н. Рериха, В. Борисова-Мусатова; в научных трудах – К. Циолковского, В. Вернадского, А. Чижевского и многих других.

Связующим звеном космического многообразия является нравственное начало – благо, добро, гармония и красота, то есть то, что составляет всеединство человека и космоса. Человек, с его мыслями и чувствами, с его внутренним миром, является центральной фигурой в русском космизме, высшим проявлением природы и творцом. «Человек – микрокосм, – отмечает Н.А. Бердяев, – высшая, царская ступень иерархии природы как живого организма. Человек – микрокосм, ответственен за весь строй природы, и то, что в нем совершается, отпечатлевается на всей природе» [1]. «Сознание человечества становится той «силой», тем фактором, который мы должны принимать во внимание, когда изучаем великий природный процесс, – пишет В.И. Вернадский, – как должны принимать во внимание материальную среду, в которой идет этот процесс, или те формы энергии, ...которые в них проявляются» [10].

Согласно воззрениям русских космистов, разум человека и его труд можно назвать космической силой. Новые представления о мире, новая картина мира связана с человеком, его духовными устремлениями, то есть культурой. Культура слова, человеческой речи здесь занимает важное место. Так, А. Гумбольдт в предисловии своего труда «Космос» писал: «Мысли и язык находятся издревле во внутреннем, взаимном сношении. Если язык придает изложению прелесть и ясность, если его врожденной гибкостью и органическим строением он будет благоприятствовать нашему предприятию ярко обозначать цельность созерцания природы, то вместе с этим он разольет, почти незаметно, свое оживляющее

дыхание на самое обилие мыслей. Оттого слово есть более чем знак и форма; его таинственное влияние открывается наисильнейшим образом там, где оно выливается из свободного народного смысла, из родной своей почвы» [14].

В древности очень внимательно и бережно относились к слову. Мудрость Древней Индии гласит: «Все определяется словом, коренится в слове, вышло из слова. Кто лжет в слове, тот лжет во всем»; «Заживает рана, нанесенная стрелой, вновь поднимается лес, вырубленный топором, но не заживает рана, нанесенная злым словом»; «Тело старится от странствий, гора – от воды, а сердце – от злых речей» [5]. В Древней Греции всегда с большим вниманием относились к слову: «Невоздерженный язык – худшее из зол» (поэт и драматург Еврипид); «Следует класть на язык свой печать, чтобы слова не вымолвить лишнего, – пуще богатства надо слова охранять» (писатель Лукиан); «Достоинство речи – быть ясной и не быть низкой» (философ Аристотель); «Душе израненной доброе слово – лекарство» и «Нет ничего сильнее слова» (драматург и поэт Менандр) [5].

И древние славяне внимательно относились к своей речи, так как знали, что бранные слова несут на себе функцию проклятья. Тот, кто произносил эти слова, призывал на себя, своих детей и свой род беду, привлекал духов зла. С принятием христианства россияне продолжали традиции предков и стремились к сохранению родного языка в чистоте. В Библии царь Соломон говорит: «Кто хранит уста и язык свой, тот хранит от бед душу свою» [2]. А апостол Павел в послании к Ефесянам пишет: «Никакое гнилое слово да не исходит из уст ваших, а только доброе для назидания в вере, чтобы оно доставляло благодать окружающим». И еще: «Сквернословие неприлично вам» [4]. Вспомним и слова Христа: «За всякое праздное слово, какое скажут люди, дадут ответ в день суда, ибо от слов своих оправдаешься и от слов своих осудишься»; «Не то, что входит в уста, оскверняет человека, но то, что выходит из уст» [3].

В настоящее время отношение к слову нельзя назвать бережным. Все больше становится не только взрослых, но и детей, употребляющих в своей повседневной речи нецензурную брань. Замечание в адрес любителей сквернословия мало действенны. Научные факты больше помогают задуматься о последствиях сказанного. С 1998 г. в Кузбассе проходит бессрочная акция «Чистое слово», и библиотека-филиал № 13 ЦГБ имени Н.В. Гоголя принимает в ней активное участие. Лекции и беседы с молодежью, где излагаются последние научные данные, помогают многим изменить свое отношение к значимости сказанного слова.

В Институте проблем управления РАН кандидат биологических наук П.П. Гаряев и кандидат технических наук Г.Г. Тертышный изобрели аппарат, который переводит человеческую речь в электромагнитные колебания. Они проследили, как эти электромагнитные колебания влияют на растения и на молекулы наследственности человека – ДНК. Эксперимент с облучением бранными словами много лет проводился на семенах растения арабидопсис. Почти все они погибли. А те, что выжили, стали генетическими уродцами. Эти монстры, перенеся множество болезней, передали их по наследству. Через несколько поколений потомство полностью выродилось. Проведен был и прямо противоположный эксперимент. Ученые «благословляли» семена, убитые радиоактивным облучением в десять тысяч рентген. И вот, перепутавшиеся гены, разорванные хромосомы и спирали ДНК встали на свои места и срослись. Убитые семена ожили [9].

Результаты изучения влияния слов на человека были аналогичными. Выяснилось, что когда человек часто ругается, сквернословит, то его хромосомы корежатся и гнутся, гены меняются местами. В результате молекулы ДНК начинают вырабатывать противоестественные программы самоликвидации, которые передаются по наследству. Сквернословие обладает качеством блокирования созидательных процессов в организме. Таким образом, постепенно может происходить вырождение рода, и даже целой нации, от, казалось бы, «безобидных» бранных слов. Ученые пришли к ошеломляющему выводу – ДНК воспринимает человеческую речь. Его волновые «уши» прямо-таки приспособлены к улавливанию звуковых колебаний. Причем замечено, что влияние слов не зависит от их силы. Слова могли произносить или громко, или шепотом, или даже мысленно – эффект оставался одинаковым [9].

А.С. Пушкин когда-то писал своей жене: «Не марай душу чтением французских романов». Наш современник разве что улыбнется этому наказу гения, а зря. Молекулы наследственности получают и акустическую, и световую информацию: молчаливое чтение доходит до клеточных ядер по электромагнитным каналам. Один текст оздоровляет наследственность, а другой ее травмирует. Молитвенные слова пробуждают резервные возможности генетического аппарата. Из христианской литературы мы знаем, как нередко благодаря молитвам святых исцелялись безнадежно больные и воскресали мертвые. Причем благословение праведников распространялось не только на конкретного человека, но и на его потомков. Так, нашему генетическому аппарату совсем небезразлично, о чем мы думаем, говорим, какие смотрим телепередачи и какие чита-

ем книги. Все впечатывается в волновую генетическую программу, оказывающую непосредственное влияние на наше здоровье и нашу жизнь.

Еще одно открытие, помогающее осмыслить силу слова, носит название «эффект Кирлиан». В 1940-х гг. советские изобретатели Валентина Хрисанфовна и Семен Давидович Кирлиан открыли явление, позволяющее посредством газового разряда в электрическом поле высокой частоты отобразить на фотоснимке невидимые глазом энергетические излучения растений и человека. Изобретатели так описали свое впечатление от увиденного: «Самые разнообразные разрядные каналы совершают какую-то свою сложную работу. Каналы-великаны буйно полыхают лилово-огненным пламенем. А рядом, в «глыбах» кожного покрова, спокойно светятся оранжевые и голубые «карликовые звезды». Полыхают и «зарницы». Это мерцают «кратеры», только из них извергается не огненная лава, а сияние, подобное полярному. То тут, то там пронзительно вспыхивают неразлучные близнецы желтого и голубого цвета... Вот они загадочные труженики высокочастотного поля, хранители тайн живого организма, родоначальники мира! Цветная феерическая картина разрядного процесса загадывает десятки загадок» [8].

Ученые заметили, что характер излучения пальцев человека постоянно меняется в зависимости от состояния его здоровья, настроения, влияния различных внешних факторов. В 1970-х гг. немецкий ученый, медик Питер Мандель использовал кирлианодиагностику в медицине. Изучив огромное число подобных снимков, он разработал специальные таблицы, по которым можно установить диагноз заболевания, внимательно рассмотрев снимки всех пальцев рук и ног человека.

Излучает не только палец человека, но и весь организм в целом. Имеет излучение и всё, что исходит из человека, – его мысли, чувства, слова. На фотографии из журнала «Наука и религия» видны энергетические всплески над головами людей, присутствующих на III Фёдоровских чтениях в Москве. Эти сгустки энергии – своеобразный рисунок их мыслей и чувств, генерируемый в пространство. Все это говорит о том, что человек ответственен и за свои дела, и за свои слова и мысли [12]. Об этом еще в XIX в. американский философ и поэт Эмерсон сказал: «Слова и поступки – это совершенно равные виды проявления божественной энергии. Слова – это тоже поступки, а поступки – это разновидность слов» [6].

Если человек употребляет слова, несущие негативную информацию, то он генерирует в пространство отрицательную энергию. Мы ее можем увидеть, например, на картине С.Н. Рериха «А мы всё нашёптываем» в виде черных шаров. Эти чёрные сгустки энергии накапливаются в атмо-

сфере нашей планеты и потом, по мнению современных учёных, возвращаются к нам в виде землетрясений, наводнений и других катаклизмов. Недаром В.И. Даль предупреждал: «С языком, с человеческим словом, с речью безнаказанно шутить нельзя; словесная речь человека – это видимая, осязаемая связь, союзное звено между телом и духом» [13].

Открытие российских ученых в 1995 г. подтверждает вышесказанное. Выяснилось, что обычная вода состоит из супермолекул, так называемых кластеров, которые могут перестраиваться под воздействием слов, мыслей и музыки, меняя первоначальную структуру жидкости. Президент Токийского института общих проблем доктор Имато Масару провел следующий опыт. На стакан с чистой водой он наклеивал кусочек бумаги, на котором было напечатано одно слово, например, любовь, гармония, рок-музыка и другие. Через некоторое время вода замораживалась, и ее кристаллическую структуру доктор Масару рассматривал под сильным микроскопом. Он увидел, что структура воды сильно изменилась под воздействием одного слова. Слова любовь, гармония, красота делали ее похожей на красивую снежинку, а слова «рок-музыка» или «я тебя убью» превращали структуру воды в хаотичную, бесформенную, разлагающуюся массу. То есть вода, обладая памятью, запоминает энергию слова, мысли и музыки. А если учесть, что человек на 80% состоит из воды, то любая словесная информация, исходящая от самого человека, а также от включенного телевизора, радио, магнитофона, запечатлевается в жидких средах нашего организма и влияет на наше здоровье и на нашу жизнь [7].

Врачи Центра медицинских технологий при Сибирском отделении Академии наук города Красноярска с 1994 г. начали исследовать влияния словесной информации на имунную систему человека. Первыми пациентами стали «чернобыльцы» – и даже с таким сложным контингентом получили положительный результат. Раз за разом медики убеждались – обычное слово может и вылечить, и спасти. Гнойные абсцессы, например, с помощью «словотерапии» зарубцевывались значительно быстрее, а больные простудой, подвергавшиеся положительной словесной информации, поправлялись на пять дней раньше, чем те, что употребляли таблетки. Исследования показали, что добрая лексика не только поднимает настроение, она меняет состав крови – повышаются энергетическая емкость, клеточный иммунитет. Кроме того, происходят изменения в структуре ДНК. Клетка напитывается положительной информацией и вырабатывает защиту. Через 5–10 дней, а затем через 3–6 месяцев кровь берут на анализы – и снова убеждаются, что состояние людей улучшается. Конечно, чтобы закрепить успех, пациент должен работать над собой и между

сеансами – гнать из головы дурные мысли, настроиться на позитивное восприятие мира [11].

Последние научные открытия находятся в полном созвучии с взглядами русских космистов и еще раз подтверждают слова Николая Бердяева из книги «Смысл творчества»: «Судьба микрокосма и макрокосма нераздельны, вместе они падают и подымаются. Состояние одного отпечатлевается на другом, взаимно они проникают друг в друга. Человек не может просто уйти от космоса, он может лишь изменить и преобразить его. Космос разделяет судьбу человека, и потому человек разделяет судьбу космоса. И только человек, занявший место в космосе, уготованное ему Творцом, в силах преобразить космос в Новое небо и Новую землю» [1].

Литература

1. Бердяев Н.А. Смысл творчества. М.: АСТ, 2002. С. 67–69.
2. Библия. Книга притчей Соломоновых. Чикаго, 1990. Гл. 13, ст. 3. С. 649.
3. Библия. Новый Завет. От Матфея. Чикаго, 1990. Гл. 12, ст. 36–37. С. 14–18.
4. Библия. Новый Завет. Послание к Ефесянам. Чикаго, 1990. Гл. 4, ст. 29. С. 237.
5. Великие мысли великих людей. Т. 1. М.: Рипол классик, 1998. С. 28–202.
6. Великие мысли великих людей. Т. 3. М.: Рипол классик, 1998. С. 734.
7. Вода все запоминает // Планета семья. 2003. 4 октября. С. 4.
8. Коротков К.Г. Эффект Кирлиан. СПб.: Ольга, 1995. С. 32.
9. Ларина Н. Не убивайте хромосому матом // Сельская новь. 1998. № 4. С. 49.
10. Наумов Г.Б. Неизвестный Вернадский // Культура и время. 2003. № 1. С. 111.
11. Рак Л. Как важно говорить друг другу комплименты // Труд. 2002. 26 дек. С. 10.
12. Солодилов А. Психофизическая технология будущего не обойдется без человека // Наука и религия. 1991. № 7. С. 4–5.
13. Троцкий В. О духовной сущности слова и языковом образовании школьников // Воспитание школьников. 1998. № 4. С. 15.
14. Шевелев Г.Н. Источник слова творящего // Педагогический вестник. 2003. № 6. С. 55.

ВОСПОМИНАНИЯ О ВЛАДИМИРЕ ИВАНОВИЧЕ ВЕРНАДСКОМ

И.Л. Кулик
г. Омск

Мой отец Леонид Алексеевич Кулик, посвятивший всю свою жизнь (1883–1942) поискам и изучению метеоритов, был учеником и сотрудником В.И. Вернадского, имя которого я слышала в нашей семье, наверное, с самого детства.

Встреча с В.И. Вернадским сыграла решающую роль в жизни моих родителей. Впервые с ним они встретились в г. Миассе на Южном Урале, где под руководством В.И. Вернадского в 1911–1912 гг. работала Радиевая экспедиция Академии Наук. Целью экспедиции были поиски радиоактивных минералов. Вернадский писал: «На Урале масса любопытного: из Мурзинки новые материалы (битиит?). Здесь в Ильменских горах сейчас проводим съемку (и картографическую – намечает министерство), и уже сейчас находится много нового. Есть минералы (редкие земельные), которых я не знаю. Надеюсь добыть 1 пуд самарскита и пуд эшинита. А если дадут денег, то в будущем году поставлю разведки на самарскит» [3].

К этой экспедиции был прикомандирован и Л.А. Кулик, который работал в это время в Миасской лесной горно-заводской даче, и в его обязанности входили учет и разведка полезных ископаемых. В письме к жене от 11.07.1911 г. Владимир Иванович пишет: «...К нам прикомандировали очень симпатичного живого помощника лесничего Кулика, любителя минералов и природы. Он снимет карту и пойдет следом за работой Елизаветы Дмитриевны (Ревуцкой. – *И.К.*) и Владимира Ильича (Крыжановского. – *И.К.*)» [3]. Кулику была поручена инструментальная съемка минеральных копий в Ильменских горах, а после отъезда экспедиции он наблюдал за рабочими, получал от них, составлял опись и отправлял в Минералогический музей Академии Наук в Петербург добытые минералы, информировал о ходе работ. К концу работы Радиевой экспедиции выяснилось, что Кулик нужен для обработки данных съемки и минералогических метериалов.

Но в Миассе Кулик находился под надзором полиции без права проживания в столицах после суда за революционную деятельность. И Вернадский принял участие в его судьбе и добился разрешения вернуться в Петербург. Он же, после того, как Кулик поступил учиться в университет, устроил его и его жену Лидию Ивановну Кулик на работу в минералогический музей.

В 1918 г. Л.А. Кулик по заданию Академии Наук и Военного ведомства проводил полевые работы на Южном Урале. Во время Гражданской войны Кулик с семьей оказался отрезан фронтами от центра страны, перебрался в Сибирь и работал в Томском университете. И только в 1921 г. Вернадский вновь помог ему вернуться в Петроград к месту своей постоянной службы, организовав требование Академии Наук.

В.И. Вернадский проявлял большой интерес к изучению метеоритов и космической пыли как посланцев Космоса, и в 1921 г. он создал и возглавил при Минералогическом музее метеоритный отдел, а А.Л. Кулик стал научным сотрудником отдела. В.И. Вернадский упорно хлопочет об организации экспедиции по сбору сведений и метеоритов по всей стране. Несмотря на очень трудное время, ему удается получить деньги и специальный вагон (теплушку) для экспедиции, которая под руководством Л.А. Кулика объехала полстраны и собрала данные о падениях и образцы многих метеоритов, в том числе первые достоверные сведения о Тунгусском метеорите. В 1927–1930 гг. при активной поддержке В.И. Вернадского Академией наук были организованы экспедиции на Подкаменную Тунгуску для поисков и обследования места падения Тунгусского метеорита. Эти и последующие экспедиции в этот район также возглавлял Л.А. Кулик. Высокую оценку этой работы Л.А. Кулика Вернадский дал в своей статье «Об изучении космической пыли» [1].

В 1934 г. Академия Наук переехала в Москву. Метеоритный отдел был преобразован в Комиссию, а затем в Комитет по метеоритам. Во главе этих учреждений до конца жизни оставался В.И. Вернадский, а Л.А. Кулик – ученым секретарем. Их сотрудничество продолжалось более 20 лет. В своем докладе на заседании Отделения математических и естественных наук АН СССР 27 февраля 1938 г. В.И. Вернадский выступал вместе с Л.А. Куликом, который демонстрировал ученым коллекцию метеоритов [2].

Лично я впервые встретилась с В.И. Вернадским, когда мне было лет 10 (около 1935 г.). Это было в Москве. Отцу нужно было что-то сообщить или передать Владимиру Ивановичу (телефоны тогда были не распространены), и он взял меня с собой. Вернадские жили в белом особнячке на втором этаже. Мы вошли, позвонили, двери открыла пожилая домработница. Затем в прихожую вышел небольшого роста, как мне тогда по сравнению с моим высоким отцом показалось, мужчина с седой бородой и ясными голубыми глазами. Они переговорили тут же в прихожей, и мы ушли.

В.И. Вернадского я неоднократно встречала в Геологической библиотеке, где работала моя мама. В ее обязанности входило и обслуживание

академиков, которым она подбирала книги. Для Вернадского на столе всегда лежала аккуратная стопка книг на разных языках, которые трогать никому не разрешалось. Он приходил за ними или сам, или присылал кого-нибудь.

В январе 1941 г. Владамир Иванович с женой Наталией Егоровной отдыхали в санатории «Узкое» под Москвой. В один из выходных дней отец поехал навестить их, взяв с собой маму и меня. Когда мы добрались до санатория, там оказалось время обеда и тихого часа, и нам пришлось ждать часа полтора. После отдыха Владимир Иванович появился в холле довольно бодрый, радостно поздоровался, и они с отцом долго разговаривали.

Когда началась Отечественная война, академиков эвакуировали в Казахстан (Боровое). Отец вступил в московское народное ополчение и ушел на фронт. Мы с мамой и Геологической библиотекой эвакуировались в Миасс. И вот из Борового маме приходит взволнованное письмо от личного секретаря В.И. Вернадского А.Д. Шаховской, в котором она пишет, что до Владимира Ивановича дошли сведения, что от Кулика с фронта давно нет писем, и он очень обеспокоен его судьбой. Л.А Кулик погиб в 1943 г., о чем В.И. Вернадский узнал, только вернувшись в Москву.

А в 1945 г. холодным январем мы с мамой были на похоронах В.И. Вернадского. Его хоронили в Москве на Новодевичьем кладбище. Было много народу, главным образом ученики, сотрудники, но не было родных: его жена умерла в 1943 г., дети жили в Америке и не смогли приехать. Но у всех, кто присутствовал, было горькое чувство утраты очень еще нужного и близкого человека.

Литература

1. Вернадский В.И. Об изучении космической пыли // Мироведение. 1932. № 5. С. 32–41.
2. Вернадский В.И. Несколько соображений о проблемах метеоритики // Метеоритика. М.; Л., 1941. Вып. 1. С. 3–22.
3. Страницы биографии В.И. Вернадского / Сост. Н.В. Филиппова. М.: Наука, 1981. С. 247–248.

П.А. ФЛОРЕНСКИЙ И ЕГО РАЗМЫШЛЕНИЯ О ПНЕВМАТОСФЕРЕ

В.Б. Купрессова
Томский государственный университет

Павел Александрович Флоренский (1882–1937) – один из величайших мыслителей XX в., в котором универсальность, свойственная представителям русского космизма, проявилась с особой силой. Несмотря на короткую прожитую жизнь, он оставил заметный след в области философии, математики, богословия, этнографии, поэзии.

Формирование разносторонней личности П.А. Флоренского проходило в семье высоко образованной с твердыми устоями и традициями. По словам самого Павла Александровича, родители стремились превратить семью в особый незыблемый «рай, которому не была страшна ни внешняя непогода, ни холод, ни грязь общественных отношений, ни, кажется, сама смерть» [1]. И свою семью Павел Александрович создавал на сердечной памяти предков, вере, молитве, любви, преодолевающей губительные розни. И духовное взращивание семьи было для него не менее важным, чем все остальные его жизненные приоритеты.

Еще в гимназические годы у П.А. Флоренского обнаружились незаурядные математические способности. После окончания гимназии он поступил на физико-математический факультет Московского университета. У него всегда проявлялось стремление к разносторонним исследованиям. Одновременно с математикой он изучает философию на историко-филологическом факультете, посещая лекции и семинары профессоров С.Н. Трубецкого и Л.М. Лопатина. После окончания университета П.А. Флоренский поступает в Московскую духовную академию, где начиная с 4-го курса в качестве и.о. доцента преподает историю философии, физику и математику, разрабатывает курсы по методике геометрии, одновременно работая редактором журнала «Богословский вестник».

