

4. Гейзлер П. С., Завьялова О. В. Управление проектами. Минск, 2005.
5. Гугелев А. В. Инновационный менеджмент. М., 2008.
6. Об областной целевой программе «Развитие культуры Кировской области на 2009–2013 гг.» : закон Кировской области от 06.10.2008 № 282 ; Об утверждении областной целевой программы «Развитие культуры Кировской области на 2010–2013 гг. : постановление Правительства Кировской области от 06.12.2009 № 33/482 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.consultant.ru>
7. Ивасенко А. Г., Никонова Я. И., Каркавин М. В. Управление проектами. Ростов н/Д, 2009.
8. Инновационный менеджмент: многоуровневые концепции, стратегии и механизмы инновационного развития / под ред. В. М. Аньшина, А. А. Дагаева. 2-е изд. М., 2006.
9. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 г., утвержденная распоряжением Правительства Российской Федерации от 17.11.2008 № 1662-р. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.consultant.ru>
10. Кузицын Г. М. Проектирование социально-культурных процессов. Пермь, 2002.
11. Мазур И. И., Шапиро В. Д., Ольдерогге Н. Г. Управление проектами / под общ. ред. И. И. Мазура. 2-е изд. М., 2004.
12. Медынский В. Г. Инновационный менеджмент. М., 2008.
13. Романова М. В. Управление проектами. М., 2009.
14. Стратегия социально-экономического развития Кировской области на период до 2020 г. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.consultant.ru>
15. Сурин А. В., Молчанова О. П. Инновационный менеджмент. М., 2008.

Статья поступила в редакцию 15.06.2010 г.

УДК 81-25 + 37.025 + 316.628

Н. А. Дерябина

ОНТОЛОГИЯ ЯЗЫКА В ПОВСЕДНЕВНОСТИ: МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ РОДНОГО И ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Рассматриваются пути повышения мотивации к изучению родного и иностранного языка в условиях стремительного нарастания речевой деструктивной среды и необходимость формирования языкового иммунитета в образовательном процессе вуза.

К л ю ч е в ы е с л о в а: язык, речь, мышление, языковая личность, мотивация к изучению языка.

С давних пор многие философы, педагоги, психологи, лингвисты писали о сущности языка, его функциях, о соотношении языка и мышления. Стремление разных авторов определить роль языка в жизненном пространстве привело к использованию таких определений, как «мистический дар» (Ж.-Ж. Руссо), «авторитарный орган» (З. Фрейд), «бытийный элемент» (М. Хайдеггер), «оружие» (Р. Барт) и др. Мы в своем исследовании обратимся к рассмотрению

ДЕРЯБИНА Наталия Алексеевна — преподаватель кафедры иностранных языков Уральского государственного университета им. А. М. Горького (e-mail: tasha_chaser@yahoo.com).

© Дерябина Н. А., 2010

языка и речи как педагогическим феноменам, непосредственно и опосредовано связанным с воспитанием и обучением человека в любом возрасте и в любом социокультурном контексте.

Самой очевидной и основополагающей функцией языка является коммуникативная, поскольку язык помогает выразить мысль и стать понятным для собеседника. Связь языка и мышления рождает конструкты, которые дают возможность не только осмыслить действительность, но и играть определенную роль в ее формировании. Л. Витгенштейн обращался к языку как к «картине реальности» [1, 44] и подчеркивал, что «мышление ограничено языком» [Там же, 58]. Значит, чем больше мы приближаемся к пониманию сущности языка, тем легче нам понять себя и окружающий мир.

Ф. Юнгер также упоминает об «изначальном единстве языка и мышления» [11, 180]. Язык является хранителем культурной информации, «наследием, которое передается потомкам» [Там же, 71]. Он существует до рождения человека и продолжает существовать после его смерти, человек мыслит все предметы в окружающем его пространстве именно посредством языка. Это особенно важно для методологии и теории педагогики, а также для образования, в пространстве которого происходит процесс становления языковой личности. Являясь мощным фактором социализации личности, язык, с одной стороны, становится средством объединения людей, их солидарности и сопричастности, с другой — он сам немислим без социального и культурного контекста. Язык как хранитель культурного своеобразия этноса и этносов, говорящих на одном языке, выступает связующим звеном между различными историческими эпохами и поколениями людей.

