

УДК 811.112.2:23

Логинова Г. Н.
доктор филологических наук,
профессор кафедры филологии
Украинский свободный университет
(Мюнхен, Германия)

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ГЕРМАНИИ: ПОЭЗИЯ КУЛЬТУРЫ СЛОВА

Статтю присвячено проблемі репрезентації психолінгвістичного освіти в Німеччині. Психолінгвістичний вимір є неодмінним інструментом поезії, оскільки він заявляє поетичний діалог як спосіб життя та спілкування між представниками різних культур, виявляючи ментальні особливості сприйняття різноманітної картини світу.

Ключові слова: психолінгвістика, виховний процес, міжкультурна комунікація, ментальна символіка, лінгвокультурного простір

The article is dealing with the problem of psycholinguistic education in Germany. To solve this problem, the psycholinguistic dimension is an indispensable tool, because it claims foreign language dialogue as a Way of life and communication between representatives of different cultures, revealing the mental features of the perception of a diverse picture of the world.

Key words: psycholinguistics, educational process, intercultural communication, mental symbolism, linguistic and cultural space.

Статья посвящена проблеме репрезентации психолингвистического образования в Германии. Психолингвистическая парадигма и ее поэтического диалога является незаменимой, поскольку она утверждает его как образ жизни и общения между представителями разных культур, раскрывая ментальные особенности восприятия разнообразной картины мира.

Ключевые слова: психолингвистика, образовательный процесс, межкультурная коммуникация, ментальная символика, лингвокультурное пространство

Филолог, как и мир, живет разнообразием и непредвиденностью своих возможностей. И тот, кто первым назвал филологию ее именем, в семантике

которого Любовь и Мудрость слились во взаимодополняющее единство, определил тем самым на все времена глубинное призвание филолога: слышать, понимать и передавать глубинный смысл слова. Молчание и слово, взгляд и мнение, интуиция и рефлексия, созерцание и понимание – все это нехитрый инструментарий опыта человечества, породивший поэтический диалог. Проблема исследования поэтического диалога – одна из самых содержательных в направлении разработок круга вопросов современности. В целом она воспринимается в исследовательском измерении под многогранным углом зрения, то есть можно отметить, что подобная тенденция ее постановки определила путь преподавательской мысли ее решения.

Сегодня актуальной встает проблема адаптации человека в совершенно новой, по сравнению с той, где он родился и вырос, культурной среде, в результате процессов глобализации и международной миграции. Для решения этой задачи психолингвистическое образование и его роль в диалоге поэзий – важнейшее направление, так как оно утверждает иноязычный диалог как вариант общения между представителями различных этносов. Проблема отражения в языковой картине мира и определение универсального и национального в сознании представителей различных культур привлекает значительное внимание, но на данный момент является недостаточно изученной. Исходя из этого, главная цель нашего исследования – определение символики историко-философской системы культурных кодов ментальной парадигмы языковых факторов и использование ее в процессе преподавания психолингвистики. В нашем исследовании мы использовали методы сравнительного анализа и свободного ассоциативного эксперимента. Проанализируем классические исследования сокровищницы исторических достижений данного направления.

Листая страницы книги развития философии культуры слова в Германии обратимся к ее историческим корням. Рассмотрим на примере положений Брауншвейгского церковного устава Иоганна Бухенхагена, соратника Мартина

Лютера, роль этого документа в учебном процессе евангелистских школ и его влияние на развитие культуры слова в Германии.

Разработанный Иоганном Бугенхагеном в 1528 Брауншвейгский церковный устав является документом, который по-новому представляет значение школ в жизни города. Евангелистская школа преследовала две цели: во-первых, готовила учащихся к будущей профессиональной деятельности; во-вторых, воспитывала в христианском духе, что накладывало определенный отпечаток на развитии культуры речи. Рассматривая труды реформаторов (например, Мартина Лютера) и учитывая прежние формы организации Церкви и школы, устав соединил классические традиции с новаторскими идеями, главной из которых была – распространение и развитие немецкого языка. Брауншвейгский устав гласит: *«ученикам не помешает некоторое время упражняться и слушать, как говорят на немецком, чтобы не смешивать один язык с другими и не оставлять разговоров непонятными [DESB 1955:368]»*. Существует раздел, посвященный созданию Deutsche Schulen (немецких школ). Сначала были созданы школы для мальчиков, а затем и для девочек. Положение об их создании было выдвинуто лидерами Реформации. Так Мартин Лютер подчеркивает: *«Мир нуждается в хороших, умных мужчинах и женщинах для поддержки светского порядка, в котором мужчины способны были со знанием дела управлять страной, а женщины – воспитывать детей и вести домашнее хозяйство. Но такими мужчинами должны стать нынешние мальчики, а такими женщинами – нынешние девочки. А для этого их нужно правильно учить и воспитывать»* [Лютер, 1994:170].