В 1911 г. он рукоположен в дьяконы, а позднее принимает сан священника. В 1914 г. П.А. Флоренский защищает магистерскую диссертацию на тему «О духовной истине», которую впоследствии оформляет и издает монографией «Столп и утверждение истины. Опыт православной теодицеи». Эта книга, как ее характеризуют составители антологии философской мысли «Русский космизм» С.Г. Семенова и А.Г. Гачева, свидетельствует: «...об особой позиции мыслителя, о стремлении привести к согласию религию и точное знание, о глубокой убежденности в равнопо-

ложенности истин веры с истинами настоящей нравственно ориентированной науки» [2, с. 148]. Высокую оценку эта книга получила и у В.И. Вернадского в характеристике на П.А. Флоренского, которую он писал 21 мая 1943 г. президенту академии СССР, академику В.Л. Комарову: «Это редкое совмещение богослова и экспериментатора, и математика указывает на его талантливость. Я помню, когда я был еще профессором в Москве, его диссертация «Столп и утверждение истины» произвела огромное впечатление. Я прочел потом эту книгу и нахожу ее чрезвычайно интересной» [3].

В 1922 г. Флоренский пишет книгу «У водоразделов мысли», в которой содержатся главы о науке, как символическом описании, об антиномии языка, философии имени. Его глубокие философские сочинения наполнены лирическими отступлениями и поэтическими экскурсами. Не оставляет он и математику. В свет выходят две его фундаментальные работы: «Диэлектрики и их технические применения» и «Мнимости в геометрии».

После революции П.А. Флоренский работает ученым секретарем по охране памятников искусства и старины Троице-Сергиевой лавры, читает лекции по физике и математике в Сергиевском институте народного образования, работает в различных государственных учреждениях.

Активная творческая работа П.А. Флоренского прерывается арестами, которые следуют один за другим. В 1928 г. он был сослан в Нижний Новгород, но через полгода отпущен. В 1933 г. его ссылают на Дальний Восток, потом перевозят на Соловки. Но везде, в каких бы условиях ни находился, он жил творческой духовной жизнью, продолжая заниматься наукой, едва появлялась хоть маленькая возможность. Изучал возможность получения йода из водорослей, исследовал мерзлоту, заложив основы новых научных направлений, продолженных впоследствии другими учеными. Именно к этим тяжелым годам ссылки относится его поэма «ОРО». Находясь в ссылке, в лагерях он проявил мужество, выносливость. Не отрекся от сана, продолжал активно работать.

В 1937 г. в возрасте 55 лет он был расстрелян как враг народа, реабилитация последовала в 1958 г.

Личность и труды П.А.Флоренского оказали большое влияние на многих современных ему представителей философской мысли, таких как А.Ф. Лосев, С.Н. Булгаков и др. Представляется весьма вероятным, что те или иные мысли Павла Александровича нашли отклик и в трудах В.И. Вернадского.

П.А. Флоренский оставил после себя богатое эпистолярное наследие, в том числе переписку с В.И. Вернадским, длящуюся с 30 ноября 1927 г.

(первое из известных писем) практически до конца жизни Павла Александровича. Во всяком случае в письме родным уже из ссылки от 4 апреля 1936 г. Флоренский упоминает, что получил от Вернадского статью [3].

Особый интерес в плане настоящей работы представляет письмо Флоренского Вернадскому от 21 сентября 1929 г., навеянное работой последнего «Биосфера» [3]. Он пишет: «В истории общественного сознания следует считать событием огромной важности, что явление жизни, наиболее близкой нам, доступный и бесспорный факт, Вы и Ваша школа сделали предметом особого внимания и изучения и космической категорией. В частности, мне представляется чрезвычайно многообещающим высказанное Вами положение о неотъемлемости от жизни того вещества, которое вовлечено (или, может быть, точнее сказать просто участвует) в круговороте жизни».

И далее он формулирует новаторскую идею: «Хочу высказать мысль, нуждающуюся в конкретном обосновании и представляющую скорее эвристическое начало. Это мысль о существовании в биосфере того, что можно было бы назвать пневматосферой. Т.е. о существовании особой части вещества вовлеченной в круговорот культуры или точнее духа. Несводимость этого круговорота жизни едва ли может подлежать сомнению». Он говорит об особой стойкости вещественных образований, проработанных духом, например, предметов искусства: «Это заставляет подозревать существование и соответственной особой сферы вещества в Космосе» [3]. Не трудно во всем этом уловить созвучие с мыслями В.И. Вернадского о наличии на нашей планете особой оболочки, созданной разумом человека. Эту мысль Вернадский не просто разовьет, а превратит в стройную, научно обоснованную теорию, изложенную, прежде всего, в работе «Научная мысль как планетное явление» [2, с. 286]. Основу этой ноосферной концепции Вернадский изложит следующим образом: «В биосфере существует великая геологическая, быть может, космическая, сила, планетное действие которой обычно не принимается во внимание в представлениях о космосе, представлениях научных или имеющих научную основу.

Эта сила, по-видимому, не есть проявление энергии или новая особенная ее форма. Она не может быть во всяком случае просто и ясно выражена в форме известных нам видов энергии. Однако действие этой силы на течение земных энергетических явлений глубоко и сильно и должно, следовательно, иметь отражение, хотя и менее сильное, но, несомненно, и вне земной коры, в бытии самой планеты. Эта сила есть разум человека, устремленная и организованная воля его как существа общественного. Прояв-

дение этой силы в окружающей среде явилось после мириад веков выражением единства совокупности организмов – монолита жизни – «живого вещества», одной лишь частью которого является человечество.

Но в последние века человеческое общество все более выделяется по своему влиянию на среду, окружающую живое вещество. Это общество становится в биосфере, т.е. в верхней оболочке нашей планеты, единственным в своем роде агентом, могущество которого растет с ходом времени со все увеличивающейся быстротой. Оно одно изменяет новым образом и с возрастающей быстротой структуру самих основ биосферы. Оно становится все более независимым от других форм жизни и эволюционирует к новому жизненному проявлению» [5].

И еще одно важное положение можно выделить в приведенном письме П.А. Флоренского В.И. Вернадскому, в котором можно увидеть параллель с «Законом биогенной миграции атомов», сформулированным В.И. Вернадским [4]. Ссылаясь на работы епископа элисского Нелидия, П.А. Флоренский развивает мысль о том, «...что индивидуальный тип человека, подобно печати и ее оттиску, наложен на душу и тело, так что элементы тела, хотя бы они были рассеяны, вновь могут быть узнаны по совпадению оттиска и печати, принадлежащей душе. Таким образом, духовная сила всегда остается в частицах тела его оформленного, где бы они ни были рассеяны и смешаны с другим веществом. Следовательно, вещество, участвующее в процессе жизни и притом жизни индивидуальной, остается навеки в этом круговороте, хотя бы концентрация жизненного процесса в данный момент была чрезвычайно малой [3].

Труды П.А. Флоренского оказали влияние на развитие многих научных направлений. Но до сих пор его деятельность полностью не проанализирована и не осмыслена. А она заслуживает того. Ведь благодаря таким светочам не только формируется мировоззрение будущих поколений, но и открываются новые горизонты науки.

Литература

1. Флоренский П.А. У водоразделов мысли. Новосибирск: Новосибирское кн. изд-во, 1991. С. 23.
2. Русский космизм / Сост. С.Г. Семенова, А.Г. Гачева. М.: Педагогика-Пресс, 1993. 367 с.
3. Флоренский П.А. Письмо В.И. Вернадскому (21 сентября 1929 г.) // Новый мир. 1989. № 2. С. 194–203.
4. Реймерс Н.Ф. Экология. Теория, законы, правила, принципы и гипотезы. М.: Россия молодая, 1994. С. 128.
5. Вернадский В.И. Автотрофность человечества // Владимир Вернадский. Открытия и судьбы. М.: Современник, 1993. С. 462–486.

НООСФЕРНАЯ КОНЦЕПЦИЯ КУЛЬТУРНОГО ЛАНДШАФТА

О.А. Лавренова
Институт культурного и природного наследия им. Д.С. Лихачева,
Международный центр Рерихов, г. Москва

В.И. Вернадский был основателем ноосферной концепции, в которой была заложена мысль о тесной взаимосвязи человека и Вселенной, человека и планеты. В современном ее понимании эта мысль приобрела особое значение благодаря русскому космизму и благодаря тому, что эта мысль начала осмысливаться и развиваться в самых различных своих гранях. Сейчас многие исследователи творчества Вернадского говорят, что концепция ноосферы лежит вне этической концепции, вне понятия добра и зла. Но в противовес этим утверждениям можно привести высказывания самого Вернадского, который предполагал созидательное, а не разрушительное направление формирования биосферы-ноосферы. Например, Вернадский писал: «...Важен для нас факт, что идеалы нашей демократии идут в унисон со стихийным геологическим процессом, с законами природы, отвечают ноосфере. Можно смотреть, поэтому, на наше будущее уверенно. Оно в наших руках, мы его не выпустим» [4, с. 242]. Он считал, что ручательством дальнейшего существования мировой цивилизации – это интернациональность науки и «сознание нравственной ответственности ученых за использование научных открытий и научной работы для разрушительной, ***противоречащей идее ноосферы, цели*** (выделено мной. – *О.Л.*)» [4, с. 45]. Сам Вернадский считал, что ноосфера предполагает именно созидательное преобразование пространства планеты человеком.

В свое время Вернадский был одним из первых, кто предложил концепцию преобразования биосферы в ноосферу с помощью особого рода энергии – *энергии человеческой культуры* или культурной биогеохимической энергии [4, с. 126]. Эти его разработки легли в основу современного энергетического миропонимания, которое сейчас утверждается в науке. Культурная биогеохимическая энергия, согласно Вернадскому, проявлялась как геологическая сила в изменении планеты, преимущественно с помощью земледелия, садоводства, промышленности. В понятии ноосферы как пространства, видоизменяемого энергией культуры, Вернадским были заложены возможности глубинного осознания процесса этого взаимодействия, которые раскрываются только сейчас.

Современная наука полагает, что не меньшей силой преобразования пространства планеты и изменений его качественных характеристик об-

ладает именно осмысление пространства человеком. И освоение географической оболочки человечеством всегда проходит через стадию культурного ландшафта. Культурный ландшафт рассматривается как некое динамическое единство географического пространства и человеческой деятельности во всех ее проявлениях. В современной науке существует очень много аспектов этого понятия. Наиболее соответствует ноосферной концепции Вернадского определение Ю.А. Веденина, согласно которому культурный ландшафт рассматривается как «целостная и территориально локализованная совокупность природных, технических и социально-культурных явлений, сформировавшихся в результате соединенного действия природных процессов и художественно-творческой, интеллектуально-созидательной и рутинной жизнеобеспечивающей деятельности людей» [3].

Формирование культурного ландшафта происходит в рамках исторического процесса, оставляющего свои «следы» в ландшафте в виде артефактов и памятников, традиционных или инновационных типов землепользования, событийного или легендарного ореола тех или иных мест. В результате исторического процесса формируются представления о значимости событий, а стало быть, о значимости связанных с ними мест. Б.А. Успенский рассматривал возможность интерпретации исторического процесса в качестве текста – последовательности сообщений, которая прочитывается социумом. «Восприятие тех или иных событий как *значимых* – независимо от того, являются ли они продуктом *знаковой* деятельности – выступает <...> как ключевой фактор: то или иное осмысление событийного текста предопределяет дальнейшее течение событий. В качестве кода выступает <...> некоторый «язык» <...> определяющий восприятие <...> фактов – как реальных, так и потенциально возможных – в соответствующем историко-культурном контексте. Таким образом, событиям приписывается значение: *текст* событий *читается* социумом. Можно сказать тогда, что в своей элементарной фазе исторический процесс предстает как процесс порождения новых «фраз» на некотором «языке» прочтения их общественным адресатом (социумом), которое и определяет его ответную реакцию». В результате такой интерпретации вполне обоснованно «исторический процесс может предстать как коммуникация между социумом и индивидом, социумом и Богом, социумом и судьбой и т.п.» [11].

По аналогии с такой интерпретацией исторического процесса возможно представить процесс формирования и существования культурного ландшафта, где не только события, но и места, с ними связанные, воспринимаются как значимые и несущие в себе определенное сообщение

для социума. Критерий значимости места в культуре и, соответственно, известности его топонима, – «это способность имени к образованию вторичных (переносных) значений, т.е. к деноминации (ср. вторичные значения топонимов *Вавилон, Сибирь, Камчатка*)» [2]. Вторичные или переносные значения топонимов и представляют собой сообщения.

Эти сообщения возможно прочесть в их исторической и, соответственно, смысловой последовательности, т.е. как текст. «Историческая жизнь места (локуса) сопровождается непрерывным процессом символизации, результаты которой закрепляются в фольклоре, топонимике, исторических повествованиях, в широком многообразии речевых жанров, повествующих об этом месте, и, наконец, в художественной литературе.

В стихийном и непрерывном процессе символической репрезентации места формируется более или менее стабильная сетка семантических констант. Они становятся доминирующими категориями описания места и начинают по существу программировать этот процесс в качестве своего рода матрицы новых репрезентаций. Таким образом формируется *локальный* текст культуры, определяющий наше восприятие места, отношение к нему» [1]. Иногда локусы-сообщения используются для составления новых текстов, например, при разработке маршрутов паломничеств или тематических экскурсий. В остальных случаях прочтение локусов-сообщений, интерпретация смыслов места и локального текста культуры зависит от интенций воспринимающего.

Наиболее интересный, на мой взгляд, аспект культурного ландшафта связан не с исторической, а с трансцендентной символизацией среды человеком, в результате чего культурный ландшафт можно рассматривать как космографию.

Как полагает современная антропология, именно осознание Божественного закона явилось изначальным импульсом семиотизации пространства, имеющей разную форму выражения в различных культурах. Превращение среды в знаковую систему, где в роли знака выступают географические объекты или элементы культурного ландшафта, а в роли означаемого – архетипы, трансцендентные понятия и категории и соответствующие символы, создает религиозно-мифологическую или сакральную географию. В результате складывается символическое понимание пространства, где карта мира становится иконой, отражающей традиционное миросозерцание и различными своими частями выражающей на плоскости картину мироздания.

Символическое пространство, где картина мира становится иконой, характерно для традиционного миросозерцания национальных культур.

Каждая страна, каждый участок земли превращается в знаковую систему, в текст, который доступен прочтению только для тех, кто владеет этим символическим языком. Иногда это овладение проходит на латентном уровне подсознания, иногда на высоком уровне научной рефлексии. В пространстве реализуется такая метафора, как «мир – книга» и «книга икона мира» – метафора периода создания рукописных книг. Сейчас она приобретает совсем иное звучание и осмысление. Подобным образом конструируется среда обитания, т.к. человек создает вариативную смысловую сеть из статичных элементов ландшафта [12].

Наиболее основополагающие трансцендентальные символы в той или иной форме присутствуют в каждом культурном ландшафте и не требуют особых пояснений, они транскультурны. Во многих культурах одни и те же географические объекты имеют схожие смыслы. Например, река обычно рассматривается в качестве «стержня» локальной вселенной или в качестве Мирового Пути [10, с. 176]. В русской культуре дорога – полисемантический символ пути. Холм, самое высокое место в поселении, обычно освященное храмом, монастырем, – символ устремления земли к Небу, молитвы, и собственно храм – «наиболее обобщенный, семантически насыщенный образ мироздания» [10, с. 93] как такового. «Храм <...> мал до ничтожества сравнительно со Вселенной, им изображаемой; но в этом ничтожестве <...> смертное, ограниченное существо силилось изобразить и даль, и ширь, и высь необъятную, безграничную, чтобы водворить в нем все, что в природе слепой являлось живым лишь на мгновение» [12, с 83].

В большинстве национальных культур одним из стержневых понятий является устремление Земли к Небу, попытка преобразовать собственное пространство именно по прообразу божественных реалий. Места, наиболее значимые в каждой культуре, обычно локализуются там, где в силу географических (высота над уровнем моря, широта горизонта) и культурных (ассоциативная связь с жизнью великих духовных подвижников) особенностей человек объективно ощущает дыхание Космоса, входит в иное состояние сознания, которое приближает его к вмещению трансцендентных категорий. Например, на средневековых европейских картах изображался рай, и в большинстве случаев размещался он в Индии [13].

Происходит и обратный процесс – наиболее значимые трансцендентные понятия обретают в культуре характеристики места. Например, самое сакральное понятие буддийской культуры – Нирвана – в ряде текстов обозначается как некое место, куда человек должен прийти. Существуют буддийские путеводители в священную страну Шамбалу, где можно

встретить косвенные свидетельства возможного изменения мерности пространства – человеку указывается путь до определенного географического объекта, где он должен прочесть необходимые молитвы, и, согласно путеводителю, он окажется совершенно в ином месте. Далее указывается путь до другого локуса, где происходит новое преображение пространства с помощью медитации или чтения молитв.

Особый случай превращения ландшафта в священный текст возникает при упоминании его и его элементов в священном писании или в священном предании. В результате происходит «сращение» священного текста с культурным ландшафтом. Такой сакральный ландшафт символизирует собой не космологические категории, но события священной истории. Такой ландшафт-текст вызывает естественную необходимость его «прочтения». В средние века в христианской культуре зародилась традиция паломничества к святым местам. «Сакральное, т.е. освященное церковью как обладающее особой святостью, пространство вызывало желание посетить его. Для благочестивого христианина паломничество представляло единственную и ни с чем не сравнимую возможность соприкоснуться со святынями. В отличие от мусульманства, христианство не обязывало каждого верующего совершить паломничество, однако многообразными способами подталкивало его к этому. <...> Наряду с максимально сакрализованным центром, Иерусалимом, существовало множество местных, локальных. Некоторые из них также пользовались широкой известностью в христианском мире» [7]. Паломники прочитывали через географию Святой земли священную историю. Примером такого «прочтения» может служить «Описание Святой Земли» Иоанна Вюрцбургского [14]. «География Святой Земли у Иоанна – это, собственно, новозаветная история, припоминаемая паломником по мере его перемещения в пространстве» [7]. И по сей день места, связанные с жизнью и смертью Иисуса Христа, пророков и святых, при правильном их «прочтении» становятся ландшафтами-мистериями, в результате путешествия по которым паломники символически повторяли крестный путь Спасителя или мученический и полный откровений путь святого.

Таким образом, географическое пространство естественным образом включается в семиосферу – семиотическое пространство культуры, «внутри которого единственно возможны семиотические процессы» [6]. Семиосфера определялась Ю.М. Лотманом и как «синхронное семиотическое пространство, заполняющее границы культуры и являющееся условием работы отдельных семиотических структур и, одновременно, их порождением» [5]. Знак, символ – исконный язык культуры, позволяющий выра-

зить Несказуемое в трехмерном физическом мире, несущий в ограниченных земных формах безграничность Беспредельности. В реальном географическом пространстве посредством Культуры проявляются импульсы и категории трансцендентального Неизреченного. Символизация пространства, призванная отражать в ландшафте категории Духа, есть изменение качества реального пространства путем проявления в ней иной реальности, мира более высоких измерений – мира идей, эйдосов, архетипов.

Сочетание иномирного и реального физического географического пространства в разных взаимодействиях характерно для многих путешественников, художников, которые идут по земной коре, не просто фиксируя ландшафт, создавая карты и физикогеографические описания, но также обращают внимание на самые сакральные, наиболее значимые места в культурном ландшафте и смыслы той культуры, которая здесь обитает.

Яркий пример – путешествие Н.К. Рериха по Центральной Азии. Когда в путь отправляется человек, подготовленный к восприятию смыслов национальных культур, запечатленных в пространстве, он заново их переосмысливает и создает новый текст. Н.К. Рерих, путешествуя, фактически реализовывал свое понимание культуры. В его интерпретации слово Культура звучит как «Культ Ур» – Почитание Света [9]. И в каждой из национальных культур, которые он проходил во время своего путешествия, он старался разглядеть именно зерна высокой культуры.

Особое значение в осмыслении земной поверхности является проникновение в глубинные семиотические коды культуры. Абстрактное семиотическое пространство культуры, положенное на географическое пространство, имеет очень большую значимость для каждого человека, который с ним соприкасается на должном уровне понимания. Это мы видим в работах Н.К. Рериха, в его пейзажах, в литературных заметках с его маршрута. Он осмысливал среду, устремляя свой взгляд через ландшафт в присущие ему семиотические значения и дальше – в те трансцендентные категории, которые в данном случае собой символизируют. Например, в одном из его литературных пейзажей Алтая мы читаем: «Во все небо стояла радуга. И не одна, но две. И в радужные ворота стремилась широкая Обь. Великая Обь – родина жены и змия. Шамбатион-река стремительно катит по порогам и камням. Кто не пострашится, перейдет ее. А на другой стороне живут люди М. М – самая священная буква алфавита, она скрывает имя грядущего. Каббала помнит Шамбатион. Катит камни – катунь настоящая. И не построен еще город на месте новом» [8, с. 316]. Волей путешественника в географическом пространстве выявляется и символический мифологический пласт (Обь как родина змея). Катунь ассоциативно связывается с Шамбатионом (одной из

библейских рек). В этом отрывке мы видим, как реализуется основная тема литературных и живописных пейзажей Н.К. Рериха – тема причастности нашей Земли к Высшей красоте иных миров, запечатленных с помощью языка символов в мифах, священных писаниях и легендах.

Н.К. Рерих как никто другой умел прочувствовать сакральность пространства национальной культуры и внести в него свое собственное, обновляющее понимание синтеза. Живописным полотнам Н.К. Рериха присуще изображение пространства в самой сокровенной его динамике – в устремленности к духовному фокусу Планеты, в причастности Культуре и Красоте. Основная тема изображаемого великим художником ландшафта (на полотне или на писчей бумаге) – его насыщенность общечеловеческими духовными символами, связь с заповедной страной Духа.