Согласимся с Д. Дэвидсоном, утверждающим, что «мы видим мир через язык» (здесь и далее все иноязычные тексты представлены в переводе автора). Исследователь предполагает, что язык становится «полупрозрачным материалом, благодаря которому мир вокруг нас приобретает определенную окраску в зависимости от использованного нами языка» [13, 127]. Более того, Дэвидсон сравнивает речь с человеческим чувством, наподобие зрения или обоняния: речевые центры также располагаются в мозгу, и речь имеет сложную структуру. Поэтому «язык... суть не только определенное умение, это способ восприятия» [Там же, 135]. Благодаря языку и речи человек получает возможность исследовать окружающее пространство, и при этом не только воссоздать общепринятую для данного общества и эпохи картину мира, но и выстроить свое личное понимание реальности. В этом случае можно говорить о том, что благодаря овладению языком человек создает личный языковой код, при помощи которого общается с миром и выстраивает собственное бытие. Языковой код (linguo-code) — понятие, к которому мы еще вернемся в связи с предметом нашего исследования.

Язык и речь выступают субъективными характеристиками индивида, способом заявить о себе как об уникальной личности. Отсюда следует важный вывод для обучения и воспитания, состоящий в том, что каждый человек в любом возрасте (в том числе и ребенок, овладевающий речью) принимает на себя ответственность за создание собственного языкового кода, благодаря которому

он может взаимодействовать с окружающим миром и рефлексировать себя в нем. Языковой код формирует определенную картину мира индивида, но он же и позволяет познать общепринятое в ту или иную эпоху мировидение этноса, говорящего на данном языке. Именно поэтому язык очень чувствителен к любым изменениям, так как реагирует на смену типа цивилизации, появление новых феноменов в социуме и культуре, новых технологий, в том числе политических и идеологических, особенно в кризисные периоды общественной и государственной нестабильности. Язык быстро реагирует на любые перемены и сам трансформируется. Все изменения в жизни, даже малейшие колебания в структуре реальности, мгновенно вызывают ответную реакцию в языке.

У. Дэвис в своей работе «Значение, выражение, мысль» подчеркивает объяснимость того, что форма выражения любых идей не остается постоянной. Сохраняются фундаментальные грамматические законы, однако с течением времени в обиходе появляются новые слова для выражения новых идей, меняется эмоциональная окраска уже существующих слов. Дэвис считает необходимым и важным, чтобы «в языке происходили определенные девиации лексического, орфографического, грамматического и семантического порядка» [14, 155].

Девиации в языке, свойственные ему всегда, в настоящее время стремительно и зримо нарастают в виде сленга, жаргона (англ. *lingo* — тарабарщина) и нецензурной лексики. Можно утверждать, что естественный процесс формирования «словооборота» вышел из-под этического контроля, лексический уровень стал резко падать, и теперь уже постоянно и почти на всех уровнях коммуникации языковые девиации используются для передачи самых разнообразных информационных сообщений. Это неизбежно ведет к девиантному речевому поведению, к усилению деструктивности среды, нарастанию агрессивности.

В то же время появление новых формаций в языке вовсе не означает, что все они могут, тем более — должны, использоваться непосредственно в повседневной речи и укореняться в обыденном сознании. В житейском представлении понятия «язык» и «речь» всегда отождествлялись, смешивались, что привело к безответственному речевому поведению, выражающемуся в столь же безответственном отношении индивида к своей речи, т. е. к выражению своей субъективной реальности. И если мы примем во внимание, что Хайдеггер определил речь как «экзистенциально-онтологический фундамент языка» [10, 160], и она «равносходна с пониманием», то становится очевидным, что в своей речи человек «проговаривается». В словах, которые он произносит, прочитывается его мировидение и его отношение к реальности, к людям и событиям. В проговоренном — «лежат понимание и толкование» [Там же, 167]. Речь — это осмысленный язык.