Кто же входил в штат преподавателей городских школ? Ректором школы св. Мартина, согласно уставу, был магистр свободных искусств. Обязательность степени магистра для ректора показывала: школы в эпоху Реформации сохранили связь с университетами. Деятели Реформации обратились в университеты как в основные центры подготовки образованных людей. В уставе подчекивалась роль квалификации учителя: *«Тот, кто обладает достаточными знаниями и опытный преподаватель с Божьей помощью*

может наилучшим образом научить способных детей за три года, чем другие – за двадцать лет» [DESB 1955:365]. Та же мысль отражается и в лютеровской «Проповеди о том, что нужно посыпать детей в школу». Он пишет: «Если бы я мог и должен был оставить проповедническую деятельность, то я не хотел бы иметь более никакую другую службу, чем быть учителем или воспитателем мальчиков, потому что я знаю, что эта профессия после служения наиболее необходима, важнейшая и самая лучшая. Молодые деревца легче гнуть и растить, несмотря на то, что некоторые при этом ломаются [Лютер 1996:149]».

В уставе перечислялись требования не только к ректору, но и к другим преподавателям, конкретно, к помощнику ректора. Помощник руководителя школы должен был обладать достаточными профессиональными знаниями, но мог не иметь степени бакалавра. Такая должность могла принадлежать и недоучившемуся на артистическом факультете студенту, который не прошел испытаний для присвоения ему ученой степени [Koldewey 1883:78]. Исключением была работа кантора, которой посвящена отдельная глава устава. Причину внимания к работе одного из помощников ректора следует искать в том значении, какое музыка и пение приобрели в эпоху Реформации. Начало немецкой евангелистской духовной песне положил Мартин Лютер [Руттенберг 1997:80]. Во введении к сборнику духовных песен, вышедшему в 1524 г., он обозначил роль музыки и пения в процессе воспитания. По его мнению музыка, как и другие искусства, должна служить средством привлечения христиан к Богу. Особую важность приобретают духовные песни для молодых людей, которые таким образом воспринимают идеи христианства «с удовольствием», отказываясь от «легкомысленных песенок» [Лютер 1998:72]».

М. Лютер стремился ввести в богослужение пение псалмов на немецком языке, хотя не отказывался и от латыни. Так, кроме тридцати восьми немецких текстов духовных песен, в сборнике 1524 года содержались пять латинских [Jenny 1983:310]. Необходимость духовного пения в школе была отмечена и в

Брауншвейгском уставе. В разделе «О пении и чтении школьников в церкви» рекомендовалось также следить за тем, чтобы «*все дети пели, а также могли слушать латинские и немецкие проповеди, понимая их* [DESB 1955:401]». Важную роль в утверждении Реформации в Брауншвейге сыграла сама личность Иоганна Бугенхагена. А. Чедвик сделал вывод о его «организаторском таланте» [Chadwick 1990:69], Мысли и обобщения по поводу воспитания и образования, переплетаясь как веточки, создали аллею деревьев знаний, актуальных и в настоящем. В Германии существуют школы, которые носят имя Мартина Лютера, продолжая его дело. Создан также университет Мартина Лютера в Халле (земля Саксония – Анхальт). Следует подчеркнуть, что в Брауншвейгском уставе последовательно проводилась мысль: школа – неотъемлемая часть духовной жизни города, культуры слова в Германии и методов ее преподавания.

