

**ЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ КРАЕВЕДЕНИЕ КАК СРЕДСТВО  
СОЦИАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ РОССИИ И ГЕРМАНИИ  
НА ОСНОВЕ КОГНИТИВНО-СИНЕРГЕТИЧЕСКОГО ПОДХОДА**

**Латышев О.Ю.**

*Международный телекоммуникационный образовательный проект «Маршинская галерея  
им. М.Д. Шаповаленко», Научный руководитель и директор*

В статье рассматривается возможность усиления эффективности социализации студентов российских и германских вузов на основе внедрения когнитивно-синергетического подхода в образовании. Точкой его приложения в данном случае выбрана дисциплина «Лингвистическое краеведение» как наиболее благодатная, на наш взгляд, почва для создания предпосылок формирования коммуникативной культуры студентов, не останавливаясь при этом собственно на процессе общения между студентами, но и охватывая коллизии установления атмосферы взаимопонимания между студентами и преподавателями.

Лингвистическое краеведение, будучи, по сути, экстралингвистической дисциплиной, обладает значительным потенциалом реализации межпредметных связей и восходящих уровней междисциплинарного взаимодействия. В частности, лингвистическое краеведение приходит в неожиданно тесное соприкосновение с науками социальными, что выражается, например, в его способности повлиять на судьбу социализации студентов российских и германских вузов, позволив им органично войти в новые условия социального взаимодействия в условиях студенческой среды.

Понимание особенностей русского и немецкого языка соответственно, носителями которых они являются, а также их диалектных вариаций, способствует накоплению готовности более гибкого и вариативного реагирования на проявления особенностей встречных речевых потоков, несомых другими студентами. Предполагается, что они обучаются со студентами российских и германских вузов на одном курсе и в одной и той же группе в рамках реализации академической мобильности.

Предположим, что в ходе общения с носителями того же самого языка или диалекта студентам можно было и не задумываться над тем, как правильно объяснить иностранцам значение того или иного слова, и тем самым существенно увеличить уровень потенциального взаимопонимания. Но при попадании в однозначно новую для них среду, которая в отсутствие такого взаимопонимания может прозвучать для иностранца и как чуждая, об этом необходимо

задумываться едва ли не в первую очередь. И значительно более эффективно было бы делать это заблаговременно, участвуя в изучении лингвистического краеведения ещё при нахождении в процессе подготовки к поступлению в вуз или до начала программы академической мобильности, и зная, что предстоит зарекомендовать себя среди носителей иностранного языка, либо других диалектов, либо исключительно правильно оформленной русской речи. При этом практически в равной мере становится необходимым - и объяснять произносимые тобой речевые конструкции, и понимать встречные, которые могут существенно отличаться от произносимых тобой, либо совпадать в плане произношения, но отличаться по значению.

С одной стороны, студенту-иностранцу предстоит продемонстрировать однокурсникам и преподавателям соответствующий их ожиданиям уровень своей коммуникативной культуры, и не в последнюю очередь – речевой как одной из основных её составляющих. С другой стороны, ему, как минимум, необходимо быть понятным, и понятным правильно, поскольку от этого напрямую зависит его дальнейшая социальная роль среди студентов и преподавателей. В регионах страны, где в повседневном общении жителей господствуют те или иные диалекты, перед студентами часто возникает проблема социального взаимодействия при поступлении в учебные заведения за пределами родного региона. И состоит она не только в том, что употребляемые ими диалектные, эндемичные слова и словоформы непонятны их однокурсникам.

Эти фонетические и языковые диковинки, бесценные с точки зрения диалектолога, зачастую представляются однокурсникам смешными и неуклюжими. Студентам, как правило, не хватает как культурной, так и психологической зрелости для того чтобы понять, что пришедший учиться с ними в одной группе однокурсник рос и воспитывался в иной, нежели они, языковой культуре. И любое забавное слово может перерасти в обидное прозвище для студента, равно как и студента-иностранца, приводящее новоиспеченного студента в состояние фрустрации и определенной социальной изоляции

впоследствии. При этом не предполагается, что однокурсники, щедро наделяющие его такими прозвищами, сами являются носителями современного русского литературного языка в его безупречном изложении. Ибо такому носительству сопутствовал бы, что логичнее всего предположить, и соответствующе достаточно высокий уровень общей культуры, не позволяющий опускаться до того, чтобы наделять своих однокурсников прозвищами, происходящими от употребляемых ими диалектных слов. Напротив, они сами, скорее всего, также являются носителями диалекта, только иного, характерного для их региона. И для большинства однокурсников, выросших в этом же регионе, диалектизмы в их речи практически незаметны.