Творчество Н.К. Рериха, равно как художественное, так и философско-литературное, приоткрывает завесу над сокровенной космической символикой пространства планеты. Творческому осмыслению Н.К. Рерихом географического пространства присущи несколько ярких особенностей. В живописных и литературных творениях Н.К. Рериха очень важно «несказанное» и несказуемое. Несказуемое пронизывает географическое пространство, наполняет его значимыми и многозначными местами, в которых происходит соединение земли и Космоса, истории и легенды. Не случайно пересечение географического и духовного пространств занимает особое место в ландшафтных описаниях Н.К. Рериха. Ему присущ взгляд за горизонт, планетарный масштаб восприятия – ощущение в данном конкретном месте иных мест, иных событий. Например, читаем одно из описаний с маршрута Центрально-Азиатской экспедиции: «Здесь встала вся нежность и беспощадность пустыни. И киргиз указывает на дымчатый, розоватый северо-восток – там великая Такла-Макан! Там захороненные города. Там Куча – столица бывших тохаров. <...> Известны их манускрипты, но знаете ли, как произносить эти знаки? По аналогиям можно прочесть буквы, начертание звука пропало. Дальше, там, на склонах гор, Карашар – древнее место. Там долго до сокрытия находилась, по свидетельству китайских историков, чаша Будды, перенесенная в Карашар из Пешавара. А еще дальше – отроги Небесных гор и полунезависимые калмыки, помнящие свою историю, свои горы, пастбища и священные горы. А еще дальше – великий Алтай, куда доходил Благословенный Будда» [8, с. 132]. В этом описании, созданном в одном из пунктов маршрута экспедиции, мы видим панораму всего региона, причем не просто обзор с высоты птичьего полета, а описание смыслов упомянутых мест – их истории, мифологии, сакральных значений.

В соприкосновении с самым сокровенным понятием, которое современная наука обозначает как «genius loci» – гений места, она переходит из инструментария сугубо научного в мифологическое. «Genius loci» – обозначение, пришедшее из древней мифологии, буквально – боги, охраняющие данное место. Сейчас это понятие связывается со всеми ассоциативными и трансцендентными коннотациями локуса.

Н.К. Рерих, побывав в Европе, Америке, пройдя с экспедицией практически всю Азию, наибольшее предпочтение отдавал Гималаям. Гималаи по многим характеристикам – это уникальный природный и культурный регион. Николай Константинович писал: «В Гималаях кристаллизовалась великая веданта. В Гималаях Будда вознесся духом. Самый воздух Гималаев пропитан духовным напряжением – истинная Майтрейя-Сангха» [8, с. 316]. С точки зрения современных исследований можно сказать, что наиболее высокогорные системы реально являются промежуточным энергоинформационным звеном между космическим пространством и пространством земли, поскольку вечные снега и ледники накапливают метеориты и метеоритную пыль.

Согласно Н.К. Рериху человек является со-творцом высших космических сил, и это помогает преобразовывать пространство планеты именно в созидательном ключе. Об этом же, судя по всему, размышлял и В.И. Вернадский, когда говорил, что ноосфера не должна ни в коей мере нести в себе разрушительные тенденции. И это понимание созидательного творчества получает новое звучание в нашем новом тысячелетии, когда человечество вновь выбирает свой путь, находясь в точке бифуркации, где не совсем понятно – куда ведут выбираемые им пути. В синергетической парадигме, чрезвычайно популярной в современной науке, будущее определяет настоящее, выбор определяет дальнейший путь.

Сейчас у человечества есть выбор между идеями великих людей, которые ведут к созиданию, и идеями, которые ведут к разрушению, кризису, гибели. И то будущее, которое сейчас осознанно выберет себе человечество (потому что на данном этапе развития мы не можем говорить о человечестве, что оно «не ведает, что творит»), определит его дальнейшие шаги, развитие или деградацию, эволюцию или гибельный коллапс.

Литература

1. Абашев В.В. Пермь как текст. Пермь, 2000. С. 11–12.
2. Березович Е.Л. Русская топонимия в этнолингвистическом аспекте. Екатеринбург, 2000. С. 19.
3. Веденин Ю.А. Очерки по географии искусства. СПб.: Дм. Буланин, 1997. С. 9.

4. Вернадский В.И. Научная мысль как планетное явление. М.: Наука, 1991. 270 с.
5. Лотман Ю.М. Внутри мыслящих миров. М., 1996. С. 4.
6. Лотман Ю.М. Об искусстве. СПб., 1998. С. 444.
7. Мельникова Е.А. Образ мира. М.: Янус-К, 1998. С. 111, 112.
8. Рерих Н.К. Алтай – Гималаи. Рига: Виеда, 1992. 336 с.
9. Рерих Н.К. Синтез // Рерих Н.К. Культура и цивилизация. М.: МЦР, 1994. С. 108–111.
10. Топоров В.Н. Река / Мифы народов мира. М., 1998. Т. 2.
11. Успенский Б.А. История и семиотика // Успенский Б.А. Избранные труды. М., 1996. Т. 1. С. 12.
12. Федоров Н.Ф. Как может быть разрешено противоречие между наукою и искусством? / Русский космизм. М.: Педагогика-Пресс, 1993. 366 с.
13. Miller K. Mappae mundi. Die altesten Weltkarten. Stuttgart, 1895–1896.
14. Wirzburgensis Iohannes. Descriptio terrae sanctae // PL., 1854. T. 155. Col. 1053–1090.

РУССКИЙ КОСМИЗМ В КОНТЕКСТЕ ОРГАНИЧЕСКОГО МИРОПОНИМАНИЯ

В.Л. Носов
Томский государственный университет

Рост информационного воздействия на человека в XX–XXI вв. с необычайной остротой поставил вопрос о природе человеческого бытия, а новые научно-технологические открытия, успехи в освоении космического пространства и социально-политические потрясения привели к необходимости пересмотра представлений человека о мире. Все это вылилось в проблему – что есть сам человек, каковы его роль и место в беспредельном пространстве Космоса. Попытки найти ответы на ряд вопросов, связанных с этим, с позиций современной науки, которые бы смогли удовлетворить самого человека, пока не дали положительного результата.

Среди возможных вариантов будущей картины мира привлекательным выглядит предположение, а точнее утверждение великого физика прошлого века М. Планка, что в основе будущей картины мира будет лежать концепция его единства, «...единства по отношению ко всем исследователям, всем народностям, всем культурам». Ее будет отличать то, что человек и природа будут рассматриваться как единый, целостный организм, в их взаимодействии и взаимной обусловленности. В чисто физическое понимание Космоса вносится его психологическая, религиозно-философская составляющая, через которую появляется возможность всесторонней оценки человека и Космоса.

На такой же подход к проблеме Космоса и человека обращал внимание известный естествоиспытатель, выдающийся ученый В.И. Вернадский. В одном из своих писем к П. Флоренскому он писал: «Я вечером 16-го делаю доклад в обществе испытателей природы «Об изучении явлений жизни и новой физике». Мне кажется, мы сейчас переживаем очень ответственный перелом в научном мировоззрении. Впервые в научное мировоззрение должны войти явления жизни, и, может быть, мы подойдем к ослаблению того противоречия, какое наблюдается между научным представлением о Космосе и философским или религиозным его построением. Ведь сейчас все дорогое для человечества не находит в нем – научном образе Космоса – места» [1].

Проблема единства мира, органического мировоззрения, взаимосвязи человека и Космоса беспокоила не только естествоиспытателей. К ней обращались многие представители философии, искусства. Конец XIX –

начала XX веков высветил целую плеяду русских космистов, которых называли так за их приверженность к концепции целостности, стремлении рассмотреть мир, согласно Н.Н. Страхову, В.И. Несмелову и ряду других, как «гармоническое и органическое целое», имеющее центр. При этом Мир представляет собой сферу, средоточием которой является человек: «Человек есть вершина природы, узел бытия. В нем заключается величайшая загадка и величайшее чудо мироздания» [3].

Русский космизм в российской культуре представляется как результирующая тысячелетней отработки мировоззрения живого, нравственного Всеединства человека, человечества и Вселенной в их отношении к Творцу и творению. Идеи русского космизма нашли свое отражение не только в науке, но и в самых различных сферах культуры: в философии (Н.Н. Страхов, Н.О. Лосский, В.С. Соловьев, П.А. Флоренский, братья Трубецкие,), в поэзии (Ф.И. Тютчев, В.Я. Брюсов, А.А. Блок, В.В. Хлебников), в музыке (церковная музыка, симфонии П.И. Чайковского, А.Н. Скрябина, С.В. Рахманинова), в живописи (иконопись, М.В. Нестеров, Н.К. Рерих, группа художников «Амаравелла») и др.

Следует, однако, отметить, что концепция целостности мироздания, взаимосвязи человека и Вселенной, единства микро- и макрокосмоса была заложена еще в учениях древнего Египта, Индии, Китая. В них хранятся ответы на самые сокровенные вопросы о тайнах связи человека и Космоса, о сущности человеческой природы и путях познания истины. Целостный подход к проблеме Вселенной и человека, где главным для человека было достижение уровня «совершенно мудрого и слияния его с Космосом» – особенность методологии китайской философии. Проблема соотношения бытия и не-бытия или ограниченного и неограниченного представляет фундаментальное различие китайской и западной философии. Как полагает ряд китайских философов и в том числе известный философ XX века Фэн Юлань, «...в китайской философии не было эпистемологии... Ведь эпистемология, – считает он, – возникает только тогда, когда проводится разделение субъекта и объекта. А в эстетическом континууме подобного разделения нет. В нем познающий и познаваемое составляют одно целое» [4].

В качестве главной, основной характеристики целостности (тотальности) выступает концепция «взаимосвязи и взаимообусловленности», т.е. зависимости составляющих между собой и по отношению к целому. Именно это, как главное отличие органического и неорганического миропонимания, выделяет и представитель русской религиозно-философской мысли XIX–XX вв. Н.О. Лосский. «...Элементы, – пишет

он, – во всяком случае производны и относительны. Т.е. способны существовать только в отношении к системе, членами которой они служат» [2, с. 341]. Связь это и есть отношение или в философском определении «материальное или смысловое единство, взаимоопределяемость этих существований». Придавая огромное значение своей концепции Единого целого, Лосский далее пишет: «Идея целого... есть условие познаваемости мира так, что должно признавать одно из двух: или мир во всех своих проявлениях имеет сторону, согласную принципам органического мировоззрения, и тогда он познаваем, или мир не имеет такой стороны, и тогда знание о нем невозможно» [2, с. 344]. Нет сомнений в том, что познаваемость мира и «взаимосвязь и взаимообусловленность» всех явлений лежат в одной плоскости и взаимосвязаны между собой.

Таким образом, проблемы, считающиеся для современного уровня развития человечества актуальными, уже имели место в истории, а именно: проблемы космической роли человечества, единства человека и космоса, морально-этической ответственности в ходе его космической экспансии. В данном ключе «русский космизм» как явление действительности стал ярчайшим выражением русской духовной культуры XX в. Главная особенность его заключается в том, что в новых условиях необычайного роста науки, технологии, образования, искусства, общественно-политической и религиозной деятельности, вновь возникло социокультурное явление, которое на синтетической основе объединило все сущее через призму космологических ориентиров. Данное явление стало выражением оценки ощущения глубинной причастности сознательного существа космическому бытию, мысли о человеке как микрокосме, вместившем все природные стихии и энергии, объединившем в себе в форме мировой культуры ее восточную и западную направленность, как особенность методологических новаций в процессе глобализации.

Литература

1. Вернадский В.И. Письмо к П.А. Флоренскому // Архив РАН. Ф. 518. Оп. 3. Д. 2015-В. С. 1.
2. Лосский Н.О. Избранное. М.: Правда, 1991. 622 с.
3. Русский космизм и ноосфера: тезисы доклада Всесоюзной конференции. М.: МФТИ, 1982. Ч. 1. 232 с.
4. Фэн Юлань. Краткая история китайской философии. СПб.: Евразия, 1998. С. 45.

РОССИЙСКОЕ ВОСТОКОВЕДЕНИЕ: ТРАДИЦИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

В.Л. Носов
Томский государственный университет

Наступившее новое тысячелетие еще в большей степени обострило проблемы, которые в силу ряда причин, в том числе и объективных, не удалось человечеству решить в ушедшем тысячелетии. Свидетельством этому являются последние события, которые происходят на Ближнем Востоке, в странах Центральной Азии. Налицо противостояние не отдельных государств, а в общем можно сказать двух систем – Востока и Запада. В подобных условиях в значительной степени усиливается роль сотрудничества, взаимопонимания между странами, готовность идти на компромисс. Такое становится возможным только в том случае, когда стороны понимают, с кем и о чем они ведут диалог, то есть понятным становится предмет обсуждения. Однако как свидетельствует практика межгосударственных отношений, складывающихся в последнее время, процесс диалога в большей степени носит монологический характер.

В истории России подобные факты уже имели место, о чем писал известный востоковед академик В. Алексеев: «Относясь к Востоку высокомерно и третируя его, Царская Россия никогда не стремилась изучать его на одних линиях с изучением Запада, и потому, «заведя» у себя востоковедение, она и не думала о каком-либо его равноправии с западоведением, которое считалось чем-то вроде большой нормы и потому не требовало специального обозначения, в то время как востоковедение самим своим названием указывало на некий отход от нормы» [1, с. 115]. Эти слова были сказаны почти 70 лет назад, а что же изменилось? Может быть, востоковедение как научное направление получило новый импульс и вышло на более качественный уровень? Есть и то, и другое, но, по всей видимости, не соответствующие современным требованиям.

Необходимость развития науки о Востоке имеет свои исторические корни. Известный Указ Петра I (28.06.1700 г.) об обязательном изучении восточных языков свидетельствует о том, что Восток находит свое место во внешней политике государства. Востоковедение как наука, изучающая историю, экономику, языки, литературу, этнографию, искусство, религию, философию стран Востока, начало складываться в Казанском университете, а затем перебазировалось в столицу – Санкт-Петербург. Оно сосредоточилось «на так называемом факультете восточных языков Санкт-Петер-

бургского университета». Сразу же обозначились два направления: фундаментальное и прикладное. В соответствии «с этой двойственностью... и профессора и студенты факультета были двух родов, – писал В. Алексеев, – с явным преобладанием по указанным много основаниям практических дельцов, готовых учить чему угодно и изучать что угодно, лишь бы выдать или получить нужный для жизни диплом» [1, с. 7].

Если говорить о современном уровне развития востоковедения, то с уверенностью можно констатировать, что ошибки истории повторяются, только с еще большими потерями. Единственно, что может еще порадовать сторонников востоковедения, то это факт начала работы в указанном направлении в регионе Западной Сибири. Процесс внедрения, по-другому его трудно назвать, востоковедных наук в программу вузов начался. Это было вызвано рядом объективных условий, сложившихся на территории постсоветского пространства. Восток пришел к нам, в лице представителей многомиллионной китайской нации он заполнил Дальний Восток, постепенно заполняет просторные территории Западной Сибири. Мы же в свою очередь не готовы для подобных встреч ни в плане фундаментальном и еще более практическом. Мы не готовы с ними общаться на их языке, а, соответственно, и понимать их культуру и те проблемы, с которыми они появляются здесь.

О том, что такое может случиться, предупреждали многие представители науки, и одним из них был выдающийся мыслитель «русского космизма» В. Соловьев, который писал: «Есть основания думать, что дальняя Азия, столько раз высылавшая опустошительные полчища своих кочевников на христианский мир, готовится в последний раз против него выступить с совершенно другой стороны. Она собирается одолеть нас своими культурными и духовными силами, сосредоточенными в китайском государстве и буддийской религии» [4]. И сейчас, спустя более ста лет, наблюдая изменения, которые сопровождают общественное развитие, мы можем только поражаться тому, насколько серьезно оно было. При этом со своей стороны мы не можем сказать, что он был услышан нами. К данному высказыванию В. Соловьева можно подходить по-разному, но, прежде всего, оно должно было бы стать программным для подготовки общества и страны на перспективу подготовки востоковедных кадров. Для региона, который находится в непосредственном соприкосновении со странами Востока и Центральной Азии, востоковедение оказалось в зачаточном состоянии. Это научное направление если и есть в отдельных вузах Западной Сибири, то находится на уровне учебных программ и планов. И тем более, нет продуманной, сбалансированной

восточной политики в планах социально-экономического и культурного развития региона.

Для Сибири и России в целом оказались сопредельными государства Средней Азии, ранее входившие в состав бывшего Союза, которые нам предстоит осваивать наравне с другими странами Востока. Поэтому большой научный и экономический интерес к близлежащей Центральной Азии (Восточный Туркестан, Монголия) и бывшим союзным республикам, имеющим свою культуру, достаточно высок и не только у нас. Это в истории уже не один раз доказывали экспедиции Козлова, Потанина, Вернадского, Рериха. «Исследования Центральной Азии, – писал Ю. Рерих, – выявило тесные связи, существовавшие между царствами Китайского Туркестана и Индией. Если формы политического устройства Центральная Азия несколько раз заимствовала у Китая, то большинство своих религиозных теорий она получила именно из Индии». И далее: «Центральная Азия, этот засушливый район азиатского континента, служила когда-то связующим звеном между странами Востока, и на ее дорогах последователи Ману встречались с приверженцами Будды и сторонниками шаманских верований» [3].

В настоящее время можно видеть, как меняется отношение к Центральной Азии, и в современных межрегиональных связях ей придается значение как связующему звену и Востока и Запада, и Севера и Юга. Об этом свидетельствует первый Евроазиатский саммит, который проходил в Алма-Ате в апреле 2000 года. Серьезность и важность этого мероприятия определяется кругом его участников, среди которых были представители Востока и Запада. В материалах совещания еще раз была подчеркнута значимость этого региона как перекрестка, на котором происходит обмен культурными ценностями, идеями и товарами, среди которых должны появиться нефть и газ. В получении этого стратегического сырья заинтересованы не только ближайшие соседи, но и страны, находящиеся на значительном удалении. Один из участников саммита, ведущий специалист института «Открытое общество» (США) Э. Рихтер по поводу перспектив развития региона сказал: «Регион следует рассматривать как гибкое понятие, предусматривающее взаимодействие с ведущими сопредельными государствами, а именно, Китаем, Россией, Ираном и Турцией» [2]. В данных условиях необходимо развивать интеграционные процессы, начало которым должно положить сотрудничество на всех уровнях по основным направлениям: наука, культура, экономика. Исходить при этом необходимо изнутри региона (принцип самоорганизации). При этом нельзя исключать того, что налаживание культурных и научных

связей в первую очередь позволит экономическое сотрудничество сделать менее затратным.

Все это напрямую связано с необходимостью более широкого изучения восточных языков и подготовкой специалистов-востоковедов. Для Западной Сибири, в частности, это, прежде всего, связи со странами Центральной и Юго-Восточной Азии. И именно в этом направлении должно быть направлена востоковедение в данном регионе.

В курсе лекций о Востоке В. Алексеев определил «границы и компетенцию востоковедения как науки по существу своему культуроведческой, сложной и комплексной, развивающейся из своих составных частей, с конечной целью разбить узы экзотики и заменить девиз Киплинга новым: Восток есть Восток, и Запад есть Запад, но эта двойня живет общечеловеческой жизнью и друг от друга неотделима» [1, с. 130].

Литература

1. Алексеев В.М. Наука о Востоке. М.: Наука, 1982. 535 с.
2. Евразийский Саммит в Алма-Ата // Компас (информационный сборник). 2000. № 20. С. 10–12.
3. Рерих Ю.Н. Тибет и Центральная Азия. Самара: Агни, 1999. С. 12.
4. Соловьев В.С. Избранные произведения. Ростов н/Д: Феникс, 1998. С. 408.

Е.И. РЕРИХ О РОЛИ ТРАДИЦИОННЫХ УЧЕНИЙ ВОСТОКА В ФОРМИРОВАНИИ МИРОВОЗЗРЕНИЯ КОСМИЗМА

Л.С. Решетникова
Кемеровский государственный университет

Елена Ивановна Рерих (1879–1955) широкой общественности известна как супруга и сподвижница известного русского художника, ученого и мыслителя Н.К. Рериха. Вместе с тем она сама является крупнейшим мыслителем и общественным деятелем мирового уровня. Ею не только записаны, переведены, отредактированы и опубликованы беседы с Великими Учителями Индии, известные как Агни Йога или Учение Живой Этики [1–3], но и сделаны к ним глубокие комментарии в виде ответов на вопросы своих корреспондентов в Европе и Америке, известные как письма Е.И. Рерих [9–12 и др.], а также ряд работ о религиозно-философских учениях Востока [7; 8; 14]. По сути она продолжила дело Теософского общества, созданного Е.П. Блаватской в 1875 г., являясь переводчицей на русский язык книги «Тайная доктрина» [5; 6]. Её письма можно рассматривать и как пояснения к этой книге.

В первой половине XX в. человек западной цивилизации считал себя хозяином мира, а свой образ жизни – проявлением прогресса, образцом, достойным подражания; традиционные же устои народов Востока, основанные на древних учениях, трактовались как отсталые и подвергались осмеянию. Изучая их, Е.И. Рерих показала, что именно в них были изложены основные законы Мироздания, история эволюции Земли и человечества, указан путь и перспективы его развития, опасности, подстерегающие и порождаемые людьми, смысл понятия преображения человека. Она переводила эзотерическое содержание этих текстов на современный язык, опираясь на христианские догматы, исторический опыт народов Запада и Востока, широко используя новые открытия европейской и русской научной мысли в области естественных наук и психофизиологии.

Е.И. Рерих была одной из первых исследователей, использовавших достижения научной мысли при анализе религиозно-философских текстов, пошла по пути синтеза религии, искусства и науки. Опровергая обвинения христианских миссионеров в том, что религии Востока были языческими, утверждавшими многобожие, она объясняла, что Идея Единоначалия или Единства в Космосе была изложена в «Первоначальном Откровении», память о котором хранится у всех народов. Она обратила внимание на то, что жрецы Древнего Египта объяснили Моисею (вождю,

создателю еврейского народа) этот принцип как Единобожие, ставший впоследствии главным в христианстве. Задолго до Моисея он трактовался мудрецами Индии как Абсолют или Божественный Разум, древние греки называли его Логосом, Будда – Нирваной (Великим Неделимым Началом). В названиях многочисленных богов, говорила она, людям были даны понятия природных сил, различных видов энергий и правила взаимодействия с ними [9, с. 123].

Анализируя священные тексты, Е.И. Рерих показывала, что они не уничижали человека, а утверждали как существо, несущее в себе Божественное Начало, назначение которого подняться на следующую ступень развития, стать богочеловеком. Они указывали путь достижения этого. Она приводила слова Зороастра, Будды и других пророков о том, что чистота мысли, слова и поступка – три основы, чтобы подняться к Богам. В своей работе «Основы буддизма» она показала, как эти положения были подробно разработаны в буддизме [8; 12, с. 121–129].