Каждый человек погружается в стихию языка с самого раннего детства, еще ребенком начиная свой неповторимый и трудный «путь к языку» (М. Хайдеггер). Он «устремляется к языку», и желание постичь язык является важнейшим новообразованием личности (Л. С. Выготский) [2], идущей по ступеням взросления. «Ребенок вырастает в сферу понимания языкового сообщества и начинает понимать в нем самого себя. Он разворачивает в языке свою собственную внутреннюю жизнь, свою способность к выражению», — читаем мы у Ф. Юнгера [11, 73].

В данном контексте обозначается социально-педагогическая и научно-методическая проблема становления и развития языковой личности, овладения каждым человеком ответственным речевым поведением. Дело в том, что сегодня большая часть информационных сообщений из самых разных источников, поступающая извне, помимо воли человека и его свободного выбора, воспринимается им на бессознательном и осознаваемом уровнях. При отсутствии этической лингвистической цензуры и необходимых для защиты личности и общества речевых фильтров на телевидении, радио, в Интернете воспринимающего буквально настигает лавина профессионально необработанной, некачественной информации. Но именно в силу доступности и простоты восприятия, произвольности запоминания этой информации, да еще преподнесенной в психологически выверенных технологиях, в значительной степени создаются представления любого человека, особенно растущего, взрослеющего, о мире, окружающих людях и, увы, о себе. Так в значительной степени складывается понимание мира, жизни, сущности отношений между девочками и мальчиками, девушками и юношами, женщинами и мужчинами, старшими и младшими, учителями и учащимися. (Стоит ли уточнять, что если девушек называют «телками», юношей «козлами», родителей «предками», учительниц «мымирами», профессоров университета «преподами», то за этими словами стоят отношения?) Не об этом ли писал М. Хайдеггер, подчеркивая, что язык, разбиваясь на «наличные слововещи» [10, 161], всегда существует в контексте среды? Он опосредован. И поскольку речь есть отражение языка в формате определенной социокультурной эпохи, то слова, которые используются, принадлежат области повседневности. Все люди, включая и детей, находятся в социальном универсуме, созданном предыдущими поколениями, который будет продолжать существовать стараниями новых поколений. Универсум непостоянен по своей сути и нестабилен, но все же его главной чертой является бытие поколений с их представлениями о ценностях и смысле жизни. Это всегда конкретика, постоянное присутствие человека в социуме и его культуре, что приводит нас к пониманию повседневности как «непосредственного бытия-в-мире» [6, 137].

Социолог К. Кэммейер подчеркивает, что сегодня люди подвергаются негативному влиянию среды, и характер этого влияния становится все более агрессивным [16, 636]. Повседневность решительно вторгается в нашу речь, и противостоять ее влиянию становится все сложнее, поскольку стремительно разрастается количество источников информации, но не улучшается их качество.

Вновь обратившись к Л. Витгенштейну, мы находим у него актуальные мысли об обыденном языке, который проходит через всю жизнь человека, — обыденный язык «жестко держит наше сознание в одном положении, и в этом положении порой чувствуется судорожность и иные помехи» [1, 401]. Заметим, что под понятием «обыденный язык» он имел в виду именно форму экзистенции языка, т. е. речь. Значит, индивид способен сам выбирать слова, чтобы выразить свои мысли, это сопряжено со свободой и достоинством личности. Следовательно, речь идет о выборе своего лингвокода, за которым стоит выбор собственной языковой идентичности, способов речевой самоактуализации. В данном контексте подчеркнем, что проблемное поле педагогики и системы

образования обогащается понятиями, хотя и не новыми, но наполняющимися новым содержанием, — «языковая личность», «речевая культура», «ответственное речевое поведение», наконец, «путь к языку» как дидактическая технология. Надо принять во внимание, что на каждого человека того или другого пола в любом возрасте среда оказывает языковое воздействие, но и каждый человек оказывает воздействие на нее. Как участник коммуникации, он направляет сообщения вербального и невербального характера на адресата, на Другого, ради которого и создается исходный материал сообщения.