Однако, в свою очередь, употребляемые ими диалектные слова могут стать основанием для встречных прозвищ со стороны вновь прибывших на учёбу в данный регион студентов. Тогда состояние социальной изоляции студента, если он приехал учиться в этот вуз и на конкретный факультет один, не располагая поддержкой со стороны своих друзей по школе, трансформируется в состояние непримиримой вражды среди носителей прозвищ на основе диалектных слов. И, как следствие, в этих условиях уже трудно предположить, что в студенческом коллективе будет формироваться атмосфера товарищества и взаимовыручки. Так вопрос социализации студентов неожиданно тесно соприкасается с вопросом их общей и конкретно языковой культуры.

Мы понимаем, что даже в условиях безупречного владения основами современного русского (или немецкого) литературного языка со стороны студентов обширен перечень иных проблем, препятствующих их своевременной социализации в студенческом коллективе. В случае же, когда их совокупность усугубляется ещё и языковыми вопросами, процесс социализации может существенно замедляться и не достигать необходимых кондиций в ожидаемые нами сроки. В этих условиях лингвистическое краеведение активно участвует в создании предпосылок для постулирования когнитивной лингвосинергетики, которая приобретает теперь характер доминирующего компонента в разрешении поднятых нами проблем.

Когнитивная лингвосинергетика не ограничивается ролью современного этапа развития науки о языке, но присовокупляет, что также непременно важно, ещё и мышление, с которым язык взаимодействует в экологическом контексте. В свою очередь, связь языка и мышления выходит здесь за

привычные позиции функциональной и инструментальной составляющих, поскольку посредством взаимодействия как преобразующей их силы и язык, и мышление приобретают при этом принципиальные изменения. Язык как подсистема когнитивной системы в процессе взаимодействия существенно дополняется контекстом прорисовывающегося. Слова как единицы языка при этом лишаются качества самостоятельной значимости.

Поскольку в каждой новой по характеру среде или контексте обретают принципиально различное смысловое наполнение. Например, использование в студенческом сленге многих привычных слуху слов русского языка идёт для выражения принципиально иных эмоций, чувств, ощущений, состояний и т.д., нежели в контексте, который ранее считался не только общепринятым, но также и единственно возможным.

Постулируя только традиционное значение слова в студенческой среде, и не предполагая его иной контекстуальной интерпретации, преподаватель заведомо обрекает себя не только и даже не столько на непонимание со стороны студентов, сколько на позицию неавторитетного оратора, лекции которого если и будут посещаться, то наименьшим количеством студентов. И вряд ли эта небольшая часть придёт к нему в силу согласия с его позицией. Кого-то на таких лекциях будет удерживать полная зависимость от выплачиваемой при этом стипендии, кого-то – желание обрести карьеру в традиционном понимании, а кому-то будет импонировать принадлежность к языковым традициям рода и семьи, принятая молодым человеком и несомая далее, представителям последующих поколений. Все же остальные будут искать авторитеты среди тех ораторов, чей речевой поток выдержан в рамках контекстуальной синергетической принадлежности.

Если мы пожелаем удостовериться у молодых людей, какими мотивами они при этом руководствуются, большинство из них может и не сказать ничего вразумительного относительно того, что такое синергетика? И о том, как она влияет на их жизнь, каким образом мотивирует их к совершению тех или иных поступков, или не делает этого совсем. Однако на уровне чувствования и даже на бессознательном уровне совокупность этих молодых людей, год от года растущая в своей численности и полноте, тяготеет к тем относительно редким преподавателям, чья деятельность выдержана в синергетическом измерении.

Такие преподаватели не испытывают совсем или почти не испытывают состоя-

ния фрустрации в силу хаотизации вузовской жизни. Но, оперируя понятиями социальной синергетики, рассматривают период возникновения хаоса в микросоциуме вуза как стадию перехода к иному социальному порядку, своеобразное перестроение строя, которое ещё не приурочено к новым законам переустройства, не имеет соответствующего алгоритма и не ввело его в число своих определяющих традиций жизнедеятельности. Преподаватели такого рода не питаются иллюзиями относительно того, что студенчество «перебурлит», «передурит», и всё вернётся к прежнему порядку вещей, поскольку понимают, что по закону социальной синергетики социальный хаос внесёт своеобразный поправочный коэффициент в облик нового социального порядка, готовое стать образцом плода временной хаотизации и прообразом следующего этапа микросоциального переустройства.