Полемизируя с утверждением о том, что традиционные учения Востока превратили женщину в отсталое, забитое существо, служанку мужчины, Е.И. Рерих, опираясь на тексты Учения «Живая Этика», доказывала, что женщине, как проявлению Вселенского Женского Начала, было отведено высокое место: «В мирах Высших Женское Начало в великом почитании, ибо женщины есть олицетворение самопожертвования и вечного даяния на пути тяжкой эволюции человечества. ...Женщина шла путём подвига». Она приводила высказывания Будды и Зороастра, в которых они высоко оценивали женщину. Будда считал, что женщина может наравне с мужчиной достигнуть высших степеней Архатства (одна из степеней богочеловеческого состояния в буддизме. – *Р.Л.*). Е.И. Рерих писала: «...грядущая эпоха будет не только эпохой Великого Сотрудничества, но и эпохой женщины». Привлекала она и исторические исследования, в которых содержались факты не только равноправного положения женщины, но и её ведущей роли. Так, в ритуалах Древнего Египта, верховные жрицы Изиды, главной богини древнеегипетского пантеона, передавали её веления иерофантам. Женщины были главою дома. Отголоски значения Женского Начала сохранились и в самых священных ритуалах индусов, которые брахман совершает только при участии женщины. Законы Ману утверждали, где женщины почитаются, там боги радуются, но где же они не почитаются, там все ритуалы бесплодны. А ритуал был проявлением связи с высшим миром, дававшим людям всё необходимое для успешной деятельности [10, с. 128; с. 284–285].

Выступала Е.И. Рерих и против представлений о том, что идейное содержание древних учений Востока было скудным, примитивным и отра-

жало, как правило, культы, связанные с материальной деятельностью человека: сельское хозяйство, охота, рыболовство и т.п. Комментируя древнейшее индусское писание «Агни Пурана», она говорит, что его создатели имели представления не только о духе и материи, но и утверждали их единство, материю понимали как качество духа, т.е. ими был разрешён основной вопрос европейской философии. Смысл заветов был направлен на развитие творческого, духовного потенциала человека [9, с. 363; 12, с. 138].

Глубокое знание древних текстов давало Елене Ивановне основание считать, что высокая мысль Востока поставила и разрешила проблему существования зла, объяснив его как проявление несовершенства в вечном процессе раскрытия, эволюции [12, с. 137; с. 313–319].

В качестве доказательства провидческих знаний, содержащихся в Священных Текстах Древнего Египта, она приводила факт, что жрецы знали о 1936 г. и последующих событиях, когда будет решаться судьба планеты и человечества [9, с. 184].

В одном из первых писем Е.И. Рерих, говоря о Новой Эпохе, где творческой силой станет мысль, обращала внимание на то, что её предтечами были Будда, Лаоцзы, Конфуций, Платон, Христос, что их учения были направлены на то, чтобы раскрыть сознание людей, показать определяющую роль мысли в жизни общества и каждого человека, её влияние на природный мир, научить людей творчески и созидательно мыслить, каждого, независимо от того, кто он – аристократ или простолюдин [13].

Она объяснила суть понятия общины как основы будущего мироустройства, о котором говорили древние учения. Общину она понимала не как нечто патриархальное, «телесное толкание», а как сознательное дружественное сотрудничество всегда, всюду и во всём. «А для этого, прежде всего, нужно озаботиться о новых школах, в которых с детских лет закладывались бы основы понимания назначения человека, его места и роли в мире, его космической зависимости» [11, с. 291].

Что касается психизма и медиумизма, в насаждении которых европейцы обвиняли учения Востока, Е.И. Рерих неоднократно указывала на их негативное влияние. Чёрные ложи и чёрные мессы она называла величайшим преступлением и бедствием. В этом случае она также опиралась на опыт Востока, где большое значение придавали связи Учителя и ученика, настаивая на безоговорочной преданности ученика, благодаря которой Учитель мог защищать чистоту его ауры, его чувств, мыслей, тела. Она обращала внимание на то, что не случайно высшими кастами Индии была создана утончённая этика, в основе которой лежали нравственные

принципы преданности, героизма и подвига. Этот опыт помогал народам Индии возрождаться, обретая свободу и независимость. Она подчёркивала, что не эзотерики будут строить новый мир, но подвижники духа, полагающие душу за общее благо [9, с. 326–327; 11, с. 42–47].

Впервые в истории европейской мысли она обратила внимание на то, что в традиционных учениях Востока содержались космологические знания об эволюции солнечной системы, о Новой Эпохе, которая придет на смену изживающему себя миру, как закономерном этапе эволюции Космоса, принципах её мироустройства. Главной целью Создателей этих учений, по ее мнению, было подготовить человечество к этой Новой Эпохе [14].

Выдающееся место занимает Е.И. Рерих и в истории русского космизма. Предвосхищения философов – космистов XIX – начала XX вв. нашли своё выражение в чётких научных формулировках её работ. Во многом благодаря её трудам, учёные, работающие в области космических исследований, открывшие многомерность мироздания, человека как многомерной структуры, информационные поля, торсионные принципы переноса информации и др., заявили, что всё это было известно человечеству тысячелетия назад, в восточных философских воззрениях, что ортодоксальная наука последних двухсот лет, во многом отрицавшая предопыт древнейших цивилизаций Земли, объективно занималась доказательством правдивости этих знаний [4; 15; 16; 17].

Литература

1. Агни Йога. Самара, 1992. Т. 1. 623 с.
2. Агни Йога. Самара, 1992. Т. 2. 711 с.
3. Агни Йога. Самара, 1992. Т. 3. 622 с.
4. Акимов А.Е., Тарасенко В.Я., Шипов Г.И. Торсионные поля как космофизический фактор // Биофизика РАН. М.: Наука, 1995. Т. 40, вып. 4. С. 938–943.
5. Блаватская Е.П. Тайная Доктрина. Рига: UGUNS, 1937. Т. I. 845 с.
6. Блаватская Е.П. Тайная Доктрина. Рига: UGUNS, 1937. Т. II. 1008 с.
7. Рерих Е.И. Криптограммы Востока. М.: МЦР, 1992. 72 с.
8. Рерих Е. И. Основы буддизма. Улан-Удэ, 1991. 80 с.
9. Рерих Е.И. Письма. М.: МЦР, 2000. Т. II. 575 с.
10. Рерих Е.И. Письма. М.: МЦР, 2001. Т. III. 767 с.
11. Рерих Е.И. Письма. М.: МЦР, 2002. Т. IV. 511 с.
12. Рерих Е.И. Письма. М.: МЦР, 2003. Т. V. 383 с.
13. Рерих Е.И. Письма. Новосибирск: ВИКО, 1992. С. 9–11.
14. Рерих Е.И. У порога нового мира. М.: МЦР, 2000. 463 с.
15. Рогожкин В. Ю. Эниология. М.: Пантори, 2000. 528 с
16. Шапошникова Л.В. Град светлый. М.: МЦР, Мастер Банк, 1998. 188 с.
17. Яковлева Е.Г. Роль науки в изучении процессов преображения человека // Новая Эпоха – новый человек. – М.: МЦР, 2001. – С. 158–166.

ЯЗЫК ДРЕВНЕЙ МУДРОСТИ

В.Л. Рожков
Кузбассэнерго

Дед Платона – Солон, которого Греция чтит, как одного из своих семи мудрецов, путешествуя по Египту, посещал храмы. Тогда жрецы храмов говорили ему: «О, Солон, Солон, вы, греки, как дети, не знаете седой Старины и мощи её Знаний». Со времени Платона прошло 2,5 тыс. лет, но седая Старина и мощь её Знаний также неведомы человечеству сейчас, как и в те далёкие времена. Память народов сохранила лишь смутные представления о тех далеких эпохах в легендах, эпосах и религиях.

В конце 1888 г. в Англии вышел в свет уникальный труд Е.П. Блаватской «Тайная Доктрина» в 2-х томах с подзаголовком «Синтез науки, религии и философии», впоследствии переведенный на многие языки мира, в том числе на русский язык Е.И. Рерих [1; 2]. Почти на двух тысячах его страниц был пролит свет на тайны зарождения Космоса и человека, приподнят край завесы, скрывающей седую Старину и мощь ее Знаний. Этот труд, вызвавший бурную реакцию среди последователей и противников в XIX в., приобретает все большую актуальность в XX в. Глубокий интерес к «Тайной Доктрине» проявил целый ряд известных ученых, включая Альберта Эйнштейна, химика Уильяма Крукса, антрополога Картера Блейка, физика Робера Милликена и многих других. В 1988 г. известный химик Филипп Перчен рассказывал, что время от времени он встречается в нью-йоркском Гарвард-клубе со своими бывшими коллегами, главным образом профессорами этого института, для обсуждения «Тайной Доктрины» [4].

Автор этого труда Е.П. Блаватская, прожив многие годы в Индии, Тибете и Египте, объездив почти весь мир в поисках знаний, посвятила себя исследованию древних эзотерических учений разных народов, их религиозных концепций и символики. В предисловии к «Тайной доктрине» она писала: «...то, что заключается в этом труде, можно найти разбросанным в тысячах томов, вмещающих Писания великих Азиатских и ранних Европейских религий, сокрытых в глифах и символах и, в силу этого покрова, до сих пор оставленных без внимания. Теперь делается попытка собрать вместе древнейшие основы и сделать из них одно гармоническое и неразрывное целое. Единственным преимуществом, которым обладает писательница перед ее предшественниками, заключается в том, что ей не нужно прибегать к личным спекуляциям и теориям. Ибо этот труд есть

притча есть выраженный символ... аллегорическая передача жизненной реальности, событий и фактов... Именно, как мораль всегда выводилась из притчи, причём подобная мораль была действенной правдою и фактом человеческой жизни, так и историческое, реальное событие было извлекаемо теми, кто были сведущи в этих священных науках, из эмблем и символов, запечатлённых в древних храмовых архивах. Религиозная и эзотерическая) история каждого народа была уложена в символах. Она [illegible] была выражена буквально и во многословии. Все мысли и переживания, все учение и знание, сообщённые путём откровения или добытые самостоятельно, нашли у ранних рас своё графическое выражение в аллегориях и притчах. Почему? Потому, что *«изречённое слово имеет скрытую мощь не только неизвестную, но даже не подозреваемую нашими современными мудрецами»*, потому естественно, что они не верят в неё. Потому, что звук и ритм тесно связаны с четырьмя элементами древних; и потому, что та или иная вибрация в воздухе, несомненно, вызовет соответствующие силы, сочетание с которыми производит добрые или злые результаты, смотря по условиям. Никогда не позволялось ученику излагать какие-либо исторические, религиозные или реальные события в точных словах, не допускающих двоякого смысла, из опасения, чтобы силы, связанные с этим событием, не были ещё раз привлечены. Подобные события были передаваемы лишь во время посвящения, и каждый ученик должен был запечатлеть их в соответствующих символах, извлеченных из его собственного ума, и которые просматривались потом его Учителем, прежде чем быть принятыми окончательно. Так постепенно был создан китайский алфавит, так же как до него были установлены священные символы в древнем Египте. В китайском языке, знаки которого могут быть прочитаны на любом языке..., каждое слово имеет свой соответствующий символ в графической форме. ...Так японец, не понимающий ни одного слова по-китайски, встречаясь с китайцем, никогда не слышавшим японского языка, может сообщаться с ним посредством письма, и они будут вполне понимать друг друга, ибо письмо их символично» [1, с. 378–379].

«Неутомимые исследования западных, особенно, германских ученых – символистов, в течение XVIII и XIX столетия, заставили наиболее непредубеждённых учёных... убедиться, что без помощи символики с её семью подразделениями... никакое древнее Писание не может быть когда-либо правильно понято. Символика должна быть изучаема под всеми её аспектами, ибо каждый народ имел свои особые способы выражения. ...Ни один египетский папирус, никакая индусская олла, никакие асси-

рийские плитки, ни еврейские свитки, не должны читаться и толковаться буквально». «Каждый символ на папирусе или на олле является многогранным алмазом, каждая грань которого не только заключает в себе несколько толкований, но также имеет отношение ко многим наукам» [1, с. 375–376].

Открытия учёных «...доказали вне всякого сомнения, что все теологии от самой древней до позднейших, возникли не только из общего источника отвлечённых верований, но от единого, всеобщего эзотерического или Сокровенного Языка. Эти учёные овладели ключом к мировому языку древности и повернули его успешно, но лишь один раз в замке герметически закрытой двери, ведущей в Храм Тайн. Великая архаическая система, известная ещё с доисторических времён, как священное Знание – Мудрость, которая содержится и может быть усмотрена в каждой, как древней, так и новой религии, обладала и обладает ещё своим мировым языком..., имеющим как бы семь «наречий», из которых каждое относится и особо приспособлено к одной из семи тайн Природы. Каждая из этих тайн имеет свой собственный символизм. Таким образом, Природа могла быть читаема во всей её целости или же изучаема в одном из её специальных аспектов.

Доказательством сказанному служат чрезвычайные трудности, до сих пор испытываемые востоковедами вообще, и индо- и египтологами в частности, при чтении аллегорических письмён арийцев и священных анналов древнего Египта. И причина этих затруднений в том, что они не хотят помнить, что все древние рекорды (письмена. – *В.Р.*) писались на мировом языке, известном в те дни всем народам без различия, но который сейчас понятен лишь немногим. ...и все слова этого Сокровенного Языка выражали одинаковые понятия для каждого человека, к какой бы национальности он ни принадлежал» [1, с. 382–383].

«Многогранность Сокровенного Языка привела к принятию самых разнообразных догм и обрядов в эзотерических церковных ритуалах. ...Но Семь Ключей к Сокровенному Языку всегда хранились у высочайших Посвящённых, Иерофантов древности, и лишь в силу предательства некоторых отцов церкви первых времён христианства, бывших Посвящённых храмов, частичное владение некоторыми из семи перешло в руки новой секты назареев. Некоторые из первых пап принадлежали к числу посвящённых, но последние отрывки их знаний попали в руки иезуитов, обративших их в систему колдовства. Утверждают, что Индия... является единственной страною в мире, имеющей ещё среди своих сынов Адептов, обладающих полным знанием семи под-систем и ключом ко всей системе» [1, с. 383].

Одной из концепций «Тайной Доктрины» является Учение о происхождении человека и эволюции его «Семи рас». При этом история языка выглядит следующим образом.

«Первая Раса, эфирообразная..., была немой, ибо она была лишена ума на нашем плане. Вторая Раса имела уже «язык звуков», например, напевные звуки, составленные лишь из гласных. Третья Раса развила вначале нечто в роде языка, который был лишь лёгкое улучшение разнообразных звуков в Природе, криков гигантских насекомых и первых животных... в ранней Третьей Расе. В её второй половине (человеческие существа. – *В.Р.*) начали развиваться в отдельных особей мужского и женского начала; и когда... закон эволюции... заставил Творящих Богов... воплотиться среди людей, не обладающих разумом, тогда только язык получил развитие. Но даже тогда он был лишь попыткой. Всё человечество в то время имело один единственный язык. Это не воспрепятствовало последним... под-расам Третьей Расы строить города и распространить широко и далеко первые семена цивилизации под водительством их Божественных Наставников и своего собственного, уже пробуждённого, ума... Таким образом, по Оккультному Учению, Речь развилась в следующем порядке:

1. Односложная речь: принадлежавшая первым, почти вполне развитым существам в конце Третьей Коренной Расы... Язык не мог достаточно развиться до полного приобретения ими и развития их познавательных способностей. Этот односложный язык был, так сказать, отцом односложных языков, смешанных с резкими согласными, всё ещё в употреблении среди желтых рас, известных антропологам.

2. Агглютинативная речь: эти лингвистические характерные особенности развились в агглютинативные языки. На последних говорили некоторые расы атлантов (четвертой расы. – *В.Р.*)... И так как языки имеют свою циклическую эволюцию, своё детство, чистоту, рост, примесь других языков, зрелость, дряхлость и, наконец, смерть, то и примитивный язык наиболее цивилизованных рас атлантов, ... который упоминается в старых санскритских трудах, выродился и почти что вымер.

3. Инфлекционная речь: корень санскрита... – был первым языком (нашей Пятой расы. – *В.Р.*), теперь же он тайный язык Посвященных» [2, с. 249–252].

О санскрите говорится также, что «попытка передать на европейский язык величественную панораму Закона (Природы)... дерзновенна, ибо ни один человеческий язык, за исключением санскрита – который есть язык Богов – не может выполнить это хотя бы с некоторою долею точности».

И вообще, «было время, когда весь мир имел один язык и одно знание и человек знал о своём происхождении больше, нежели сейчас» [1, с. 290].

Но есть ещё один сокровенный язык – Сензар, который «был известен Посвящённым каждого народа, когда прародители Тольтеков также легко понимали его, как и жители погибшей Атлантиды. ...На Атлантиду он пришёл от мудрецов Третьей Расы. Те в свою очередь получили его от Богов Второй и Первой Расы». Е.П. Блаватская свидетельствует: «Первый том «Изиды» ([3]. – *В.Р.*) начинается ссылкой на древнюю книгу, такую древнюю, что наши современные антиквары могли бы бесконечное время исследовать её страницы и, всё-таки, не придти к соглашению, относительно состава вещества, на котором она написана». «Эта древняя книга есть первоначальный труд, из которого были составлены многие» сокровенные тома Киу-ти (древнейшие астрономические труды. – *В.Р.*), ... Шу-цзин, китайская первоначальная Библия, священные тома египетского Тот-Гермеса, Пураны Индии, халдейская «Книга Чисел» и само «Пятикнижие», все они происходят от одного основного маленького тома. Предания говорят, что книга эта была записана на Сензарском языке – тайном священном языке... при самом начале нашей Пятой Расы» [1, с. 29].

Дополнительно к вышесказанному приведем еще ряд сведений о древних языках, заимствованных из того же источника и переданных в первой половине XX в. Махатмами Индии через Е.И. Рерих, и ею оформленных в виде системы знаний – «Учение Живой Этики» [6–8].

О совершенствовании языка человечества Пятой Расы: «Для увеличения возможностей пришлось отказаться от долгих построений речи, изыскивая в разных веках лучшие и краткие определительные. В трёхминутное время надо уметь дать выпукло содержание трёхчасовой речи» [6, с. 208].

Язык и сознание людей тесно связаны, зависят и влияют друг на друга. Степень развития сознания формирует соответствующий ему язык в эволюции человечества от простейшей односложной речи до современных языков. Но, как утверждает древняя мудрость, поверх всех звучащих языков стоит язык сердца или язык молчания. Китайское изречение гласит: сказал – не услышали, закричал – не услышали, буду думать. «Мысль бессловесная гораздо мощнее, в ней явлена более чистая стадия огня» [7, §354]. Махатмы говорят: «У нас поверх священного языка (Сензар) есть язык молчания» [6, с. 113]. Этот язык еще называют языком сердца. И сама Е.И. Рерих писала: «Священный Сензарский язык состоит из лучших определительных, заимствованных из всех существовавших

языков. В него входит много слов, имеющих латинский корень... Некоторые же слова совершенно не походят ни на одно из знакомых нам наречий. Часто одно слово передаёт сложное понятие или действие» [5].

«Сколько сказано о языке сердца, но всё же для большинства он остается неприменимой отвлечённостью. Не будем настаивать на высших формах этого способа сообщения, постараемся усвоить начальные основы, которые должны быть явлены незамедлительно и без особых подготовлений. Каждый язык, прежде всего, имеет назначение взаимопонимания, значит, нужно стараться не только понять собеседника, но и делать для него свою речь легко усвояемой. Для этого умейте говорить на языке собеседника. Говорите его словами, его построениями, только так он легко запомнит и примет в сознание вашу мысль. Так научимся вмещать слова собеседника и незаметно перейдём к характеру его мышления. Форма высшего общения будет уловление мысли без звука» [8, §107].

Общение сердцем, общение мыслью, собеседование без звуков – таким будет язык людей в будущем. Также и Сокровенная Мудрость, рожденная и проверенная древними, как говорят Махатмы, со временем опять вернется просветленному человечеству, чтобы служить ему и поднять его творчество от земных пределов к просторам космическим.

Литература

1. Блаватская Е.П. Тайная Доктрина. Рига: UGUNS, 1937. Т. I. 845 с.
2. Блаватская Е.П. Тайная Доктрина. Рига: UGUNS, 1937. Т. II. 1008 с.
3. Блаватская Е.П. Разоблаченная Изида. М., 1991. Т. 1. 522 с.
4. Крэнстон С. Е.П. Блаватская: Жизнь и творчество основательницы современного теософского движения. Рига; Москва: ЛИГАТМА, 1996. С. 522–523.
5. Рерих Е.И. Письма. М.: МЦР, 2001. Т. III. С. 576.
6. Учение Живой Этики. Озарение. М.: МЦР, 1994. 232 с.
7. Учение Живой Этики. Мир Огненный. М.: МЦР, 1995. Ч. 1. 367 с.
8. Учение Живой Этики. Сердце. М.: МЦР, 1995. 355 с.

КОСМИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ И НОВАЯ СИСТЕМА ПОЗНАНИЯ

Л.В. Шапошникова
Международный Центр Рерихов,
Центр-музей им. Н.К. Рериха, г. Москва

Перерождение мышления должно утверждаться как основа лучшей Эпохи. Мышление – залог преуспеяния, залог нового строительства, залог мощного будущего. Претворение жизни именно утверждается трансмутацией мышления. На каждом проявлении можно проследить, как мышление эволюционирует или инволюционирует. Кроме устремленного мышления, действует импульс зажигания мышления. Потому закон устремления дает нам соответствие, которое сближает Миры, насыщая творческим огнем. Дать себе отчет в направлении мышления уже поможет сдвинуть сознание.

Мир Огненный. Ч. III, 262

Научно понять – значит установить явление в рамки научной реальности Космоса.

В.И. Вернадский

Лучшие умы обращаются к факторам взаимодействия космических сил с судьбами земных народов.

Н.К. Рерих

Наука и метанаука

Знание и познание есть основные составляющие обширного пространства человеческой культуры. То и другое не тождественные понятия. Если знание представляет собой определенный объем информации, которая тем или иным способом попадает в культурное поле конкретной эпохи и конкретного пространства, то познание – это проявленное знание, знание активизированное, систематизированное и объясненное. Знание может быть случайным, неупорядоченным, разбросанным, познание же – это всегда система. За всю историю человечества мы сталкиваемся с самыми различными системами познания, с разными способами этого познания.