Подобная «обращенность» к адресату связана с апеллятивной функцией языка, которая призвана, прежде всего, возбудить в адресате какой-либо эмоциональный отклик, вызвать ответную реакцию, которые эксплицитно выражаются в определенной психосоматической форме (от изменения сердечного ритма до рефлексии собственного предшествующего опыта).

Используемое философами и культурологами понятие «Другой» обозначает адресата высказывания участвующих в диалоге. Это — лицо или группа лиц, которому/которым предназначается высказывание, исходящее от говорящего. При этом адресат как типизированная модель имеет определенные характеристики, с учетом которых и строится высказывание говорящего. Поэтому трудно не согласиться с П. Серио («Квадратура смысла») в том, что «нельзя быть абсолютным хозяином смысла высказывания, история и бессознательное вносят свою непрозрачность в наивное представление о прозрачности смысла для говорящего субъекта» [8, 12].

Исследования апеллятивной функции языка позволили говорить о постоянной обращенности любого сообщения к потенциальному реципиенту. Признавая верность этого теоретического положения для любой цивилизации и любого социокультурного уровня развития общества, сосредоточимся на времени, в котором живем. Оно, согласно Э. Тоффлеру, отличается «нарастающим темпом перемен, становится более скоротечным, временным. Все быстрее и быстрее мы создаем и пользуемся идеями и образами. Знание, как и люди, места, предметы, формы организации, становится одноразовым» [9, 184]. Мы оказались в постиндустриальной цивилизации и стали свидетелями исторического процесса, который может бесповоротно изменить человеческую психику. Становится все более динамичным поток различных информационных сообщений, которые направлены на потенциального и реального потребителя, растет количество информации, а не ее качество. Так, человек любого возраста сталкивается с вербальными и невербальными коммуникационными интенциями, которые либо блокирует, либо воспринимает бессознательно или осознанно и использует их. Складывается ситуация «я как все мыслю и говорю, получаю информацию и передаю». И тогда для педагогики актуальной становится проблема воспитания идентичной личности (Э. Эриксон), которая в чем-то «как все», в чем-то «как некоторые» и, наконец, «я как я».

Мы полагаем, что для этого имеет смысл обратиться к работе П. Рикера «Я как Другой» [17], где он вводит термин *narrative identity*, который, скорее всего, можно перевести как «нарративная идентичность» и с большой долей условности — как «нарративная личность». Он утверждает, что любое сообще-

ние, полученное из дискурсивного пространства, таит в себе ориентировку на Другого, т. е. имеет имманентную нарративную интенцию, которая в идеале должна реализоваться. Если интенция остается нереализованной (т. е. сообщение не достигает адресата), то сообщение не выполняет свою апеллятивную функцию, а это ведет к потере коммуникации. Для Рикера язык становится инструментом связи между «Я» людей, исполняя роль медиатора. Интерпретируя эту мысль Рикера и соотнося ее с подходом Тоффлера (о чем мы писали выше), можно прийти к выводу, что потеря коммуникации человеком любого возраста может стать как деструктивной, так и продуктивной. Все зависит от содержания информации и тех целей, которые преследует Другой, стремясь воздействовать на наше «Я».

Мы полагаем, что в современной, нередко деструктивной для личности и общества среде, в том числе и речевой как ее индикаторе, ребенка, подростка, девушку и юношу, да и взрослого человека надо учить умению достигать нарративной идентичности, становиться идентичной личностью, в частности с помощью адекватного речевого поведения — несомненно, этически состоятельного для себя и окружающих.