Вариант развития событий, казавшийся возможным многим преподавателям, у прогрессивно мыслящего студенчества не мог вызвать уже практически ничего за исключением сочувственной улыбки. В то же время, неминуемо возникает вопрос: что должны делать те преподаватели, которым синергетика представляется единственно возможным шансом ввести в социальное мышление парадигматические отношения? Как правило, они оставляют за собой право выбора в ситуации любой степени критичности, и, что ещё более важно – продолжают признавать данное право за студенчеством, позволяя последнему не только противоречить преподавателю в его умозаключениях, но и конструктивно отстаивать свою точку зрения с позиций данной парадигматики. Общим же условием этого своеобразного «безмолвного договора» между преподавателем и студентами является обоюдное следование основам общечеловеческой и конкретно языковой культуры.

Остальные преподаватели видят в таком поведении «продвинутых» (с точки зрения студенчества) профессоров только заигрывание с молодежью и поиск дешёвой популярности, а то и единственный способ сохранения студенчества в лекционной аудитории. Преподаватели, исповедующие традиционный стиль мышления наряду с привычным для них стилем изложения в преподавательской деятельности, хватаются за диалектику как за спасительную соломинку. И противопоставляют при этом диалектику синергетике. Забывая при этом, что в синергетической концепции мира диалектику отменять нет никакого смысла. Но можно соотнести диалектику и синергетику так же, как геометрические характеристики

плоских и объёмных фигур, как живопись и скульптуру.

Позвольте проиллюстрировать приведённое соотношение следующим образом. Живопись полноценности существует и интерпретируется в одной плоскости, в то время как для полного представления о скульптуре необходимо рассмотреть её в бесконечном количестве возможных ракурсов. И скульптура представляется нам в силу этого принципиально более сложным объектом исследования, нежели живописное полотно. В то же время, на выставке скульптур можно чаще встретить незрячих зрителей, которым разрешают знакомиться с экспонатами наощупь. Что же касается выставок живописным полотном, то незрячих можно встретить только на тех из них, где картины сопровождаются не только пояснительным текстом, воспроизведённым на брайлевском принтере, но и рельефными, объёмными копиями картин, исполненных предельно добросовестно, практически с бесконечным количеством выпуклостей всевозможных размеров, форм и высоты. Замена зрительного восприятия тактильным обогащает возможности «созерцателя» и создаёт для него более тонко инструментованную гамму переживаний.

Так же и студенты более глубоко и доверительно воспринимают речь преподавателя, руководствуясь в своём изложении реалиями социосинергетического мира. У таких преподавателей часто появляются «последователи», стремящиеся овладеть «волшебством», творимым за счёт участия синергетики в основе движения мысли первых. Однако ошибочно руководствуются при этом только стремлением спроецировать на социальную сферу выявленные синергетикой законы самоорганизации. При этом игнорируется эвристический характер синергетического подхода, когда следует проанализировать социальную динамику и выявить, какого уровня и характера параметры порядка управляют эволюционными процессами.

Однако следует учитывать, что и самой социальной синергетике ещё предстоит пройти значительный путь развития, чтобы каждый управляющий фактор был подчинён эмоциональным, чувственным, религиозным и другим факторам, в данный момент не принимаемым в должной мере во внимание при социосинергетических построениях. И если сегодня синергетика воспринимается как свежая струя революционного переустройства, то, возможно, в какой-то момент придётся набраться мужества и признать, что на определённом этапе своего развития всё же и синергетика не

может более отвечать всем возлагаемым на неё надеждам как на универсальное средство разрешения социальных проблем. Более того, не исключено, что в привычном для нас понимании синергетика никогда не сможет отвечать этим ожиданием, и ей также предстоит взаимопроникновение с рядом наук, прежде чем она сможет удовлетворить всех и вся на пути своего развития.