В пространстве и времени XIX–XX вв. сформировались и получили относительное завершение два главных направления в познании: научное и вненаучное. Под научным имеется в виду, прежде всего, эмпирическая

материалистическая наука и ее экспериментальный способ познания. Так называемое вненаучное направление объединяет самые разные способы познания, но имеющие общие принципиальные особенности. Вненаучный способ познания формировался в течение ряда тысячелетий и развивался через человека, через его внутренний мир. Иными словами, этот способ существовал в духовном пространстве, границы которого много обширнее, чем те, которые имела эмпирическая наука, действовавшая в трехмерном поле плотной материи. Природа духовного пространства определила и особенности этого способа познания, основным методом которого было умозрение, или умозрительное действие. Научный же способ познания был всегда ограничен экспериментом. И хотя тот и другой способ имели общий источник возникновения и взаимно дополняли друг друга, наука не брала в расчет вненаучный способ познания, высокомерно отворачивалась от него, забывая о том, что оба они были птенцами, вылетевшими из одного гнезда. А если продолжить это «птичье» сравнение, то следует сказать, что вышеупомянутая птица познания со временем разделилась надвое, и у каждой из них оказалось по одному крылу. Поэтому ту и другую порой уносило с правильного пути, а однокрылый их полет был драматичен и мучителен.

До сих пор в нашем образованном и грамотном мире вненаучный способ познания характеризуется такими определениями, как эзотерика, оккультизм, мистика и прочее. Ни одно из этих названий не дает ясного представления о самих знаниях и путях их получения, а, скорее, способствует различного рода непониманию и мифам. Если отбросить эти архаические термины и понятие «наука» взять в качестве основного, то такую систему познания можно было бы назвать сверхнаукой, или метанаукой. Этот метанаучный способ познания весь пронизан космизмом. И мифологическое сознание, и религиозное в своем творчестве имели связь с Богом, Высшим, Космосом. Слова могут быть самыми разными, но космическое содержание их оставалось одним и тем же. Пришедшее им на смену научное мышление было лишено подобных связей, а следовательно, и соответствующих методологических установок.

Идущая из глубины веков метанаучная система познания сохранила свои накопления в основном на Востоке, наиболее древней в культурном отношении части нашей планеты, и укрепилась затем и на Западе. Она не имела отношения к эксперименту как таковому, а пользовалась свидетельством или информацией, шедшей через духовный мир человека из пространства инобытия, или, другими словами, из пространства материи иных состояний и измерений. Информация эта обладала одним важным

качеством – она намного опережала сведения, полученные в результате эксперимента, и во многих случаях имела профетический, или пророческий, характер. На основе этого создавалась философия, в которой метод свидетельства имел концептуальное значение и нес в себе формообразующее начало. Такие явления, как сны, видения, информационные образы, идущие из Космоса, – все они относились к свидетельствам, ибо, несмотря на субъективный канал взаимодействия, носили вполне объективный и даже практический характер. Подобные знания отрицались не только наукой, но и церковью, несмотря на то, что последней были хорошо известны видения и пророчества святых. Сюда же следует отнести и искусство. Являясь самой таинственной областью человеческого творчества, искусство более чем другие области связано с инобытием, откуда, собственно, и идут к человеку творческие импульсы красоты и образцы гносеологической информации.

Уровень свидетелей и их работ был разный, но среди них хотелось бы отметить труды немецкого философа Якоба Бёме (1575–1624). Его работа «Аврора, или Утренняя заря в восхождении» дала пример смелой диалектики (мир как движение и соединение противоречий), улучшила наше понимание реального Космоса и была впоследствии использована представителями немецкой классической философии Гегелем и Фейербахом. Ф. Энгельс назвал Бёме «предвестником грядущих философов» [4].

Несмотря на это, произведения Бёме в советское время были запрещены, а церковь еще при жизни философа прокляла его «Утреннюю зарю».

Свидетельства Бёме об устройстве Вселенной намного обогнали не только тогдашнюю науку, но и современную нам. Из того, что он увидел духовным взором, следовало, что человек идентичен Космосу, а человеческое сердце – центр мира. В то время ни наука, ни теология подобного не утверждали. И можно удивиться проницательности Ф.Энгельса, который, нисколько не сомневаясь, включил знания Бёме в будущую философию, изменения которой, по всей видимости, интуитивно предчувствовал сам. Бёме дал уникальные свидетельства о важнейшем месте человека во Вселенной. Уровень Бёме как свидетеля был много выше уровня его современников, которые, возможно, и не подозревали о существовании подобных свидетельств.

Разъединение систем познания на научную и вненаучную, или метанаучную, было столь же неплодотворным, как и разделение духа и материи, хотя бы и условное. К XX веку такие разделения если не полностью заблокировали движение науки, то во всяком случае закрыли дорогу к правильному осмыслению открываемых явлений.

Три культурно-исторических вида мышления

Общепризнано, что человечество в своей истории прошло через три вида мышления, или сознания. Точнее, прошло через два первых вида, а в конце третьего находится сейчас. По времени он оказался самым коротким. На подходе – четвертый. Какой именно, это как раз и предстоит нам выяснить. Три вида мышления – это мифологический, религиозный, научный, каждый из которых имел свои особенности, свою культуру, свою эпоху. Каждый вид формировался в глубинах предыдущего. У мифологического сознания не было «опоры» в виде предыдущего мышления, в недрах которого оно бы зародилось. В этом состоит одна из его загадок. Все в нем представляется тайной: и его целостность, и образность, и мудрая глубина этой образности, и загадочный язык символов, которыми пользовался человек, действуя и творя в пространстве мифологического мышления. И еще: в самой мифологии заключается ряд труднообъяснимых особенностей. Знания, которые содержались в мифологии, начинались с космогонических представлений, которые занимали большую часть пространства самих мифов. И второе. Мифологические знания оказались общими для народов, удаленных друг от друга на большие расстояния. Эта общность создавала впечатление, как будто кто-то неизвестный и вездесущий бросил на землю горсть волшебных зерен, и они проросли мудрой глубиной удивительных мифов, в которых было все и от которых пошли все наши знания и умения. Мексиканский ученый Ф.Д. Инфанте пишет: «Религии, философские системы, искусство, общественные формы бытия примитивного и современного человека, первые научные и технические открытия, даже мучительные сновидения – все это вытекает из единого мифологического источника» [5].

В пространстве мифологического мышления возник интересный культурно-исторический парадокс. С одной стороны, мифологическое мышление не имело своего предшественника в земной истории, или, по крайней мере, мы об этом не знаем. С другой стороны, оно являлось наиболее универсальным по сравнению с двумя другими. В этом парадоксе нарушена культурно-историческая логика настолько, что в пределах земной информации мы не можем получить ему объяснения. Все в мифологии удивительно и неправдоподобно. Ее герои действуют в обстоятельствах, где время и пространство иные, а сами эти герои обладают качествами, не присущими земному человеку. Тексты метанаучных знаний наводят нас на мысль, что источником земной мифологии был Космос, где мы находим миры с более тонкой структурой материи и более высоких изме-

рений, чем наш плотный мир. Иными словами, изначальная мифологическая информация является космической информацией, пришедшей на Землю из инобытия и заложившей, таким образом, фундаментальные наши знания и основные виды мышления, развившиеся потом из той же мифологии. Меньше всего можно считать, что мифология могла быть плодом человеческого воображения. Но в том, что мифология инициировала человеческое воображение как способ познания, сомневаться не приходится.

В мифологии субъектом, или правящим началом, является Космос и процессы, происходящие в нем. Человек же – лишь объект всех действий персонифицированного Космоса. Проблема субъект-объект, которую мы рассматриваем в пространстве мифологического мышления, может быть поставлена лишь условно. Дело в том, что мифологии, как целостному явлению, чужд так называемый разделительный, или аналитический, подход, субъект и объект здесь нераздельны, они настолько тесно связаны между собой, что отделить один от другого крайне трудно. Начало правящее и начало подчиненное и в пространстве и во времени представляют собой единое целое, дополняют друг друга. И лишь следующее за мифологическим мышлением – религиозное – отделяет одно от другого, изменив качество и того и другого. Вместо разнообразия и богатства Космоса появился единый Бог, связывающий объект, или человека, с Высшим. Бог становится правящим началом, а человек – безусловно подчиненным ему объектом. Наиболее ярко выражено такое соотношение в католичестве, где возникает сильная Церковь в качестве замены Бога на земле. Функции Бога присваиваются церковными иерархами, получившими священное право говорить и действовать от имени Бога. Это обстоятельство немало повлияло на формирующееся в недрах религиозного мышления научное мировоззрение.

Крайне негативную роль в этом отношении сыграла инквизиция, которая не только олицетворяла собой борьбу Церкви за веру и ее чистоту, но и вела настоящую войну против всего нового, и в первую очередь против новой мысли. Инквизиция безжалостно преследовала всех, кто нес новые знания. Не буду перечислять, сколько выдающихся ученых средневековья сгорели на кострах, прошли через пыточные камеры и кончили свою жизнь в заточении. Всевластие Церкви и феодальный гнет в светском обществе усугубляли тенденции свободолюбия. Свобода и научное мышление шли рука об руку. Свободомыслие французских энциклопедистов, их антицерковный настрой, а затем и Великая французская революция положили начало освобождению научного мышления от

тяжелых пут средневековья и, в первую очередь, от церковного надзора над мыслью. Искажения, которые возникли в духовном пространстве европейской мысли в результате церковной политики, обусловили ряд отрицательных черт в изначальном слое научного мышления. Оно вышло из религиозного Средневековья механистически материалистическим, атеистическим и эмпирическим. Церковь сама «обезбожила» новое мышление, перерезав его связь с Высшим. Молодая наука поставила на место Бога свободно мыслящего человека, сделав его субъектом и правящим началом. Что же касается самого Бога, то он в пространстве самой науки был упразднен. Пример. Когда выдающийся астроном Лаплас объяснял заинтересовавшемуся Наполеону принципы небесной механики, то на вопрос императора о месте Бога во всем этом ответил: «Сир, я не нуждаюсь в такой гипотезе». Откровенный атеизм, механистический материализм, отсутствие космической концепции в теории познания и др. составили основные «достоинства научного мышления».

Зарождение и становление четвертого вида мышления – космического мышления

В конце XIX – начале XX в. началась Духовная революция в России, приведшая к явлению Серебряного века в ее культуре и философской мысли. Серебряный век принес с собой ослепительные вспышки расцвета искусства, литературы, философии, а также зарождение новой научной мысли. К сожалению, в трудах по истории России и ее культуры Духовная революция, так много давшая России в целом, не удостоилась упоминания. Причиной этому служат различные исторические обстоятельства, сложившиеся в России к началу XX в. Главное из них состоит в том, что Духовная революция совпала в определенной степени с революцией социальной, происшедшей в 1917 г. и получившей название Октябрьской. И тогда началось то великое противостояние двух революций, которое привело сначала к замедлению, а затем и вовсе к затуханию Духовной революции. Однако последняя, в основе которой лежала энергетика духа и культуры человека, не могла полностью исчезнуть с исторической арены страны и, несомненно, несла в себе потенциал дальнейшего возрождения. Опираясь на непреходящие ценности, связанные с творческой деятельностью человека, Духовная революция была запрограммирована на долгое время, и остановить совсем ее ход было невозможно. В отличие от социальной революции, Духовная была связана с духовно-энергетическими процессами, происходящими внутри самого человека.

Социальная же революция занималась лишь внешней стороной человеческого бытия, выдвигая на первый план проблемы классовой борьбы, экономического благоденствия угнетенных классов и передачу власти от господствующих классов – угнетенным. Мировоззренческой платформой социальной русской революции являлось социологическое мироощущение XIX в., в основе которого лежала социально-экономическая доктрина крупнейшего ученого Германии Карла Маркса. Эта доктрина и стала фундаментом идеологии русской социальной революции. Если диапазон действия социальной революции ограничивался историческими рамками пространства одной страны, то Духовная революция простирала свои крылья в Космос, действуя в пространстве энергетических коридоров космической эволюции и связывая воедино земное и небесное. Она заложила основы космической переориентации важнейших форм познания, таких, как философия, наука, искусство.

Духовная революция XX в., в пространстве которой формировалось новое мышление космического мироощущения, несла в себе тенденцию к синтезу научного и вненаучного способов познания. Наиболее яркое выражение эта тенденция получила в трудах философов Серебряного века, тесно связанных с проблемами культурно-духовной эволюции человека.

Среди этих философов были такие высокие умы, как В.С. Соловьев, П.А. Флоренский, С.Н. Булгаков, Н.А. Бердяев, И.А. Ильин и другие. В их трудах мы находим мысль и религиозную, и философскую, и научную. Работы философов Серебряного века, такие, как «Чтения о Богочеловечестве», «Оправдание Добра. Нравственная философия» В.С. Соловьева, «Философия свободы», «Смысл творчества», «Судьба России», «Творчество и объективация», «Царство Духа и царство кесаря» Н.А. Бердяева, «Столп и утверждение истины», «Мнимости в геометрии», «Обратная перспектива», «Общечеловеческие корни идеализма» П.А. Флоренского, «Свет невечерний», «Два града» С.Н. Булгакова, «Путь к очевидности» И.А. Ильина и другие, были самобытны, в них отсутствовало традиционное подражание западным школам. Отойдя от мелких политических моментов, от вопросов рутинного бытия, русские философы поместили в центр своих исследований человека, особенности его духа, эволюционную его судьбу и роль Высшего во всем этом. Старое социологическое мышление с его традиционными подходами не могло ответить на многие вопросы, которые ставили перед Россией и миром события космического масштаба. Русские мыслители интуитивно ощущали те энергетические изменения, которые несла в себе эволюция Космоса и человека XX в. Они, эти мыслители, переходили, по выражению

Н.А. Бердяева, в «иное идейное измерение», прозревая энергетическую целостность мироздания и его неразрывную связь с человеческим бытием.

Научный взрыв 20-х гг. XX в. в значительной степени способствовал развитию такого процесса. Естественные науки, и в первую очередь физика, методологически оказались в критическом положении. Материя в заданных обстоятельствах эксперимента начинала вести себя непредсказуемым образом. Неделимое становилось делимым, в невидимых пространствах обнаруживалась бурная энергетическая деятельность, на «чистые» эксперименты в атомной физике стала влиять тонкая энергетика самого экспериментатора, в материи появились какие-то «нематериальные» структуры и частицы. Новое мышление, складывающееся в пространстве Духовной революции, ставило перед научной мыслью новые задачи, вызов которых приняли самые выдающиеся ученые. Накопления «вненаучных» областей человеческого знания вновь оказались востребованы. Нахождения великих ученых, таких, как В.И. Вернадский, К.Э. Циолковский, А.Л. Чижевский, П. Тейяр де Шарден, Нильс Бор, Альберт Эйнштейн, соединили в себе науку и метанауку. В их работах формировался целостный подход к явлениям природы и человеческого общества.

Ученые обратили внимание на забытые мысли древних мудрецов о тесном взаимодействии человека, планеты, Космоса, о фундаментальном единстве макро- и микрокосма. Эти мысли находили подтверждение в научных открытиях. Особенно много для осмысления новых открытий дала умозрительная философия Востока. Новое космическое мироощущение вводило в науку категорию духа, приближало ученых к изучению иных состояний материи и заставляло их искать экспериментальные подтверждения существования такой материи.

Резкие границы между научным и метанаучным методом стали размываться, направляя поток научной мысли к синтезу в пределах различных явлений космопланетарного характера. Учение В.И. Вернадского о биосфере и ноосфере, изложенное в уникальном труде «Научная мысль как планетное явление», было одним из первых научных плодов нового космического мышления на уровне «эволюции, осознавшей себя» (Тейяр де Шарден).

Ноосфера, или сфера разума, следующий, высший этап в развитии биосферы Земли, есть результат, – утверждал ученый, – сознательной мыслительной деятельности человека. В те же годы В.И. Вернадский писал о необходимости новой науки – «более современной, чем современная, более терпимой к новым идеям и новым завоеваниям человеческого гения» [1].

Гениальный К.Э. Циолковский в заштатной Калуге писал и говорил об одухотворенном Космосе, о разумных силах в нем, о необоримой воле Вселенной, об иерархии высокоразвитых существ. «Воля человека, – утверждал он, – и всяких других существ – высших и низших – есть только проявление воли Вселенной. Голос человека, его мысли, открытия, понятия, истины и заблуждения есть только голос Вселенной» [13].

Выдающийся ученый XX в. А.Л. Чижевский экспериментально обосновал взаимодействие человеческого организма и человеческого общества с деятельностью Солнца и, в частности, с ритмом солнечных пятен. Исходя из концепции единства человека и Космоса, взаимодействия человека и Солнца, он установил циклы и ритмы влияния Солнца на здоровье, общественную деятельность человека и на земной исторический процесс в целом. Эти исследования ломали границы между науками естественными и гуманитарными, оставляя причинные приоритеты за естественными. В своих трудах ученый писал о великой электромагнитной жизни Вселенной, закладывая первые кирпичи в фундамент энергетического мировоззрения XX в. Подводя итоги своих необычных исследований, Чижевский продвигался все дальше и дальше в своем космическом поиске. «Из сказанного следует заключить, что есть некоторая внеземная сила, воздействующая извне на развитие событий в человеческих сообществах. Одновременность колебаний солнечной и человеческой деятельности служит лучшим указанием на эту силу» [14].

Многие научные открытия XX в. имели прямое отношение к «вненаучной» информации, касающейся в первую очередь проблем пространства, в котором и были заключены основные тайны мироздания. Первые шаги в этом направлении сделаны еще в XIX в. русским ученым Н.И. Лобачевским, разработавшим теорию неевклидовой геометрии, перевернувшей наши представления о самой природе пространства, которое оказалось не таким плоским и однозначным, как у Евклида. За пределами механистически-материального мира возникло нечто, недоступное обычному зрению, но тем не менее реально существующее, поддающееся исследованию научной мыслью. Невидимое пространство несло в себе новые измерения, пока еще недоступные сознанию человека, информация о которых пришла из области метанаучной.

Вслед за Лобачевским немецкий ученый Герман Минковский в 1907–1908 гг. заговорил не о пространстве как таковом, а о пространстве-времени как целостном явлении. В результате Минковский пришел к выводу о том, что существует некая четвертая пространственно-временная координата. То, что возникало в духовных озарениях метанауки, оказа-

лось реальностью сегодняшней науки. Теория относительности Альберта Эйнштейна утвердила эту координату как четвертое измерение.

Учитывая, что скорость света 300 000 км/с имеет свои материальные границы, Эйнштейн подошел вплотную к гипотезе существования сверхсветового пространства.

В науку, в ее парадигму постепенно, вместе с невидимыми пространствами и мирами, входило реальное понятие духа и предошущение ее революционных изменений.

Космическая эволюция востребовала тех мыслителей и ученых, которые обладали способностью к синтезу и несли его в себе. Таким человеком был, например, П.А. Флоренский, великий ученый, священнослужитель, уникальный философ, обладавший способностью свидетельства и хорошо понимавший искусство как важнейший способ познания.

«В геометрии, – пишет П.А. Флоренский в труде «Мнимости в геометрии», – изучаем мы пространство, – не линии, точки и поверхности как таковые, а именно свойства пространства, выражающиеся и в этих частных пространственных образованиях». Он ставит перед собой задачу «расширить область двухмерных образов геометрии так, чтобы в систему пространственных представлений вошли и мнимые образы. Короче говоря, необходимо найти в пространстве место для мнимых образов, и притом не отнимая от уже занявших свои места образов действительных» [12, с. 11–13]. Ученый выполнил эту задачу, постиг свойства пространства, использовав при этом не только геометрию, но, казалось бы, совсем неожиданный для науки источник – «Божественную комедию» Данте. Данте был не только великим поэтом, но и крупным эзотериком, обладателем тайных знаний, и был причастен к «свидетельскому» направлению метанаучного знания. Строение мироздания, описанное Данте в «Божественной комедии», было настолько реальным, что послужило Флоренскому основанием для его анализа «Мнимостей в геометрии». В космологии Данте ученый обнаружил «предвосхищение <...>неевклидовой геометрии» [12, с. 44].

В заключение своего исследования Флоренский пишет: «Область мнимостей реальна, постижима, а на языке Данта называется Эмпиреем. Все пространство мы можем представить себе двойным, составленным из действительных и из совпадающих с ними мнимых гауссовых координатных поверхностей, но переход от поверхности действительной к поверхности мнимой возможен только через разлом пространства и выворачивание тела через самого себя. Пока мы представляем себе средством к этому процессу только увеличение скоростей, может быть, скоростей

каких-то частиц тела, за предельную скорость света, но у нас нет доказательств невозможности каких-либо иных средств» [12, с. 51]. Эта мысль Флоренского, связывающая напрямую устройство мироздания с внутренним пространством самого человека, была столь смела и парадоксальна, что не могла быть воспринята ни идеологами, ни самими учеными. Опережение своего времени, которое присуще свидетелям иного мира, обладающим духовным зрением, стоило Флоренскому жизни.

Тем не менее Флоренский подтвердил, что в традиционной науке чисто научных (как мы это себе представляем) методов исследования нет. В нее все время вторгается так называемая метанаучная информация, не основанная на традиционном эксперименте, но тем не менее приносящая важные результаты. Ибо в конечном счете наукой занимается все тот же человек, энергетическая структура которого намного богаче, чем себе представляет традиционная наука, полная предрассудков и самоограничений. Именно богатство внутреннего мира и энергетики самого человека, занимающегося научными исследованиями, и обусловливает во многих случаях отклонение от механистически-материального экспериментаторства в сторону метанаучных методик и информации.

Известный философ К.А. Кедров пишет, что, соединив Эйнштейна с Данте, «Флоренский создал свой неповторимый образ Вселенной. Здесь дух является причиной возникновения света, а мысль летит по Вселенной быстрее всех скоростей. Границы же нашего земного мира очерчивает радиус светового луча, пробегая свой путь за одну секунду. <...> Получается, что физически мы пребываем здесь в пределах скорости света, а мысленно проникаем во все измерения мироздания; свернулось в клубок наше земное время, вмещая прошлое, будущее, настоящее. Это есть реальная вечность» [3, с. 140].

И «Обратная перспектива», и «Иконостас» Флоренского несут в себе научные доказательства существования миров иных состояний материи и иных измерений. Флоренский получает доказательства этого в художественном пространстве, где отражен религиозный опыт постижения инобытия. Речь идет об иконах, на которых изображены те или другие моменты, связанные с Высшими мирами. Флоренский считал икону окном или даже дверью в мир иной, откуда на молящихся, в зависимости от состояния их духа, могли даже сходить видения святых. Тех святых, по свидетельству которых и писались сами иконы.