Значит, *критериями развитой языковой личности* мы можем назвать устойчивый языковой иммунитет на основе ценностных ориентаций личности; критически-рефлексивное умение фильтровать как позитивную, так и негативную информацию, поступающую из окружающего пространства; осознанную избирательность в восприятии сообщений, поступающих извне, направленную на достойную самоактуализацию в целях собственного развития («я-язык»); развитые умения контролировать речевое поведение, как свое, так и окружающих; наконец, устойчивую внутреннюю мотивацию к изучению родного и иностранного языка. Они инструментальны в исследовании психологии и педагогики личности и позволяют создать критериально-уровневую шкалу отслеживания их динамики у обучающихся (четыре уровня — высокий, средний, низкий, недопустимо низкий).

При этом согласимся с Г. Кюнгом, утверждающим, что «разговорный язык нельзя подчинить академическим правилам» и «повседневный язык постоянно претерпевает изменения с течением времени» [5, 31], поэтому нельзя элиминировать нецензурную лексику из сферы существования языка, но можно и нужно не использовать ее в речи.

Точно так же современные люди стали переводить слова из стилистически нейтральной области в область стилистически окрашенную. Все чаще употребляются слова, приобретающие негативные коннотации («свинья», «змея», «баран» и др.) Если раньше количество подобных стилистических трансформаций было не так велико, то сегодня многие слова в человеческом восприятии изначально имеют негативную окраску («дубина»), т. е. меняется денотат, и это деформирует сознание людей всех поколений. Усиление негативных коннотаций слов обыденного, повседневного лексикона отражает трансформацию системы ценностей человека, изменение его отношения к окружающему миру. (Возьмем два примера — книгу П. Санаева «Похороните меня за плинтусом» и сериал «Школа»).

Значит, одной из важнейших задач современной педагогики и идущего за ней образования является развитие у растущего человека с самых ранних лет способности противостоять агрессивной языковой среде, вырабатывать ответственное речевое поведение. Считается, что функция фильтрации характера получаемой информации заложена в человеке биологически. Например, Н. Хомски, рассматривая язык как биологическую категорию, полагает, что истоки фильтрации информации лежат в антропологической сущности человека, отличающей его от животного. Автор высказывает продуктивную для воспитания мысль о том, что язык есть «подсистема организма», как и иммунитет, например. Она имманентна, и без нее человеку невозможно адекватно функционировать.

Хомски также развивает идею о том, что язык есть генетически наследуемая субстанция [12], которая присуща человеку с рождения, и с самого раннего возраста с помощью языка он способен проникнуть в глубины предшествующего исторического опыта, предполагать будущее развитие. Однако было бы ошибкой воспринимать язык как нечто «естественное», ведь у каждого человека существует так называемый «я-язык» (индивидуальный язык, I-language), который способен передать характеристики, присущие конкретному человеку в определенной социокультурной среде. Но поскольку среда бывает деструктивной, даже агрессивной, то индивид обязан защищать собственный «я-язык».

В нашей работе мы оперируем понятием «языковой иммунитет», определяя его как способность индивида противостоять действию деструктивных агентов внешней языковой среды, сохраняя свою *духовно-нравственную* целостность и идентичность.

Согласно словарю, слово «иммунитет» происходит от латинского «immunitas» — освобождение, избавление. Это способность живых существ противостоять действию повреждающих (*деструктивных*) агентов, сохраняя свою целостность и биологическую индивидуальность.

Так, проведенный нами анализ научной литературы позволяет сделать вывод о необходимости моделирования образовательного пространства школы и вуза, направленного на изучение феномена языка и культуры речи, а также процесса развития языковой личности обучающихся в адекватно организованном образовательном пространстве. Для этого, прежде всего, необходимо постоянно привлекать внимание учащихся к данной проблеме, учить задумываться о языке как части культуры этноса, как способе передачи информации от поколения к поколению. При возникновении устойчивой мотивации к изучению родного и иностранного языка, понимания его непреходящей ценности необходимо поддерживать соответствующими педагогическими и дидактическими технологиями ситуацию успеха у каждого обучаемого в овладении устной и письменной речью и связанным с нею мышлением.