Какие же эффективные средства преодоления сложившейся ситуации видятся нам в данный момент? Мы понимаем, что быстрый и существенный подъём языковой культуры студенчества даже на когнитивно-синергетических основаниях в современных обстоятельствах маловероятен. Однако нам видится путь трансформации недостатка общения в его прямое достоинство. Если отдельным студентам представляется забавным то или иное диалектное слово, употребляемое однокурсником из другого региона страны или государства, это может свидетельствовать только в пользу того, что замечающие эти слова студенты как минимум не равнодушны к составу речевого потока своих товарищей по учёбе. Выполняя одну из своих важнейших когнитивных функций, язык выражает жизненный опыт конкретно студента.

Соответственно, если во время практического занятия предложить студентам узнать о значении и происхождении данного слова, оно может получить в их понимании совершенно иную окраску и перестать быть основанием для обидного прозвища. При этом жизненный опыт студентов, склонных «наклеивать ярлыки», также приобретает новую окраску, упорядочивается в том числе и под воздействием языка. Услышанное слово как часть этого опыта начинает по-новому интерпретироваться, создавая тем самым новые основы для позитивного взаимодействия студентов. Нам представляется, что это возможно не только на филологическом факультете, где изучению диалектологических дисциплин уделяется достойное внимание в сопровождении обширной диалектологической практики.

Наряду с этим подобный вопрос мог бы быть поднят в курсе лингвистического краеведения, развитию которого год от года уделяется всё большее внимание – как в российских, так и в германских вузах. И если для одних факультетов лингвистическое краеведение может выступать в качестве отдельной дисциплины, то в других оно становится внутродисциплинарным курсом краеведения в целом. Обобщений восходящего уровня логично ожидать от исторического факультета, где историко-краеведческая деятельность выпускаемого

специалиста год от года являет собой всё большую актуальность.

Философские факультеты могут также создать благодатную почву для изучения лингвистического краеведения, рассматривая основы возникновения тех или иных языковых явлений с точки зрения соответствующих им по времени и характеру развития философских концепций. Что особенно трогает, доводится встречать кафедры краеведения и в технических вузах. Это свидетельствует о том, что и в технических специалистах, к счастью, желают видеть гармонически развитую личность, заботясь при этом и о продолжении за пределами средней общеобразовательной школы их гражданско-патриотического воспитания. Ограничиваясь этим перечислением, мы стремимся продемонстрировать, что спектр возможностей донести до сознания студентов суть того или иного слова, оставившего их равнодушными, и сделать позитивным для них его прямое значение, достаточно широк. Однако значительно более весомого эффекта следует ожидать от согласованного изучения лингвистического краеведения одновременно с позиций различных факультетов и кафедр. Это позволила бы сделать синергетика как новая трансдисциплинарная методология в условиях когнитивного подхода.

И, как следствие этого, растёт число шансов к установлению позитивного взаимодействия между студентами, культивирования в их среде атмосферы дружбы и взаимопонимания. При этом мы не склонны чрезмерно упрощать упоминаемые здесь проблемы, и сводить пути их решения к простому умножению возможностей одной предметной дисциплины на активы близлежащей. Скорее, здесь более употребим синергетический подход. С одной стороны, для нас представляет интерес, насколько способны студенты ментально переработать и понять предлагаемый к изучению лингвистико-краеведческий материал. С другой стороны, необходимо понять, насколько предрасположен к участию в данном процессе массовый вузовский преподаватель, чьё сознание формировалось в рамках коллективного – в период, предшествовавший его исторической трансформации.

В рамках данной работы мы не готовы представлять сленг, бытующий в студенческой среде, в качестве приемника функционирования в данном регионе диалекта, сколь обширной ни была бы пользующаяся этим сленгом прослойка населения, включающая студенчество. Мы исходим из того, что субкультура студенческого общения формируется не столько в реальном, сколь-

ко в виртуальном мире. Там, где господство диалекта, свойственное определённой территории реального мира, не является значимой величиной. В то же время, преподаватель, за редким исключением, не принимающий участия в виртуальном общении студентов, не в состоянии овладеть особенностями сленгового общения студентов без их непосредственной помощи. Ведь обязательно необходимо принимать во внимание, что использование студентами сленга продиктовано не столько соображениями моды, сколько потребностями ограничения вербального доступа к среде их информационного обмена. Арготизация сленга, являющаяся следствием нежелания студентов допускать преподавателей к обсуждению актуальных для однокурсников проблем, приводит к ограничению возможностей преподавателя донести до сознания студентов содержание учебной дисциплины, казалось бы, первоначально выбранное самими этими студентами.