Иконы представляют собой уникальное явление, которое дает возможность провести научный анализ мира более высокого измерения, что и было сделано Флоренским в его «Обратной перспективе».

В.И. Вернадский также прибегал к метанаучному способу познания, чтобы доказать научные положения своей теории ноосферы. «Художественное творчество выявляет нам Космос, проходящий через сознание живого существа» (цит. по: [3, с. 235]), – писал ученый. Занимаясь самым серьезнейшим образом историей науки и научного мировоззрения, Вернадский ощущал в себе ток эволюции, ведущей к созданию не только космического мироощущения, но и к новой системе познания, в которой так нуждалась бурно развивающаяся в начале XX в. наука. Вернадский был одним из первых, кто понял несоответствие старой системы научного познания современному процессу развития науки и поставил в своих философских трудах проблему иных взглядов на теорию научного познания. Он снял антагонизм, существовавший ранее в пространстве «наука – ненаука», и даровал равные права науке и другим способам познания, прекрасно понимая, что, если такого не сделать, это скажется самым роковым образом в первую очередь на самой же науке. «Научное мировоззрение, – писал он в 1902 г., – развивается в тесном общении и широком взаимодействии с другими сторонами духовной жизни человечества. Отделение научного мировоззрения и науки от одновременно или ранее происходившей деятельности человека в области религии, философии, общественной жизни или искусства невозможно. Все эти проявления человеческой жизни тесно сплетены между собою -- и могут быть разделены только в воображении». И еще: «При изучении истории науки легко убедиться, что источники наиболее важных сторон научного мировоззрения возникли вне области научного мышления, проникли в него извне, как вошло в науку извне всеохватывающее ее представление о мировой гармонии, стремление к числу. Так, столь обычные и более частные, конкретные черты нашего научного мышления, как атомы, влияние отдельных явлений, материя, наследственность, энергия, эфир, элементы, инерция, бесконечность мира и т.п., вошли в мировоззрение (научное. – *Л.Ш.*) из других областей человеческого духа; они зародились и развивались под влиянием идей и представлений, чуждых научной мысли» [2, с. 29–31].

Вернадский считал, и вполне справедливо, что в современном научном мировоззрении невозможно отделить то, что пришло в него из чистой эмпирической науки, от того, что пришло из метанауки. И если вопреки здравому смыслу такое разделение вдруг произойдет, то от научного мировоззрения останутся лишь осколки.

Сама научная революция XX в. была неотъемлемой частью Духовной революции, в которой тесно переплетены ее составляющие: философия космического мироощущения, научные достижения, нахождения религиозной и

гностической мысли и озарения поэзии и искусства. В активном синтезе перечисленного должна была возникнуть, как Афродита из морской пены, новая система познания, насквозь пронизанная идеями космизма, но более высокого уровня, нежели изначальный космизм древней мысли.

«Живой, смелый молодой дух, – писал Вернадский в 20-е гг. XX в., – охватил научное мышление. Под его влиянием гнется и трясется, рушится и изменяется современное научное мировоззрение. Впереди, на далеких высотах, открываются негаданные горизонты. К ним стремится в настоящее время великий порыв человеческого творчества. Этот исторический перелом должен быть пережит смелой и свободной мыслью. Нужно далеко отбросить от себя старые «истины», быстро на наших глазах превращающиеся в старые предрассудки. Надо расчистить почву от накопившихся от прошлого ненужных теперь подпорок и построений» [2, с. 57].

Этот «исторический перелом» в научной мысли ощущал не только В.И. Вернадский, но и те русские ученые, которые обратили внимание на Космос, идущие в нем процессы, и соотнесли все это с главными направлениями развития не только самой науки, но и со знаниями, которые были получены из метанаучного пространства, пронизанного космическими идеями.

Предчувствуя переломные события в поле научного мировоззрения, Вернадский отмечал: «Итак, современное научное мировоззрение – и вообще господствующее научное мировоззрение данного времени – не есть maximum раскрытия истины данной эпохи. Отдельные мыслители, иногда группы ученых, достигают более точного его познания, но не их мнения определяют ход научной мысли эпохи. Они чужды ему. Господствующее научное мировоззрение ведет борьбу с их научными <...> идеями. И это борьба суровая, ярая, тяжелая» [2, с. 43].

Борьба действительно оказалась «ярой и тяжелой», ибо это была борьба старого с новым – старого мышления с новым. Но процесс становления нового мышления, несмотря на все препятствия, через которые проходили его создатели, жертвуя своей свободой и жизнями, продолжал развиваться и вовлекал в свои ряды все новых и новых последователей. «Рушатся вековые устои научного мышления, срываются покровы, принимавшиеся нами за законченные создания, и под старыми именами перед удивленным взором современников открывается новое, неожиданное содержание». Это опять Вернадский [2, с. 56].

Предвидение нового космического мышления, новой системы познания владело не только Вернадским, но и Чижевским, Циолковским, Флоренским – теми учеными, которые обогнали свое время и приняли на се-

бя всю тяжесть противоречия между уровнем сознания современников и развитием передового научного мышления.

Новое мышление, которое начало развиваться в XX в. в пространстве Духовной революции в России, явилось более серьезным и глубоким процессом, нежели мы себе это можем представить. Думаю, не ошибусь, если скажу, что происходит смена одного вида мышления другим. Этот процесс носит несомненно эволюционный характер. Мы оказались свидетелями событий космического масштаба во всей их грандиозности и роковых столкновениях, суть которых нами еще до сих пор не осознана.

Великий русский поэт Ф. Тютчев писал о таких периодах:

Блажен, кто посетил сей мир
В его минуты роковые.
Его призвали всеблагие
Как собеседника на пир.

Не все собеседники всеблагих, не все, посетившие этот «мир в его минуты роковые», смогли осознать важность времени, в котором они оказались. К сожалению, до сих пор мы рассматриваем космическое мышление как одно из направлений современной мысли, забывая о том, что каждый вид мышления формировался в недрах предыдущего и затем складывался как господствующее направление. В космизме XX в. мы имеем не частное направление, а начало (а может быть, уже не начало) общего процесса замены одного вида глобального мышления другим. Мнение о том, что космизм есть только часть научного мышления, в самой своей сути неверно. Космизм, или космическое мышление, много шире по своим концепциям современного научного мышления. Нам предстоит еще осознать, что последнее лишь часть уже формирующегося нового мышления, из которой в будущее перейдут ее лучшие познавательные элементы. Думать, что новое космическое мышление наступит сегодня или завтра, значит не уметь ориентироваться во времени процесса. Завершающий период формирования нового мышления может занять не менее двух веков, а возможно, и больше. Время процесса становления космического мышления зависит от самого человека. Чем выше уровень сознания человека, тем быстрее и плодотворнее окажется этот процесс.

Каждый из видов мышления имел свое пространство и свое время. Каждому из них предшествовали революционные изменения в духовно-культурном поле, или, коротко говоря, – Духовные революции.

Определить время возникновения первого, самого древнего вида мышления – мифологического – сейчас крайне трудно, по всей видимости, оно исчисляется несколькими тысячелетиями до нашей эры. Мы зна-

ем, что этот вид мышления имел ряд эксклюзивных качеств, отличавших его от последующих. Мы можем сказать, что мифологическое мышление зародилось на Востоке, самой древней в культурном отношении части нашей планеты.

Религиозному виду мышления предшествовала Духовная революция, давшая миру учение Христа. Само же мышление как таковое возникло в пространстве Европы в начальные века нашей эры.

Научный вид мышления сохранил за собой европейское пространство. Духовная революция также предшествовала зарождению этого мышления и проявила себя наиболее ярко в мысли французских энциклопедистов, а затем и в Великой французской революции 1799 г. Полагаю, что XVII–XVIII вв. были временем возникновения научного мышления и его главной основы – эмпирической науки.

И, наконец, четвертый вид мышления, появившийся в результате Духовной революции в России в конце XIX – начале XX в., имеет полное право называться Космическим мышлением. Исторические обстоятельства этого пространства и времени сложились так, что мы можем считать этот вид мышления чисто российским явлением, но имеющим тенденцию к полной глобализации. Наука и ее великие носители приняли самое активное участие в формировании этого нового мышления. Не остались в стороне русские философы Серебряного века, а также представители искусства и религии.

В результате уже в начале XX в. в сфере космического мышления сформировались его основные идеи:

1. Новое космическое мышление требует иной системы познания и иных методологических основ, нежели те, которые существуют в современных теориях познания. Осмысление и становление новой системы есть крайняя необходимость для дальнейшего развития космического мышления.

2. Космос рассматривается в новом мышлении не только как астрономическое понятие, а во всем его энергетическом богатстве и многообразии состояний материи.

3. Целостный подход к изучению Мироздания необходим для его правильного осмысления.

4. Взаимосвязь между космическими процессами и бытием человека должна учитываться при исследовании человека и Космоса.

5. Влияние на человека и земные процессы материи более высокого состояния следует рассматривать как причинные явления.

6. Макро- и микрокосм – едины.

7. Человек – часть Космоса, несущая в себе этот Космос.

8. Дух – одно из важнейших явлений, связывающих внутренний мир человека с глубинным Космосом.

9. Человек является субъектом и сотрудником космических сил, что нашло свое отражение в теории теургии В.С. Соловьева и во введенном им понятии богочеловека.

10. Космическое мышление – это не только научная концепция, но и практическое преображение жизни и сознания человека.

11. Новая система познания, соответствующая новому мышлению, представляет собой синтез основных способов познания, научных и метанаучных, который приведет к восстановлению на более высоком уровне связи с Высшим.

12. Такая система познания будет теснейшим образом связана с нравственными и этическими моментами.

13. Космическое мышление содержит новый подход к исследованию проблем человека как космической структуры, в которой явление сознания составляет важнейшую эволюционную направленность.

Неизбежность Живой Этики

В начале 20-х гг. XX в. произошло событие важного эволюционного значения – в Россию на русском языке из духовного пространства была передана система знаний, связанная самым тесным образом с теми процессами космизации мышления, которые имели место в России.

Система была оформлена в книги Еленой Ивановной и Николаем Константиновичем Рерихами, которые в то время жили в Индии и были напрямую связаны с теми, кто стоял у истоков подобных знаний.

Книги имели не совсем обычные названия – «Зов», «Озарение», «Община», «Аум», «Беспредельность», «Сердце», «Агни Йога», «Мир Огненный», «Братство». Столь же необычным был и стиль их изложения, напоминавший спираль, по которой как бы поднималось сознание читателя. Они имели общее название – Живая Этика. В них повествовалось о космической эволюции человечества, ее особенностях, ее причинах и роли человека в ее сложнейших процессах. На первых читателей книги произвели необычное впечатление своей смелостью и новыми подходами к проблемам, казалось, уже раз и навсегда оформленным и канонизированным. Некоторые полагали, что они читают научно-фантастические произведения, которые в те годы стали появляться в большом количестве

на мировом рынке. Трудно было поверить в то, что Мироздание представляет собой грандиозную энергетическую систему, в которой происходит интенсивный энергоинформационный обмен между составляющими ее структурами различных состояний и измерений материи. Человек является сам подобной структурой. Живая Этика сообщала о Великих законах Космоса, о которых наука еще не знала. И лишь немногие, а точнее, единицы, ознакомившись с книгами Живой Этики, осознали, что перед ними изложение принципов нового космического мышления, а упомянутые анонимными авторами Живой Этики Великие космические законы составляют гносеологический каркас этой удивительной философии, в которой отражена Космическая реальность...

Живая Этика являла собой тот необходимый эволюционный импульс, к которому Космические Сущности, стоящие на эволюционной ступени много выше современного человечества, прибегали не раз. Если мы проследим историю человеческой мысли, то найдем в ней немало таких моментов.

В Живой Этике мы находим созвучие идеям русских ученых, философов, художников, музыкантов и поэтов, которые творили в пространстве российской Духовной революции, где шел эволюционный процесс созидания новой системы космического мышления.

И Е.И. Рерих, которая провела титаническую работу с сообщаемыми ей текстами, и Н.К. Рерих, воплотивший эволюционно-космические идеи Живой Этики в прекрасные художественные полотна и в научно-литературные очерки, внесли свою великую лепту в формирование нового планетарного мышления и нового сознания современного человечества.

«Что такое эволюция – теория, система, гипотеза? – пишет крупнейший французский ученый и мыслитель Тейяр де Шарден. – Нет, нечто гораздо большее, чем все это: она – основное условие, которому должны отныне подчиняться и удовлетворять все теории, гипотезы, системы, если они хотят быть разумными и истинными. Свет, озаряющий все факты, кривая, в которой должны сомкнуться все линии, – вот что такое эволюция» [8]. Именно закономерностям космической эволюции, в которой смыкаются «все линии» человеческого существования, и посвящена Живая Этика. Идеи Живой Этики не были ни отвлеченными, ни абстрактными. Сложившись в природном космическом потоке, вобрав в себя самое ценное из прошлого и настоящего человечества, объединив в себе мысль Востока и Запада, научное и метанаучное знание, они несут огромный энергетический заряд действенности, устремляя человечество к будущему, к духовному совершенствованию и эволюционному продви-

жению. Охватывая широчайший диапазон космических процессов, Живая Этика способствует такому пониманию человеком событий, которое бы, по словам Н.К.Рериха: «отражало суть и основу всей Вселенной». Осмысливая место человека в системе космической эволюции, создатели Живой Этики утверждают, что «человек является источником знания и самым мощным претворителем Космических Сил» [10, §306], что он есть «часть Космической энергии, часть стихий, часть разума, часть сознания высшей материи» [9, §155].

Человек в своем бытии не может быть отделен, обособлен от энергетической структуры Космоса. Он несет ее в себе и поэтому живет по тем же законам, что и Космос. Взаимодействие энергетических структур мироздания в процессе энергообмена с человеком является главной движущей силой его космической эволюции. Сам этот процесс обширен, сложен и мало изучен современной наукой. Однако лишь в результате него происходят те вспышки энергии, которые продвигают человечество. Человек вступает в энергообмен с подобными себе объектами, находящимися на поверхности планеты, с самой планетой, а также с различными космическими телами, в первую очередь с Солнцем, планетами Солнечной системы, созвездиями Зодиака, созвездием Орион и, наконец, с мирами иных измерений и иных состояний материи. В результате такого обмена энергетический потенциал человека и космических тел меняется и создает условия для их эволюционного продвижения. Сама же энергетика есть первопричина всех процессов, происходящих в Космосе. Она играет основную роль и в переходе сознания человека от состояния объекта эволюции к ее субъекту. Расстояние, отделяющее объект эволюции от ее субъекта, есть путь духовно-культурного совершенствования человека, в итоге которого происходит переход от пассивного и неосознанного участия человека в эволюции к активному и осознанному. Человек обретает знания и способности влиять, соблюдая великие законы Космоса, на ход и качество эволюции. Из тех, кто стал сознательным субъектом эволюции, и состоит Иерархия одухотворенного Космоса, представленная на Земле Учителями, в том числе и авторами Живой Этики. Эволюционные процессы Космоса развиваются согласно его объективным законам. Эти же законы определяют общие и частные цели эволюции и свидетельствуют о приоритете духа, который авторы Живой Этики рассматривают как силу природы и энергетическое явление. Искра такого духа находится в каждом человеке и живет и действует в нем согласно великим законам Космоса, с одной стороны, и его, человека, свободной воле – с другой.

Главной задачей самой эволюции является одухотворение материи, повышение ее энергетики и последующее ее изменение и утончение. Этого можно достигнуть с помощью такой силы, как дух. В процессе одухотворения и утончения материи направление синтеза является главным магистральным путем в выполнении подобной задачи. Такие же явления, как культура и возникающие в ее пространстве любовь и красота, несущие в себе тонкую высоковибрационную энергетику, и, наконец, сама психическая энергия человека являются устоями эволюции и определяют ее качество. Отсутствие подобных устоев по тем или иным причинам прерывает путь космической эволюции и уводит в воронку инволюции. Живая Этика рассматривает любое земное явление с точки зрения взаимодействия духа и материи и энергетики этого взаимодействия. Такой подход дает возможность выявить реальный смысл явления, установить его причинные связи и его энергетические взаимодействия. В Живой Этике самым широким образом поставлена проблема Культуры как средства спасения планеты от грядущих гибельных катаклизмов. Авторы Учения аргументированно и убедительно показали, что регулярное нарушение человечеством великих законов Космоса уже завело его в тупик, чреватый гибельными энергетическими взрывами.

Перед тем как перейти к подробностям общей методологии Живой Этики, необходимо остановиться на явлении, которое я бы назвала «двойственностью». Двойственность является важной или, точнее, важнейшей особенностью этой методологии. Без постижения смысла двойственности очень многое в самой методологии Живой Этики будет неясным. Явление это носит универсальный, космический характер, представляя собой Великий космический закон, которому подчиняются любые процессы, идущие в Космосе.

Идея двойственности проходит через образы мифологии, через различные системы философии Востока и древнейшие верования.

Двойственность, или дух-материя, дает возможность определить особенности реальности чувственной, или эмпирической, с одной стороны, и реальности сверхчувственной, или внеэмпирической, с другой стороны. Последняя свидетельствует со всей убедительностью о существовании миров иных, более высоких состояний материи, с которыми человек входит в соприкосновение своей внутренней структурой. Таким образом, двойственность, дух-материя, заключенная в человеке, приводит к выводу о существовании не только внешней вселенной, но и вселенной внутренней, которую мы познаем не эмпирически, а интуитивно, сверхчувственно.

Отбрасывая эту внутреннюю вселенную, основой которой является дух, мы тем самым уводим себя из поля, которое, во-первых, влияет определенным образом на нашу внешнюю и внутреннюю жизнь, а во-вторых, является источником разнообразной информации, помогающей нам познавать не только себя, но и процессы космической эволюции, в которой мы участвуем (в значительной мере неосознанно) с самого нашего начала. Именно человек, осознавший себя, в состоянии понять свою двойственность, в которой заключен дух-материя, ощутить в себе двуединство небесного и земного, мира плотного и мира тонкого, мира эволюции и мира инволюции, мира Высшего и мира низшего. Именно он, человек, является главным инструментом эволюции, без которого был бы невозможен эволюционный процесс одухотворения материи, переход ее в другое, более высокое состояние, достижение миров более высокого измерения. Для того чтобы все это понять, необходимо осознать относительность энергетического взаимодействия в рамках явления «дух-материя» в бесконечной цепи космической эволюции. Именно Живая Этика дает нам возможность постичь подобный процесс. И то, что мы называем духом, и то, что определяем как материю, есть различные состояния все той же материи. С этой точки зрения, Живая Этика есть наиболее материалистическая философская система. Для нее не существует «невещественного начала». Дух, сказано в Живой Этике, есть энергия. Энергия же, являющаяся в структуре мироздания главным компонентом, не может существовать без материи. Состояние материи в конечном счете обусловливается уровнем вибрационности энергии, связанной с данным видом материи. И дух и материя составляют единое целое, которое Живая Этика называет духоматерией.

В этом двуедином явлении – дух-материя – должна всегда существовать разница потенциалов, точно так, как существует в батарее, вырабатывающей электроэнергию. Если эта разница по каким-то причинам отсутствует, то энергия исчезнет и эволюционная цепь распадется, что приведет к катастрофическим последствиям. Ведет же за собой эволюционные изменения материи дух как энергия, имеющая причинный смысл. Энергия духа одухотворяет материю, являясь особым видом тонкой материи, обладающим высоковибрационной энергетикой. И как любая материя, дух наделен способностью к эволюции, он создает на основе двойственности то явление относительности, которое заполняет Космос бесчисленным количеством различных состояний материи. И в то же время, являясь высокоэнергетическим видом тонкой материи, которая противостоит плотной материи, поддающейся эмпирическому исследованию, дух

обладает рядом особенностей, не учитывать которые в познании любого явления или любого вида творчества нельзя. Пренебрежение этими особенностями, которые мы находим в системе познания Живой Этики, может завести в тупик и современную науку и наделать немало бед в общем духовно-культурном пространстве.

Мост человеческой связи с мирами иного состояния материи и с параллельными вселенными выстроен из духа, энергией которого держатся все космические тела.

Наш внутренний мир – это мир нашей энергетики в самых разных сочетаниях, от тонкого до грубого. В нашем дифференцированном мире мы всегда стремимся найти место того или иного явления. Согласно системе познания Живой Этики, место связи с иными мирами, откуда идет к нам не только энергетика, но и нужная нам познавательная информация, находится в нашем сердце. Именно оно является центром нашего сознания и носителем двойственности. Еще в древности сердце отождествляли с Солнцем. Сердце является перекрестком, где сходятся дух и материя, инобытие и наш мир, небесное и земное. Из этого вытекает, что и наше сознание формируется на взаимодействии надземного и земного. В Живой Этике есть специальный том, который так и называется – «Сердце», и та часть системы познания, которая относится к духовно-энергетической роли сердца, представлена там во всем богатстве древнего и современного опыта и знания.

Двойственность есть важнейшее методологическое положение новой системы познания Живой Этики. И по мере проникновения в глубины космического закона двойственности мы начинаем понимать, что без него не может существовать никакая система познания. Ибо это положение дает нам возможность понять, что есть два источника знания – земной, который имеет дело с плотной материей, и надземный, тонкоматериальный, обладающий высокой энергетикой инобытия. Первый источник тесно связан с экспериментальной наукой и материалистической философией, возникшей на основе этой науки. Второй источник связан с метанаучными способами познания, основанными на интуиции и способности видеть невидимое и умении получать информацию из миров иных состояний материи и более высоких ее измерений. В историческом процессе человечества, если брать его с древнейших времен, метанаучный способ познания играл большую роль, нежели научный или экспериментальный. Материалистическая философия и экспериментальная наука на долгое время вывели из оборота познания метанаучный способ, ограничив познание лишь внешней, материальной стороной человеческого су-

ществования и на какое-то время исключив внутренний мир человека и тонко материальный, высокоэнергетический источник познания.