При четко осознаваемых ценностях (к которым принадлежит язык как величайший символ культуры и человечности), ориентированных на себя как на развивающуюся личность, с одной стороны, и на достойное развитие общества — с другой, происходит изменение отношения (порой радикальное) к языку и речи, что позволяет каждому успешно противостоять воздействию деви-

антной речевой среды. Успех приходит с осознанием гуманистически ориентированных ценностей, и учащийся, студент перестает пассивно воспринимать всю информацию, которую получает с внешних носителей по собственной воле или против нее, и подходит к ней избирательно.

Поскольку одним из факторов поддержания языкового иммунитета является адекватное понимание языка как феномена культуры личности и общества, постольку, согласно нашей гипотезе, начинать надо с приобщения обучаемых к изучению текстов о языке в оригинале. Так, полагаем мы, читая известных авторов, скорее всего классиков, на родном и иностранном языке, мы можем самым благотворным способом повлиять на осознание языка и речи как онтологической, гносеологической, аксиологической, этической и эстетической проблемы.

Одной из задач исследования является использование инновационных технологий при обучении родному и иностранному языку, предполагающих формирование инструментов контроля личности за использованием своего языкового кода.

Кризис речевой культуры, характерный для нашего времени, во многом связан с недостаточной мотивацией к изучению языка, овладению языковыми компетенциями. Заметим, что значительные изменения вузовской программы и сокращение часов аудиторной работы переносят центр тяжести на школу, которая должна обеспечить своевременное приобретение соответствующего уровня компетентности и овладение компетенциями. Школа призвана решать актуализированную нами задачу на протяжении всех лет обучения, начиная с первого класса. Это означает не просто обучать чтению и письму, но помогать школьникам всех ступеней обучения приобретать надежные ценностные ориентиры, связанные с понятием «языковая личность», «ответственное речевое поведение» и служащие основой полноценного развития личности путем самообразования и самосовершенствования.

Мы считаем, что педагог, владеющий родным (и иностранным) языком в совершенстве, — один из главных факторов развития устойчивой мотивации у студентов для *достижения высокого или хотя бы этически допустимого* уровня речевой культуры. Делая акцент на внутренней мотивации, поскольку языковое образование является личностно-рефлексивным процессом, важно развивать потребность и умения самостоятельно получать знания и тем самым формировать профессионально значимые качества личности.

Под мотивацией (motivation) мы подразумеваем систему факторов, детерминирующих поведение [7]. Разграничивая внутреннюю и внешнюю мотивацию, мы говорим о том, что источники мотивации могут либо тесно связываться с собственными желаниями и целями человека (внутренняя мотивация), либо определяться задаваемыми извне параметрами (внешняя мотивация).

Достижение позитивной динамики у студентов в опытно-поисковой работе мы связываем с решением задачи развития четко осознаваемых внутренних мотивов. Мы полагаем, что это связано, с одной стороны, с пониманием экзистенциальной сущности языка и речи, с другой — с принятием себя как идентичной личности, имеющей права, свободу и ответственность.

Язык и речь могут мыслиться школьниками и студентами как аксиологическая категория, связующая ценностными основами речь и бытие. Так, М. Н. Дудина в книге «Философская пропедевтика, или Философии все возрасты покорны», рассказывая об опыте работы с детьми с первого класса и на протяжении последующих лет обучения, пишет: «Основное измерение смысла и назначения образования, воспитания совпадает с этическим измерением человеческого существования» [4, 6]. В таком случае образование и свобода выбора становятся взаимосвязанными категориями, на их основе формируется внутренняя мотивация учащихся, возникающая и развивающаяся при условии нарастающего понимания обучаемыми смысла и ценности образования в контексте экзистенциального выбора каждого.

И поскольку современному этапу развития общества и в целом цивилизации присущ «принцип одноразовости» (Э. Тоффлер) как свидетельство обесценивания сущности человеческих межличностных отношений, постольку образование должно взять на себя решение задачи развития у обучаемых критически-рефлексивного мышления, направленного на поиск смысла жизни и системы ценностей, которые нельзя «привить», «навязать», «пристегнуть извне», но можно выработать в сообществе ищущих, в сотворчестве. И здесь велика роль диалога, в котором «слово — это поступок» (М. М. Бахтин).