В данной ситуации преподаватель так же, как и студент – будь то русский или германский, испытывает трудности процесса социализации в студенческой среде, без которой невозможно не только само преподавание учебного материала, но и собственно сам процесс преподавания, в конце концов – получения заработной платы. Таким образом, языковая разобщённость и последующая невозможность социализации преподавателя в студенческой среде становится доминирующим фактором, препятствующим углублению его социализации ещё и в среде собственно преподавательской. В свою очередь, как разрешима эта проблема? Если в среде общения между студентами в качестве препятствий к общению нами принимались во внимание диалектные слова, то угрозой десоциализации преподавателя могут выступать теперь уже неправильно понимаемые им слова, принадлежащие студенческому сленгу.

Безусловно, диалектные слова, как правило, новы для слуха. В то же время, звуковые оболочки слов, взятых из студенческого сленга, выступают в качестве арготизации. И они, как правило, идентичны общеупотребительным. А вот их значение или стиль употребления, в свою очередь, совершенно отличны от первых. Традиционно в словах преподавателя много патетики, пафоса, высказываемого по отношению к явлениям реальной действительности, в значимости которых студенты никем не были убеждены либо разубеждены в силу несостоятельности этих явлений в глазах нигилистски настроенных представителей молодёжи. Мы осознаём, что предпринятое нами при-

косновение к теме данной статьи обнажает несколько проблем, сосуществующих в состоянии противоречивого единства. И предстоит ещё не раз давать соответствующую оценку различным предметам и явлениям данной сферы.

Однако уже сейчас мы могли бы предложить Вашему вниманию несколько выводов, следующих, на наш взгляд, из выше сказанного:

1. Студент российского или немецкого вуза и пришедший к нему читать лекции преподаватель едва ли не в равной мере испытывают речевые затруднения, в конечном итоге приводящие к возникновению проблем сферы коммуникативной культуры. И, как следствие, ещё и сферы социализации каждой стороны в микросоциуме вуза. Несмотря на то, что причиной первого рода проблем является носимый студентом диалект, а второго – непонимание арготизированного студенческого сленга преподавателем, ни то, ни другое не способствует полноценному формированию у них навыков вербальной коммуникации.

2. Когнитивно-синергетическая парадигма лингвистического краеведения позволяет на новом уровне подойти к решению выше указанных проблем, ранее считавшихся практически неразрешимыми в диалектическом исполнении. В том числе – и социальная сторона поднятого здесь вопроса. Именно она и представляет здесь для нас наибольший интерес. В то же время, мы понимаем, что полный отказ от диалектического подхода неправомерен. И должен существовать диалектико-синергетический баланс в подходе к решению поставленных здесь проблем. В этом случае можно ожидать формирования коммуникативной культуры представителей различных поколений как диалога культур. Носителями которых на переломе эпох являются жители разных, хотя и преемственных в хронологическом и иных отношениях стран - Советского Союза и Российской Федерации, Германской демократической республики, Федеративной республики Германия – как в виде противопоставления ГДР, так и в виде объединённой Германии.

3. Само по себе лингвистическое краеведение не способно охватить в своей сути решение вопроса понимания преподавателями вуза студенческого сленга, формируемого не столько с позиций бытуемого в регионе диалекта, сколько черпаемого студентами при участии в процессе развития субкультуры, предлагаемой виртуальным миром общения студентов. Однако, способствуя первоначально и непосредственно формированию у обеих сторон комму-

никативной культуры в рамках вербальной коммуникации, и создавая условия для возникновения дружественных условий общения между представителями различных поколений, лингвистическое краеведение делает тотальное употребление сленга студентами в целях арготизации их речи нецелесообразным. Это увеличивает шансы роста взаимопонимания между студентами и их преподавателями - как на смысловом, так и собственно на этическом уровне. Чем в достаточной полноте и качестве достигается цель обращения к когнитивно-синергетической парадигматике лингвистического краеведения.

4. Общение между студентами и преподавателями, начавшее обретать основы взаимопонимания, может быть закреплено дальнейшим использованием экстралингвистической природы когнитивно-синергетического подхода к разрешению поднятых здесь проблем. Это не представляется столь уж затруднительным хотя бы уже в силу того, что формирование мышления нынешнего студенчества изначально происходило в пору превалирования синергетики над диалектикой, терпящей фиаско на фоне современно разработанного тонкого синергетического инструментария при всём изначальном соположении диалектического и синергетического начал.