Новое мышление XX в., основой которого стало космическое мироощущение, нуждается в новой системе познания, представленной в данный момент Живой Этикой, философией космической реальности, в которой парадигма двойственности играет главенствующую роль. «Советую очень усвоить, – писала Е.И. Рерих в одном из своих писем (03.12.37 г.), – первоосновы восточной философии – существование Единой Абсолютной Трансцендентальной Реальности, ее двойственный Аспект в обусловленной Вселенной и иллюзорность или относительность всего проявленного. Лишь при сопоставлении этой двойственности, или пар противоположений, высекаются искры познания и возможно совершенствование, или эволюция» [7].

Нижеследующие методологические положения Живой Этики дают нам возможность понять то новое, что она внесла в философскую мысль XX в., и те подходы к Космической эволюции человечества, которые становятся неотъемлемой частью концепции нового мышления.

1. Мироздание является целостной энергетической системой, состоящей из различных энергетических структур, включая человека, которые взаимодействуют между собой в грандиозном энергоинформационном обмене. Последний является одной из движущих сил космической эволюции. «Космос существует, – пишет Е.И. Рерих (30.04.35 г.), – лишь взаимопрониканием и взаимодействием пространственных энергий, исходящих из неисчислимых миллиардов фокусов или центров, наполняющих его и непрестанно образующихся в нем» [6].

Подобные центры представляют собой пространственные магниты, энергетика которых управляет всеми творческими процессами, идущими в Космосе.

2. Эти процессы обусловливают существование и развитие самых разных состояний материи с различными измерениями, которые и образуют множественность миров в Космосе.

3. Дух является тонкоматериальной и высоковибрационной энергетикой и занимает в мироздании главенствующее положение, выступая в качестве основы самого космического творчества. Дух как тонкоматериальная энергия в процессе эволюции одухотворяет материю, создавая более высокие ее формы.

4. Человек как энергетическая структура не только является частью Космоса, но и несет этот Космос в своем внутреннем мире. Последнее обстоятельство позволяет человеку влиять на эволюционное творчество Космоса посредством энергетики духа, содержащегося в этом человеке.

Разъясняя это положение методологии Живой Этики, Е.И.Рерих пишет (19.02.37 г.): «...в каждом творении необходимо участие энергий человека, как носителя высших принципов Космоса. В сокровенном Учении сказано: миры, не населенные человеком, не могли развиваться и потому разрушались. Таким образом, становится ясной зависимость миров или планеты от человека и его духовного и морального уровня» [7].

5. Человек, в свою очередь, также зависит от миров более тонкого состояния материи и более высоких ее измерений.

«И чем человечество обладает, – сказано в Живой Этике, – оно черпает из Сокровищницы Космоса» [9, §46]. Иными словами, информация, получаемая человеком в результате энергетического обмена с более высокими мирами, по своему эволюционному значению является важнее, нежели та, которая добывается средствами эмпирической науки. Без энергоинформационного потока, идущего к человеку из Высших миров, не могло бы существовать творчество космической эволюции, и человек не смог бы продвигаться по ее спирали вверх, совершенствуя свой дух и утончая свою материю.

В эволюции, как это понимают авторы Живой Этики, только Высшее может продвинуть низшее. Это одно из главных методологических положений философии Живой Этики.

Поэтому так важны и в жизни, и в эволюции человека Высшие миры и взаимодействие с ними самого человека. Мир более высокого состояния материи будет всегда причинным явлением для более низкого. «...Мир невидимый не отклоняйте от жизни, потому в духотворчестве нужно понимать невидимую силу как главный импульс» [9, §298]. Поэтому миры иного состояния материи играют в нашей жизни более значительную роль, чем мы предполагаем.

6. Необходимость расширения сознания человека есть главное условие усвоения новой модели мироздания, которую мы находим в системе познания Живой Этики. Расширение сознания ведет к новым научным парадигмам, к открытиям и снятию противоречий на определенных ступенях познания. Энергетическое мировоззрение дает нам возможность понять, а также увидеть тонкоматериальные процессы, идущие в плотных слоях материи. Один из крупнейших английских философов, Фрэнсис Бэкон, писал, что «вселенную нельзя низводить до уровня человеческого разумения, но следует расширять и развивать человеческое разумение, дабы воспринять образ вселенной по мере ее открытия» (цит. по: [3, с. 119]). Научные открытия и нахождения умозрительной мысли – это все результат расширения сознания. То, что человек не видит и не восприни-

мает сегодня, при расширении сознания завтра становится для него видимым и постижимым. История науки – это не только история человеческого гения, его интеллекта, усилий и труда, но это и отражение процесса расширения сознания, которое развивается в ходе энергоинформационного обмена на всех уровнях Космоса. «Есть лишь единый путь перерождения мышления, – сказано в Живой Этике. – Именно нужно будить сознание. Именно, когда дух может уже оглядываться назад, зная, что день вчерашний со своим мышлением уже миновал, то происходит трансмутация распознавания» [10, §264].

Ни одна материалистическая система философии последнего времени еще не указывала в своей методологии на необходимость учета в научных исследованиях расширения сознания как важнейшего условия в системе познания. Не интеллект сам по себе, а расширенное сознание есть причина научных открытий. Каждое научное достижение – это результат синтеза интеллекта и сердца, являющегося вместилищем сознания. Проблема расширения сознания человека есть важнейшая и главная проблема в системе познания.

7. Расширение сознания обусловливает и эволюционный процесс, идущий на энергетической дистанции «объект – субъект». Путь от объекта к субъекту эволюции – это путь совершенствования человека, включение его в цепь космической Иерархии, без духовного творчества которой была бы невозможна эволюция ни Космоса, ни человечества. Наука и метанаука, естественное и сверхъестественное, мистика и реальность лежат в пространстве процесса расширения сознания. Каждая ступень такого процесса меняет точку зрения человека на окружающую действительность, делает понятным сегодня то, что было непонятным вчера. Вся история науки, ее достижений и открытий, идет по вехам процесса расширения сознания. И как обычно, каждая такая ступень или веха сопряжена с противостоянием узкого, неразвитого сознания, и последнего оказывается обычно больше, чем первого.

8. С процессом расширения сознания и проблемой «объект – субъект» тесно связано одно из важнейших положений системы познания Живой Этики – «Учитель – ученик». Этот ведущий принцип космической эволюции далеко не нов. Он возник еще с незапамятных времен в пространстве культуры и философии Востока. В методологии Живой Этики он расширен до универсальных масштабов как космический принцип обучения и познания в процессе эволюции, без которого невозможно какое-либо продвижение человечества. Если в древности Учитель выступал в качестве мифологического культурного героя, то в современной теории познания он пред-

ставлен как один из космических Иерархов, влияющих на эволюционные процессы. Эта иерархическая цепь, в которой «Учитель – ученик» представлен многочисленными звеньями, переходящими одно в другое и уходящими в Беспредельность, имеет и свою земную часть – своих земных Учителей и своих земных учеников. Таким образом, земное и надземное смыкается в этой цепи, следуя необратимому закону двойственности, согласно которому любое явление в Космосе будет иметь часть земную и надземную, плотноматериальную и тонкоматериальную.

Вся методология Живой Этики тесно связана с действием законов Космоса, без учета которых не может существовать в современном мире ни одна система познания. Ибо любая система познания действует лишь в рамках таких законов.

Действие космических законов, как Великих, так и частных, распространяется не только на Космос, но и на земной план, и на развитие человеческого общества. Их проникаемость универсальна. Космические законы, отмечает Е.И. Рерих (04.06.37 г.), соединяют «мир физический с миром Тонким, или потусторонним» [7]. Человек, действующий согласно космическим законам, становится творцом, постепенно достигая уровня субъекта эволюции. Если он, сознательно или бессознательно, пренебрегает этими законами, то идет по пути разрушений и бедствий. В нашем веке мы имеем такие примеры в крупном масштабе.

Некоторые из этих законов были уже открыты наукой, но трактовка их не являлась столь широкой, как в Живой Этике, которая распространила их на все уровни космического бытия. Эти законы действуют и в пространстве нравственности, и в поведенческих нормах человека, которые он соблюдает или не соблюдает. «Когда Мы настаиваем на полезности нравственной жизни, – сказано в Живой Этике, – Мы прежде всего оберегаем основные законы Вселенной» [11, §350].

На первом месте среди великих законов Космоса стоит закон двойственности, о котором уже было сказано. Затем следуют: закон энергоинформационного обмена в Космосе, закон смещения энергий, закон сохранения и превращения энергий, закон Космического Магнита, закон Космической Иерархии, закон Высшей Воли, закон единства Космоса, закон соответствия миров, закон космического сотрудничества, закон циклического развития Космоса, закон причинно-следственных связей, закон противодействия Непроявленного проявленному, закон свободной воли, закон Неповторимости, закон расширения сознания, закон Духовного преображения через Красоту, закон единства Макрокосма и Микрокосма, закон учительства и многие другие.

Все вышесказанное дает основание утверждать, что Живая Этика как философия космической реальности заключает в себе систему познания нового космического мышления. В ней синтетически объединились знания древние и современные, мысль Востока и Запада, нахождения эмпирической науки и метанауки, способы познания различных областей творчества, таких, как наука, философия, религиозный опыт, искусство. Явление Живой Этики еще раз подтверждает Великий закон Космоса – Высшее продвигает низшее, высокое сознание содействует развитию расширенного сознания на более низких уровнях. Космическое мышление объединяет в себе мысль надземную и земную. Тот же синтез мы находим в Живой Этике. До сего дня мы не имеем ничего подобного Живой Этике. Она позволяет нам увидеть реальный Космос, его сложные процессы, его разнообразную материю и то вечное движение, которое складывает новые комбинации и новые формы нашего Бытия.

Значительным представляется и то, что Живая Этика появилась в переломный момент нашей космической эволюции, сменяющей один вид мышления другим. И это другое есть космическое мышление, не просто космизм как часть эмпирической научной мысли, а именно космическое мышление, часть которого составляет и научное мышление. Основные положения Живой Этики как системы познания направлены на усиление и усовершенствование тех явлений нашего Бытия, включая науку, культуру, нравственность и т.д., которые сейчас проходят через пространство кризисов.

Теперь дело остается за малым – осознать в полном объеме духовно-культурное значение философии космической реальности под названием Живая Этика. «За малым» легко сказать, но трудно сделать. Мы не можем избежать тех закономерностей, которые сложились в историческом процессе развития человечества и через которые проходило оно при становлении нового мышления в первые века нашей эры, когда утверждалось религиозное мышление, и в период Средневековья, когда формировалось научное, и вот теперь, когда в борьбе и сопротивлении растет и развивается новое космическое мышление. Состав врагов нового не меняется из тысячелетия в тысячелетие. Это – невежество, низкий уровень сознания, тоталитарная претензия на Истину и властное стремление подчинить себе свободную мысль человека. И сейчас, в который раз, встает над нами призрак Великого Инквизитора, так точно вычитанного в мировой истории человечества гениальным Достоевским.

Извечна борьба старого с новым, света с тьмой, добра со злом. Но извечны и их защитники. И извечна проблема - чью сторону мы выбираем.

И только крепость нашего духа, ясный ум и достаточный уровень нашего сознания диктуют нам верный выбор на этой космической дороге в темный предрассветный час нашей истории и нашей эволюции.

Литература

1. Вернадский В.И. Размышления натуралиста. Научная мысль как планетное явление. М.: Наука, 1977. С. 23.
2. Вернадский В.И. Труды по философии естествознания. М.: Наука, 2000. 504 с.
3. Кедров К.А. Параллельные миры. М., 2001.
4. Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. М.: Политиздат, 1961. Т. 18. С. 574.
5. Портильо Х.Л., Соди Д., Инфанте Ф.Д. Кетцалькоатль. М., 1982. С. 174.
6. Рерих Е.И. Письма. М.: МЦР, 2001. Т. III. С. 226.
7. Рерих Е.И. Письма. М.: МЦР, 2003. Т. V. 383 с.
8. Тейяр де Шарден. Феномен человека. М.: Наука, 1987. С. 175.
9. Учение Живой Этики. Беспредельность. Ч. 1. М.: МЦР, 1995. 256 с.
10. Учение Живой Этики. Мир Огненный. Ч. III. М.: МЦР, 1995. 373 с.
11. Учение Живой Этики. Надземное. Ч. 1. М.: МЦР, 1996. 413 с.
12. Флоренский П.А. Мнимости в геометрии. М., 1991.
13. Циолковский К.Э. Воля Вселенной. Неизвестные разумные силы. Калуга, 1928. С. 14.
14. Чижевский А.Л. Физические факторы исторического процесса. Калуга: Калуга-Марс, 1924. С. 52.

ЯЗЫК МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ: ОТ ПОДРАЖАНИЯ К ДУХОТВОРЧЕСТВУ

Л.В. Янковская
Иркутский государственный педагогический университет

Заявленная тема достаточно широка и включает этапы становления и развития языка музыкальной культуры. Мы остановимся на некоторых из них. Речь пойдёт, прежде всего, об истоках музыки и собственно музыкального звука; о звуке скрытом и явном, а также о роли музыкальной культуры в раскрытии духовного потенциала личности.

В 30-х гг. XX в. великий физиолог И.П. Павлов методом условных рефлексов попытался определить роль звука и его воздействие на высшую нервную деятельность. Как известно, исследования проводились в «башне молчания», полностью изолированной от мира. Именно тогда впервые было обнаружено, что для нормальной жизнедеятельности звук просто необходим! Существует немало подтверждений этого, в том числе и жизненной необходимости музыкального звука.

Вот один из наиболее показательных в этом отношении примеров [4]. В середине XX столетия монахов одного из французских монастырей охватила странная болезнь: они стали, вялыми и апатичными, почти не выходили из келий, что вызвало серьёзную тревогу высокого руководства. После анализа ситуации выяснилось, что новые постановления 2-го Ватиканского Собора касались порядка Литургии и лишили монахов привычных песнопений, которые длились ранее несколько часов. Они создавали определённый жизненный ритм, но крайне утомляли посетителей. Для монахов пение стало важным фактором оздоровления: оно поднимало настроение и нормализовало давление, упорядочивало ритм дыхания и заметно повышало жизненный тонус исполнителей. По совету врача братию вернули в привычный режим – эффект проявился уже через несколько дней, а монахи с энтузиазмом вернулись к своим обязанностям. Этот пример подтверждает то удивительное явление, что зафиксировано И.П. Павловым и его сотрудниками: не наличие, а отсутствие звуковых раздражителей резко нарушает функции высшей нервной деятельности.

Вряд ли в те времена шла речь о запредельных децибеллах современных дискотек, что сбивают с ног самых выносливых. Но о том, что гармоничный звук является необходимым элементом развития и слаженной работы биологических структур, писали в разные годы Сеченов, Тимирязев, а также их последователи. Лечебная сила музыкального звука была

отмечена в XIX в. такими словами русского врача М.Я. Мудрова: «Сим искусством (музыкой. – *Л.Я.*) сообщается больным та твёрдость духа, которая побеждает телесные боли и тоску» [5].

Великий В.М. Бехтерев сумел научно доказать жизненную необходимость раннего приобщении ребёнка к искусству музыкального звука. Его советы до сих пор оказывают родителям и воспитателям неоценимую помощь. По-прежнему в момент пробуждения звуки нежной музыки позволяют создать бодрое и хорошее настроение, а при длительной печали врачи рекомендуют произведения, создающие мягкие переходы (от одной пьесы к другой) к желаемому настроению. Применяемый В.М. Бехтеревым подход к лечению нервно – психических расстройств стал основой музыкальной терапии.

В наши дни эстафету исследований этого плана приняли М.В. Кутанин, В.И. Петрушин, Л.С. Брусиловский, А.С. Казарисова и многие другие ученые.

Влияние музыки на живые организмы замечено очень давно. В зависимости от конкретных семантических особенностей данного музыкального языка воздействие может быть как положительным, так и резко отрицательным, активизируя интеллектуальные способности человека (венгерский и японский опыт), углубляя память либо приводя к разбалансировке биохимических и психоэнергетических процессов на уровне социума. Подобное воздействие осуществляется даже в том случае, когда сам человек этого не ощущает.

Основные типы воздействия музыки можно классифицировать следующим образом:

1. Индикаторный тип влияния свидетельствует о внутреннем состоянии человека, а также – социума в данный период времени. Так, в древнем Китае считалось, что «звук беспечный... означает, что народ доволен, а тягучий указывает на массы, погрязшие в разврате и смутах». А в древней Руси считалось, что «правильное» гармоничное пение не может возникнуть само собой, но является следствием достойной или иначе – «правильной» жизни человека. По словам исследователя древнерусского пения В. Мартынова, такая честная и чистая жизнь «сама есть пение» [7].

2. Каталитическим считается такое музыкальное воздействие, которое скрыто участвует в жизненных процессах (пример с монахами французского монастыря).

3. Инициирующее воздействие музыки проявляется в гармонизации или разрушении среды. Таковым оказалось в древности звучание труб под городом Иерихоном, а в настоящее время – обращение медиков к звукотерапии.

И в наши дни доктор искусствоведения Г.В. Иванченко также отмечает, что мощный поток звукового воздействия, рожденный гармоничной системой под названием Музыка, при благоприятных условиях может привести к «внезапному преображению», иногда настолько полному, что «кажется уместным говорить о пересотворении» [3].

Итак, музыка, как всякий язык, есть социальный феномен и обладает рядом особенностей, имеющих широкий спектр возможностей прямого и опосредованного воздействия. Но где же находятся истоки многообразных сил воздействия музыки? И каким образом сформировалась семантика собственно музыкального языка?

Размышляя над вопросом происхождения музыки, ученые пришли к выводу, что существует несколько ответов на данный вопрос: прежде всего, музыка проявляет себя как искусство, подражающее звукам окружающей природы и, в частности, пению птиц. Вторым её истоком служит человеческая речь, имеющая в момент эмоционального подъёма некоторые признаки пения. И, наконец, отмечается внеземное происхождение музыкального искусства в качестве « дара богов».

Среди этих теорий весьма популярна идея подражания звукам природы, в том числе – пению птиц. Многие выдающиеся музыканты (среди них Л. Бетховен, Н. Римский-Корсаков, О. Мессиан) тщательно записывали, а затем использовали звуки птичьего пения в своих камерных и симфонических произведениях. В таком случае птичий напев выполнял роль обычной музыкальной темы и подвергался той же обработке. Однако наш слух не может воспринимать многие высокие частоты в голосе птиц, простирающиеся в область не слышимых нами ультразвуков. Не различаем мы и быстрые трели, поскольку доступная нам частота изменений звука не превышает 10-ти в секунду, а пение птиц в 10–40 раз выше. Поэтому, желая отчётливо расслышать птичьи трели с частотой 25 тыс. гц, мы должны сначала записать на плёнку, а затем воспроизвести её с замедлением в 8 раз. И что же мы услышим? Как ни странно, пение птиц состоит из элементарных структур привычного нам музыкального языка, т.е. интервалов от секунды до октавы, разложенных трезвучий и даже отрывков мажорной гаммы. Всё это напоминает кирпичики, строительный материал музыкальной пьесы. В то же время в пении птиц нет формальных логических признаков музыкального произведения, его структуры, процесса развёртывания музыкальной мысли даже в пределах монодии (одноголосия).

Итак, есть буквы, знаки препинания, но нет фраз и предложений, не говоря уже о речевом или музыкальном периоде. И всё же необходимо

отметить положительное воздействие щебета птиц на мыслительную функцию: даже отдельные высокочастотные звуки (от 3000 до 8000 гц), вызывая в мозгу определённый резонанс, активно влияют на мышление, пространственное воображение и память. Словом, слушать птичье пение и музыку, близкую ей, не только приятно, но и полезно.

Но если вернуться к самому процессу создания целостного музыкального произведения, то взгляд поневоле поднимается всё выше, намного выше, чем обитают птицы: «Тщетно, художник, ты мнишь, что творений своих ты создатель...» (А.К. Толстой).

Именно здесь, переходя к третьей теории возникновения музыки, хотелось бы подчеркнуть, что музыкальная информация, которая приходит композитору в момент творческого подъёма, подчас столь же трудно поддаётся расшифровке, как и пение птиц. Нотные знаки лишь отчасти позволяют фиксировать многослойность параметров и уровней непрерывного потока звуков, воспринимаемых сознанием композитора. Бетховен говорил, что эти звуки не покидают его до тех пор, пока цельный, законченный образ не встанет перед его внутренним взором. Такой гений, как Моцарт, в одно мгновение, точно в огненной вспышке, мог слышать всё своё сочинение целиком. Данные примеры указывают на уникальность свойств музыкального звука как резервуара энергоинформационных процессов.

Интересно, что на Руси «крюковая» запись древних песнопений считалась столь же многозначной, как иероглифы. А рукопись «Четвертой мудрости» (середина XVI в.) отмечает, что музыка делится на слышимую («естественную») и неслышимую («богогласную»), для восприятия которой необходимы необычные духовные силы [9].

Великий немецкий композитор и пианист И. Брамс в конце жизни сделал удивительное признание, что «он при сочинении музыки чувствовал себя вдохновленным силой, которая находилось вне него» [8]. Композитор был религиозен и считал, что настоящее художественное творчество возможно при условии возникшего единства с высоким духовным источником. Надо отметить, что именно так и понимается большинством популярный термин «вдохновение».

На наш взгляд, попытки человека освоить идущую к нему из неизвестных высот и глубин музыкальную информацию в чём-то напоминают процесс освоения животными чуждого им человеческого языка. Ведь и у нас нет видимых специальных органов для восприятия этих небесных звуков. Слышат их лишь особо одарённые, имеющие, так сказать, «сверхслух», композиторы. Итак, музыка – это сложно организованная

коммуникативная система, имеющая не только отчетливые языковые признаки, но и специфические черты. Результаты анализа структуры и содержания выдающихся музыкальных произведений говорят о том, что существует некая образно-смысловая доминанта, без которой звуковой поток не может считаться истинной Музыкой. Это тот «надперсональный текст» [2], в котором, подобно языку, «укоренена» музыкальная реальность. Речь идет об основополагающем принципе гармонии звукового космоса, а также этическом императиве, присущем истинной музыке, который, несомненно, составляет фундамент духовной жизни человека. Образы красоты, добра и блага, создаваемые музыкой, дают возможность провести параллель между понятиями «гармонии в жизни», «достойным поведением» и музыкой. Древние считали музыку наукой о гармонии духа и души и считали человека, совершившего неправедный поступок, тем, кто не сумел «сохранить свою музыку». «Такого человека можно назвать истинно музыкальным, у кого слова не расходятся с делом», считал великий Платон. Такой человек, добавляют наши современники, сумел войти в резонанс с высокой духовной энергией, которую называют Благодатью Божией.