Подчеркивая неразрывную связь образования и коммуникации, речи и мышления, роль языка как связующего средства между поколениями и эпохами, мы, вслед за методологами и теоретиками образования, должны подумать о методическом обеспечении процесса становления языковой личности в школьном, вузовском и послевузовском образовании. Это долгий путь человека к языку и к себе как языковой личности в условиях необходимой свободы и ответственности. Это задание на всю жизнь.

«Общество существует в коммуникации», — утверждал Д. Дьюи и делал акцент на тесной семантической связи между словами «common, community, and communication» («общий, сообщество, общение») [15]. Это означает, что благодаря коммуникации возможно взаимодействие, следовательно, и само человеческое общество. Но одного владения языком для достижения желаемого уровня понимания недостаточно, так как в дискурсе участвуют не только слова, но и культурный опыт собеседников, их понимание мира и себя в нем. «Люди не становятся обществом только благодаря тому, что живут в непосредственной близости друг от друга, и также человек не перестает чувствовать влияние общества, даже будучи полностью изолированным от него. Книга или письмо могут установить гораздо более прочную связь между людьми, которых разделяют тысячи километров, чем может это сделать общее место жительства», — писал в свое время Д. Дьюи [Там же].

Нам только остается добавить, что господствовавшая веками книжная культура все больше теснится экранной, а проблемы языковой личности стремительно нарастают. Поэтому мы на занятиях по английскому языку в университете использовали отрывки из философских текстов, посвященных языку, речи и их связи с концептами «мышление», «понимание», «толкование». Студенты не только повышали компетенции в сфере изучения иностранного языка,

расширяя навыки говорения, чтения и перевода, но и пытались задавать вопросы, давать собственную интерпретацию философским, психологическим и педагогическим позициям. Мы намеренно взяли тексты философской и психологической направленности, поскольку они изначально «ценностно нагружены, в них вплетены имплицитные или эксплицитные ценностные установки» [3, 96].

Проводя опытно-поисковую работу со студентами УрГУ, мы отслеживаем динамику их мотивации при изучении текстов о языке в оригинале, на русском (переводят на иностранный) и иностранном (переводят на русский) языках, и видим, что она позитивна. Мы приобщали студентов университета к текстам Э. Тоффлера, Ф. Бэкона, Т. Гоббса, Н. Хомски, Р. Эмерсона, А. А. Потебни, Л. С. Выготского, М. М. Бахтина и др. Поскольку тексты достаточно сложны для перевода, работа проводилась в основном со студентами, чье знание английского находится выше уровня Intermediate. Так, мы реализовали положение Л. С. Выготского о прогенеративной роли образования в развитии личности, о зонах «актуального» и «ближайшего» развития личности в любом возрасте [2]. В ходе занятий студенты неизменно выходили на открытый диалог с авторами и обучающимися, задавали вопросы и в процессе дискуссии формировали свое мнение о сущности языка и основополагающих концептах психолингвистики и герменевтики.

Таким образом, развертывание диалога в рамках образовательного процесса также является одним из способов повышения мотивации студентов к изучению языка, родного и иностранного, поскольку именно в диалоге естественным путем можно «актуализировать потенциал развития личности» [3, 266], т. е. выйти на новый уровень самосознания и рефлексии.

В ходе работы студенты начинали обращать внимание на свою и чужую речь. Задумываясь о смысле различия понятий «язык» и «речь», они анализировали собственные выступления и начинали больше себя контролировать. Студенты не раз обращались к толкованию текста (а значит, по Хайдеггеру, и к пониманию его), вначале при переводе, затем при работе над лексикой, грамматикой и в устных сообщениях. В конце занятий мы пришли к общему выводу, что язык стремительно наполняется девиациями, и если отсутствует этиколингвистический контроль качества произносимого, значит, речь должна идти об этике, предполагающей языковой код (linguo-code). Проанализировав обороты речи, которые они сами употребляют ежедневно, студенты пришли к выводу, что частое использование ненормативной и стилистически сниженной лексики меняет ценностные ориентиры, «делает все более приземленным» (так выразилась студентка факультета связей с общественностью и рекламы).

Мы провели опрос среди студентов, предложив им выразить свое мнение по поводу проведенных занятий. Приведем некоторые высказывания студентов факультета связей с общественностью и рекламы (3-й курс) и математического факультета (1-й курс): *«Благодаря этим занятиям я наконец-то поняла, зачем мы так долго изучаем русский язык»; «Возможно, я буду более внимателен к своей речи»; «Я поймала себя на мысли, что слишком часто ругаюсь»; «Я часто повторяю какие-то слоганы из реклам и кино»; «Я раньше не*

рассматривал язык как философскую категорию... для меня он был лишь возможностью выразить мысль, не больше»; «Я больше не буду писать на заборе».

Практическую ценность проводимого нами исследования мы видим еще и в возможности сохранить и развить целостную корпоративную культуру классического университета с ее языковым кодом. (Заметим, что актуализированная нами проблема непосредственно — как профессионально, так и личностно — касается и преподавателей университета.) В этом нас убеждает общение со студентами, которые, открыв проблему языковой личности для себя, переносят ее и на преподавателей (к ним относятся строже, чем к себе). Студенты активнее стали искать способы защиты от деструктивного речевого влияния среды и находить механизмы, которые помогают снизить ее разрушительное воздействие. Благодаря глубокому и детальному изучению такого сложного и многоаспектного понятия, как язык, становится возможным повышение мотивации к его изучению. Изменяя отношение к языку и речи, понимая их истинную суть и ценность, студенты укрепляют языковой иммунитет, чтобы осознанно противостоять речевой девиантности окружающей среды.

Итак, на основе собственного опыта мы можем, вслед за Л. Н. Толстым, утверждать, что почувствовав силу слова, люди задумаются и, как с оружием, «со словом будут обращаться осторожно». Для педагогов это означает обучать умению осознанно противодействовать речевой деструктивности среды, вырабатывать собственный языковой код и приобретать языковой иммунитет.

-
1. *Витгенштейн Л.* Избранные работы. М., 2005.
 2. *Выготский Л. С.* Мышление и речь // Собр. соч. : в 6 т. М., 1982. Т. 2.
 3. *Дудина М. Н.* Развитие гуманистической педагогики в проблемном пространстве экзистенциализма // Изв. Урал. гос. ун-та. Сер. 1 : Проблемы образования, науки и культуры. 2009. № 1/2 (62). С. 21–30.
 4. *Дудина М. Н.* Философская пропедевтика, или Философии все возрасты покорны. Екатеринбург, 2000.
 5. *Кюнз Г.* Онтология и логический анализ языка. М., 1999.
 6. *Любутин К. Н., Кондрашов П. Н.* Диалектика повседневности : методологический подход. Екатеринбург, 2007.
 7. *Немов Р. С.* Психология. М., 1995. С. 390–427.
 8. *Серю П.* Как читают тексты во Франции // Квадратура смысла: Французская школа анализа дискурса. М., 1999. С. 12–53.
 9. *Тоффлер Э.* Шок будущего. М., 2008.
 10. *Хайдеггер М.* Бытие и время. СПб., 2006.
 11. *Юнгер Ф.* Язык и мышление. СПб., 2005.
 12. *Chomsky N.* New Horizons in the Study of Language and Mind. Cambridge, 2000.
 13. *Davidson D.* Truth, Language and History. Oxford, 2005.
 14. *Davis W.* Meaning, Expression and Thought. Cambridge, 2003.
 15. *Dewey J.* Democracy and Education: an introduction to the philosophy of education [Электронный ресурс]. URL: <http://infomotions.com/etexts/gutenberg/dirs/etext97/dmedu10.htm>.
 17. *Kammeyer K., Ritzer G., Yetman N.* Sociology. Boston, 1992.
 16. *Ricoeur P.* Oneself as Another / transl. by K. Blamey. Chicago ; London, 1992. P. 318–327.

Статья поступила в редакцию 12.07.2010 г.