Попробуем заглянуть внутрь музыкального звука и выяснить, в каких случаях способствует он процессам духовного становления. Известно, что всякий звук – это энергия, потенциально способная принять любую из возможных для неё форм. Звук или слово наши предки называли «началом», являющимся конденсатом творческой силы, которая способна изменить, трансформировать саму сущность явления, превратить звук в цвет или аромат. О подобных явлениях синестезии упоминает и Владимир Спиваков, выдающийся скрипач и дирижер: «Я убеждён, что различные виды искусства тесно связаны между собой, – пишет музыкант. – Они взаимодействуют, таинственным образом «переливаются» друг в друга... Происходит нечто вроде диффузии одних видов искусств в другие» [10].

В работе А.Р. Лурии «Маленькая книжка о большой памяти» [6] учёный-исследователь рассказывает о феномене синестезии, имевшей необычную форму у одного из испытуемых. В лаборатории физиологии слуха Института неврологии Академии медицинских наук сохранились протоколы наблюдений:

– ему даётся тон в 250 гц и 64 дб. Человек видит бархатный шнурок с ворсинками нежно – розового цвета.

– ему даётся тон в 2000 гц и 113 дб. Человек говорит: «Что-то вроде фейерверка, полоска шершавая, неприятная, вкус пряного рассо-

ла...розово-красный цвет, можно поранить (!) руку». Каждый звук речи вызывал яркий зрительный образ, форму цвет и вкус. Аналогично переживал он и цифры.

После впечатляющих картин, подобных этой, не кажется невозможным и широкий спектр воздействия музыкального языка, для фиксации которого употреблялись различные символы.

Так, в ритуальной службе Древней Руси и движения певческого голоса, и развитие духовного мыслеобраза обозначались специальными значками – невмами. В тибетском ритуале нотация также выполняет как символическую, так и мнемоническую функции. Обычно это волнистые линии со вставками слогов текста.

Поражает также высокая степень интонационной концентрации санскритских текстов, свойственная музыкальной семантике. Каждая буква древнего алфавита (а гласные – особенно) обладает мощной энергетикой. Оттого даже небольшое искажение в звучании мантр традиционно считается недопустимым. Вспомним не менее ревностное отношение староверов на Руси к «древлеправославным» источникам, их готовность стоять в этом вопросе в буквальном смысле «насмерть». Вполне сопоставимы, на наш взгляд, сила звучащего слова и сила воздействия звука музыкального, способного, как отмечалось, напрямую оказывать влияние на внешние и внутренние параметры нашего бытия, на все сферы нашего организма.

Современный исследователь, философ и педагог Е.Д. Резников, живущий во Франции, активно внедряет в медицинскую практику методы вокальной терапии и, в частности, пение в древнем натуральном строе. Вот что рассказал учёный на одном из московских семинаров: «Звук затрагивает человека сильнее, чем касание. Звуки и пение проникают глубже, чем речь. И песни, которые человек слышал в раннем детстве, могут пробудить к жизни его глубокое сознание и соответствующие участки мозга. Как только эти участки начинают работать, кровь поступает в мозг, и они постепенно восстанавливают другие участки мозга и другие уровни сознания. Но если этого не происходит, то эта способность и соответствующие участки мозга атрофируются, и тогда угасает сознание, и сам человек очень скоро умирает. По этому поводу можно рассказать историю. В одной больнице во Франции лежал в очень тяжелой коме человек, которого звали мсье Бодэ. На французском языке «бодэ» означает «маленький ослик», и в одной детской песенке поется «ля-ля-ля, мой маленький ослик». Однажды сиделка из другого отделения проходила мимо палаты мсье Бодэ, и, поскольку она слышала его имя, она напевала про себя «ля-ля-ля, мой ослик». Два месяца спустя к этой сиделке в другое

отделение больницы пришел человек и сказал: «Меня зовут мсье Бодэ. Вы как-то пели ля-ля-ля, мой маленький ослик». Она подумала, что оскорбила его этим и стала извиняться, но он сказал: «О нет, Вы спасли мне жизнь, потому что сознание ко мне вернулось, как только вы запели ля-ля-ля, мой маленький ослик». В детстве его, видимо, часто дразнили этой песенкой из-за его имени, и как только он услышал пение сиделки, его сознание стало выходить из коматозного состояния и он смог запомнить, как это случилось».

Когда в нашем педагогическом университете проходил очередной профосмотр, возник вопрос, какой из двух десятков факультетов имеет самый крепкий и здоровый студенческий состав? Может быть, факультет физической культуры и спорта? Как ни странно, им оказался наш музыкально-педагогический факультет, и конечно, причина этого приятного результата нас заинтересовала. Проанализировав некоторые направления внутренней жизни молодых музыкантов, мы обратили внимание на то, что, во-первых, почти нет случайных людей среди тех, кто решил стать учителем музыки. Ведь нельзя в течение 9–10 лет через силу заниматься музыкальным творчеством, да и вообще – творчеством. А во-вторых, в течение этих лет радость от настоящего искусства и музыкальная гармония становятся как бы частью человека, положительно воздействуя на все внутренние процессы и превращаясь для него в потребность. Так формируется четкий музыкальный вкус, не только направляющий человека в его выборе музыкальных впечатлений, но и «заставляющий» сознательно избегать хаотических или грубых звучаний, свойственных так называемой масс-культуре и наносящих непоправимый вред внутренним и внешним процессам, происходящим в живом организме.

И действительно, настоящая глубокая и выразительная музыка поддерживает радостный и энергичный настрой. Находясь в депрессивном состоянии, человек мог бы с успехом обратиться к великой музыке, если бы знал ее лучше.

Вот мнение академика Н.П. Бехтеревой: «Человеку свойственно искать радость, это – неназванный биологический инстинкт выживания». Она вспоминает тяжкое время блокады Ленинграда: «Пусть мы в пальто, но на сцене артисты, хоть синие (или синеватые), но нарядные, и музыка, музыка. Одна из двух, которые особенно нужны были тогда людям: для того, чтобы выстоять, звучала Ленинградская симфония Шостаковича и «Священная война» (это – позже). А для того, чтобы выжить, – бездумный фейерверк мелодий о вечно новой любви... И через несколько минут

после начала мы уже верили в важность того, что происходило на сцене, на целых два-три часа уходили из мира смерти» [1].

По мнению учёных Японии, России, США, практически каждый музыкальный жанр обладает конкретным направленным воздействием на различные сферы жизнедеятельности человека [4]. Так, литургические песнопения способны снять стресс путём нормализации дыхания, а медленная музыка в стиле Барокко (Вивальди, Корелли, Бах) создаёт ощущение устойчивости, внутреннего порядка и безопасности, создавая так называемую «духовную стимулирующую среду». В свою очередь, музыка эпохи Романтизма способствует пробуждению чувства сострадания, сочувствия и симпатии.

Но не всегда и не каждому даже самая чудесная музыкальная гармония приносит радость. В одной из газетных публикаций газеты «Культура» говорится о том, как «Бетховеном пугают наркоманов». Необычный метод «общения с искусством» уже несколько лет применяется в Германии и Голландии. Как неоднократно отмечено заинтересованными наблюдателями, звуки произведений музыкальной классики (особенно Моцарта и Бетховена) помогают избавиться от пребывания потребителей наркотиков в общественных местах! Звучание красивейших мелодий и гармоничных созвучий заставляет их нервничать, создавая внутренний неуют и приводит к поспешной «капитуляции» наркоманов.

Как же объясняют этот эффект ученые? Считается, что главным признаком наркомании (как и многих иных заболеваний) выступает нарушение внутренней гармонии. В свою очередь, при восприятии классики пристрастие к наркотикам не позволяет организму войти в полный «резонанс» со столь гармоничными и слаженными звуковыми структурами, какие создаёт звучание классического произведения. Отсюда и желание их поскорее избавиться от «неприятных звуков».

Итак, совершенные в своих пропорциях и этической направленности музыкальные произведения составляют истинное сокровище современной культуры, скрытое до счастливой поры его подлинной оценки в масштабах социума.

Пока же на пути полноценной реализации отмеченных выше уникальных возможностей искусства (и музыки – в особенности) стеной стоят прикладные музыкальные жанры.

К ужасу знатоков и профессиональное, и народное искусство стали поистине неисчерпаемым источником для прикладных жанров! Без излишних сомнений, с легкостью производят свою «продукцию» «делатели» попкультуры, паразитируя на поэтических откровениях и «дошлифовывая» их

до норм вульгарного жаргона. Привычка к серому безвкусию (что вовсе не «свыше нам дана», а сознательно и целеустремлённо воспитывается) привела к тому, что зрители и слушатели многочисленных каналов и «волн» активно заказывают для себя бездарные мелодии с едва прикрытым сквернословием, замещающим текст. Беда в том, что абсолютное большинство слушающих и смотрящих в экраны и мониторы не знает, что такое подлинное искусство! Не знает, а оттого и не сопротивляется штампам и безвкусию музыкальных программ, предлагаемых СМИ.

Не найти, пожалуй, иного имени в истории музыки, что являет собою символ музыкальной гармонии в той же степени, как имя Иоганна Себастьяна Баха. Его музыка звучит уже три с половиной столетия, испытывая на себе все новые и новейшие приёмы интерпретации, а в последние годы – подвергаясь ужасающей «инструментальной обработке», бесстыдной в своём откровенном пренебрежении волей гениального автора. Но я никогда не забуду того впечатления, какое оказала на молодую девушку «живое», т.е. подлинное исполнение органной токкаты И. Баха. Этот эпизод завершает данную статью.

На одном из занятий по теории музыки девушка, будучи старательной и весьма одарённой первокурсницей музыкального факультета, предложила послушать своё любимое сочинение. Им оказалась знаменитая баховская Токката ре минор, прозвучавшая, однако, в полу-эстрадной обработке (сделанной с определённой долей изобретательности и мастерства). Если сказать, что эта «версия» меня пронзила как укус гадюки – значит, почти ничего не сказать. Да, увы! Мы, музыканты-исполнители, воспринимаем близкую нам музыку как часть себя в самом прямом и определённом смысле. Итак, потрясение. Но может ли быть убедительной для другого сила моей негативной реакции (которую, разумеется, продемонстрировать я не могла и не хотела)? Конечно, нет, поскольку прозвучавшая музыка была не просто интересной человеку, но – любимой. Однако таковой эта вещь являлась и для меня. Что же делать? Поскольку подобное равнодушие по отношению к «подлиннику» обычно свидетельствует о слабом знакомстве с оригинальными авторскими формами искусства, то я тут же предложила девушке прийти на концерт органной музыки, где «будет звучать её любимая Токката». С радостью согласившись, студентка и её сокурсники пришли на концерт и мужественно досидели до его финала, когда и прозвучало обещанное сочинение И. Баха.

Почти сразу по окончании музыки девушка вошла в артистическую и остановилась у порога. Я рада была её видеть и сказала ей об этом. Она продолжала молча стоять, во все глаза глядя мне в лицо. После весьма

гомительной паузы она произнесла, кусая губы: « Я... знаете, я никогда, ну, честное слово – никогда больше не стану слушать мою кассету! Вот гад! (это относилось уже к автору обработки). Как он мог... Вы меня простите, пожалуйста: я ведь не знала, какая это музыка!» Что тут скажешь? Я пробормотала, мол, «Бах простит...», ликуя внутри так, словно эту великую Токкату написала сама. Вот так неожиданно и в то же время определённо подтвердилось избитое временем мнение о том, что произведения искусства надо знать (видеть, слышать), прежде всего, в подлиннике. Тогда не потребуются пояснения, отчего этот автор считается гением вот уже которую сотню лет.

От сердца к сердцу без искажений и ложного пафоса летит весть о красоте и гармонии. Нам остаётся лишь принять её с благоговением в чистоте и открытости собственной души.

Литература

1. Бехтерева Н.П. Магия жизни и лабиринты мозга. СПб., 2001. С. 125, 33.
2. Иванов А.В. Онтологический статус языка // Наст. сборник.
3. Иванченко Г.В. Психология восприятия музыки: подходы, проблемы, перспективы. М.: Смысл, 2001. С. 204.
4. Кемпбелл Д. Эффект Моцарта. Минск: Попурри, 1999. 319 с.
5. Лисицын Ю.Л., Жиляева Е.П. Союз медицины и искусства. М.: Медицина, 1985. С. 31.
6. Лурия А.Р. Маленькая книжка о большой памяти. 1985. С. 5.
7. Мартынов В.И. Игра, пение и молитва в истории русской богослужебно-певческой системы. М.: Филология, 1997. С. 23.
8. Скотт С. Влияние музыки в течение веков. Мюнхен, 1991. С. 16.
9. Протопопов В.В. Русская мысль о музыке XVII века. М.: Музыка, 1989. С. 19.
10. Цыпин Г.М. Психология музыкальной деятельности. М.: Интерпракс, 1994. С. 110.

СОДЕРЖАНИЕ

Том 2

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ И САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ
Минакова Л.Ю. (Томский государственный университет) 353

АКТИВИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ
Михалева Л.В. (Томский государственный университет) 357

МЕТОД ПРОЕКТОВ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ
Никалина Т.В. (Томский государственный университет) 364

РЕАЛИЗАЦИЯ КОММУНИКАТИВНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ
Обдалова О.А. (Томский государственный университет) 371

МЕТОД ПРОЕКТОВ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ
Орищина С.А. (Школа № 3, г. Анжеро-Судженск) 381

ОЦЕНКА ЯЗЫКОВЫХ НАВЫКОВ УСТНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ: ДОКОММУНИКАТИВНЫЙ УРОВЕНЬ
Парнюгин А.С. (Томский политехнический университет) 389

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТРУДНОСТИ И ПУТИ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ НА КУРСАХ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ МЕДВУЗА
Петухова О.В. (Сибирский государственный медицинский университет) 393

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ В ПЛАНЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ РАЗЛИЧИЙ В АНГЛИЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ
Пилюкова А.В. (Томский государственный университет) 399

МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ОБУЧЕНИЯ ПИСЬМУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ФАКУЛЬТЕТА
Покровская О.Р. (Томский государственный университет) 403

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ФОРМАТЕ МОДУЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ
Покушалова Л.В., Малетина Л.В. (Томский политехнический университет. Институт языковой коммуникации) 408

К ВОПРОСУ О СОЗДАНИИ УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ КАК НАЧАЛЬНОГО ЭТАПА НА ПУТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМУ ОБУЧЕНИЮ СТУДЕНТОВ 2 КУРСА ХТФ ТОМСКОГО ПОЛИТЕХНИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА
Покушалова Л.В., Олейник А.Н. (Томский политехнический университет Институт языковой коммуникации) 425

TEACHING PRONUNCIATION AND PROSODY OF MODERN ENGLISH THROUGH DRAMA
Пономарев К. (Томский государственный университет) 434

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛОЖИТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ В ОВЛАДЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ
Савицкая И.С. (Томский государственный университет) 444

ФУНКЦИИ КОНТРОЛЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА
Светлакова И.Г. (Томский университет систем управления и радиоэлектроники) 449

МЕТАФОРА И МЕТОНИМИЯ КАК СИМВОЛИЧЕСКИЕ ЯЗЫКОВЫЕ ФОРМЫ
Сидакова М.А. (Томский государственный университет) 455

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ ОТНОСИТЕЛЬНОЙ ИЗОЛЯЦИИ
Смокотин В.М. (Томский государственный университет) 466

МЕЖПРЕДМЕТНЫЕ СВЯЗИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ С ЦЕЛЬЮ РАСШИРЕНИЯ АКТИВНОГО СЛОВАРЯ И ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
Стародубцева О.Г. (Сибирский государственный медицинский университет) 472

ЯЗЫКОВЫЕ ПОДХОДЫ В ОБРАЗОВАНИИ
Сулима И.И. (Нижегородская академия МВД РФ) 479

CULTURAL AWARENESS
Тюкалова Р.А. (Томский политехнический университет. Институт языковой коммуникации) 489

ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОГО СОЗНАНИЯ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ
Цой Е.Б., Загорская Л.М., Крамаренко Р.М., Гущина А.М., Лучихина Л.Ф. (Новосибирский государственный технический университет) 495

ОДИН ИЗ СПОСОБОВ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПЛАНИРОВАНИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ
Шафтельская Н.В. (Томский государственный университет) 502

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ В СОДЕРЖАНИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ
Шилина Е.Н. (Томский государственный университет) 506

Часть 3. Немецкий язык: проблемы изучения и преподавания

О ПРИМЕНЕНИИ КАЧЕСТВЕННО НОВОГО ПОДХОДА К ИТОГОВОМУ КОНТРОЛЮ В УСЛОВИЯХ ЗАОЧНОЙ ПРОГРАММЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА
Агафонова Л.И. (Томский политехнический университет) 511

ZUR ENTWICKLUNG DER KOMMUNIKATIONSFÄHIGKEITEN IM LITERATURGEBUNDENEN FREMDSPRACHENUNTERRICHT
Бельтюкова Н. (Томский государственный университет) 518

EINIGE FRAGEN DER WORTBILDUNG DER DEUTSCHEN GEGENWARTSSPRACHE
Воронина Л.П. (Сибирский государственный медицинский университет) 524

NEUE WEGE DER LANDESKUNDE. INTERKULTURELLE DEUTSCHLANDSTUDIEN (German Studies)
Гончаренко Л.И. (Томский государственный университет) 529

ЭМОТИВНЫЕ ПРИЗНАКИ НЕМЕЦКИХ КОНЦЕПТОВ *SEELE* И *GEIST*
Пименов Е.А. (Кемеровский государственный университет) 532

ENTWICKLUNG EINER TEXT- UND DISKURSTHEORIE
Рольбанд Р.А. (Томский государственный университет) 539

GLOBALISIERENDES DEUTSCH
Русков В.В. (Томский государственный университет) 544

SPRACHLICHE BESONDERHEITEN VON DEUTSCHEN AN MÄNNER ADRESSIERTEN WERBETEXTEN
Смирнова А.Г. (Кемеровский государственный университет) 551

Часть 4. Идеи русского космизма в современном образовательном пространстве

СОВРЕМЕННАЯ КОНЦЕПЦИЯ НАУЧНОГО ПОЗНАНИЯ И ТВОРЧЕСТВО В.И. ВЕРНАДСКОГО, К.Э. ЦИОЛКОВСКОГО И А.Л. ЧИЖЕВСКОГО
Анохина Н.К. (Сибирский государственный индустриальный университет, г. Новокузнецк) 555

КОСМОС, ВЫЯВЛЕННЫЙ ЧЕРЕЗ ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ТВОРЧЕСТВО
Бояркина А.П. (НИИ онкологии ТНЦ СО РАМН, г. Томск) 561

КОСМИЧЕСКИЕ МОТИВЫ В ФИЛОСОФИИ Н.Ф. ФЕДОРОВА
Губина Г.И. (УМНС России по Томской области) 570

МУЗЫКА КАК ОТРАЖЕНИЕ ГАРМОНИИ КОСМИЧЕСКОЙ РЕАЛЬНОСТИ МИРОЗДАНИЯ
Дудак Н.С. (Павлодарский государственный университет им. С. Торайгырова) 577

ОНТОЛОГИЧЕСКИЙ СТАТУС ЯЗЫКА
Иванов А.В., Журавлева С.М. (Алтайский государственный аграрный университет, г. Барнаул) 582

КУЛЬТУРА МОСТ МЕЖДУ РОССИЕЙ И ИНДИЕЙ
Кваша Л.Ю., Меркульева Н.В. (ОАО «Томскгазпром») 588

СИЛА СЛОВА
Кулакова Е.С. (Центральная городская библиотека им. Н.В. Гоголя, г. Новокузнецк) 593

ВОСПОМИНАНИЯ О ВЛАДИМИРЕ ИВАНОВИЧЕ ВЕРНАДСКОМ
Кулик И.Л. (г. Омск) 599

ФЛОРЕНСКИЙ П.А. И ЕГО РАЗМЫШЛЕНИЯ О ПНЕВМАТОСФЕРЕ
Купрессова В.Б. (Томский государственный университет) 602

НООСФЕРНАЯ КОНЦЕПЦИЯ КУЛЬТУРНОГО ЛАНДШАФТА
Лавренова О.А. (Институт культурного и природного наследия им. Д.С. Лихачева, Международный центр Рерихов, г. Москва) 606

РУССКИЙ КОСМИЗМ В КОНТЕКСТЕ ОРГАНИЧЕСКОГО МИРОПОНИМАНИЯ
Носов В.Л. (Томский государственный университет) 615

РОССИЙСКОЕ ВОСТОКОВЕДЕНИЕ: ТРАДИЦИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ
Носов В.Л. (Томский государственный университет) 618

Е.И. РЕРИХ О РОЛИ ТРАДИЦИОННЫХ УЧЕНИЙ ВОСТОКА В ФОРМИРОВАНИИ МИРОВОЗЗРЕНИЯ КОСМИЗМА
Решетникова Л.С. (Кемеровский государственный университет) 622

ЯЗЫК ДРЕВНЕЙ МУДРОСТИ
Рожков В.Л. (Кузбассэнерго) 626

КОСМИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ И НОВАЯ СИСТЕМА ПОЗНАНИЯ
Шапошникова Л.В. (Международный Центр Рерихов, Центр-музей им. Н.К. Рериха, г. Москва) 633

ЯЗЫК МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ: ОТ ПОДРАЖАНИЯ К ДУХОТВОРЧЕСТВУ
Яиковская Л.В. (Иркутский государственный педагогический университет) 660

Научное издание

ЯЗЫК И КУЛЬТУРА В ЕВРАЗИЙСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Том 2

Сборник статей XVII Международной научной конференции 19–21 апреля 2004 г.

Под ред. С.К. Гураль

Оригинал-макет подготовлен по материалам представленным редакционной коллегией сборника
Оригинал-макет В.К. Савицкий
Дизайн обложки В.Г. Караваев

Подписано к печати 30.10.2005 г. Формат 64x80/16.
Бумага офсетная. Гарнитура Times.
Печ. л. 42,5. Усл. печ. л. 39,53. Тираж 250 экз. Заказ №269 .

Томский государственный университет
634050, г. Томск, пр. Ленина, 36
Участок оперативной ризографии и офсетной печати
редакционно-издательского отдела ТГУ

ISBN 5-94621-136-6

Sprache und kultur

Langue et culture

Language and culture