Исторически сложилось так, что наряду с термином «преподавание», «педагогика» долгое время в том же значении использовался и термин «дидактика». Впервые ввел его в научный обиход немецкий педагог В. Ратке (1571–1635), назвавший свой курс лекций «Краткий отчет из дидактики или искусство обучения Ратихия». В том же значении пользовался этим понятием и великий чешский педагог Ян Амос Коменский (1592–1670), опубликовавший в 1657 г. в Амстердаме свой знаменитый труд «Великая дидактика». По своему происхождению термин «дидактика» восходит к греческому языку, в Значительный вклад в вопросы теории образования и обучения сделали А. Дистервег (1790–1816), Г. Кершенштейнер (1854–1932) и др. Традиционную дидактическую систему связывают прежде всего с именем немецкого ученого И. Ф. Гербарта (1776–1841), который, критически переосмыслил классно-урочную систему Я. А. Коменского, научно обосновал систему обучения с позиций теоретических достижений философии, этики и психологии. Целью обучения, согласно Гербарту, является формирование интеллектуальных умений, представлений, понятий, теоретических знаний. Вместе с тем он ввел принцип воспитывающего обучения, так как считал, что организация учебного

процесса и весь порядок в учебном заведении должны формировать морально сильную личность. И. Ф. Гербарт основал ступени обучения с использованием психологических процессов формирования знаний, а также философско-этических представлений о личности, нашедшее свое продолжение у последователей и учеников Гербарта (Т. Циллер, О. Вильман, В. Рейн и К. Стой).

XXI век рождает новые подходы к образованию, новые направления в образовании. В столице Германии Берлине существует Университет имени Гумбольдта, где изучают психолингвистику. Рассмотрим методы преподавания, учитывающие ментальную символику межкультурного диалога. Одна из классических проблем обучения, стоящих перед человечеством – проблема диалога. О языке диалога написано уже так много, что по образному выражению Ж. Батая, «образовалась высокая песчаная дюна, созданная человеческой мыслью» [Батай 1997:5]. Согласно М. Хайдеггеру, внимание к мысли привлекается искусством «рукоделия письма в диалоге языка» [Heidegger 1980:96]. Поэтому «язык можно рассматривать как старый город: уютный город, состоящий из улиц и площадей, старых и новых домов, а также домов с пристройками из разных времен. И все это дополняется новостройками новых пригородов [Витгенштейн 1995:145]. Лингвистический статус проблемы диалога в бытии человека определяет неиссякаемый интерес к познанию закономерностей его речи, которая придает общению в межкультурном пространстве особую символику цветов и красок. Именно «язык создает при помощи системы своих значений и ассоциаций в концептуальной модели мира национально-культурную раскраску» [РЧФ 1998:96]. Поэтому «язык – это сложный набор символов, а каждый символ лаконично определяет определенное явление внешнего мира той среды, в которой живут и творят носители конкретного языка» [Lehner 1989:102]. Символика представляет собой «мостик через пропасть, разделяющую отправителя и получателя информации при помощи лингвистического «мира звуков» [Чейф 1995:165].

Философское развитие культуры слова является результатом внутреннего взаимодействия языковых факторов или следствием свободных ассоциаций в языке. Отсюда выводится ассоциативно-символическая функция внутренней формы слова, под которой понимают образно-мотивированную связь между теми элементами, которые создают в слове различные эмотивные и стилистические эффекты. Например, в каждом из глаголов дрожать, трястись, страдать, имеющих значение «трястись (телом)», развилось значение «бояться». Этот семантический переход в русском языке подтверждается аналогичными переходами в немецком: Grauen «ужас», фобия «непреодолимый, навязчивый страх» – «волнение» – лат. commotōēge «возбуждать, волновать»; нем. Regung «чувство, порыв»; Aufregung, Erregung «возбуждение, волнение» regen «двигать, шевелить»; нем. Bewegung «волнение, движение»; нем. Rührung – «волнение»; rühren «шевелить, двигать». Ассоциативная способность – это способность создавать вербальные образы, так как, прежде всего, для этого необходимо представление. Ортега-и-Гассет, исследуя представление, создал концепцию, согласно которой не объекты движутся по направлению к субъекту, а субъект их сам в себе возбуждает. «*Нужно только схватить и мы увидим в событии кентавра, который галопом, распустив хвост и гриву, мчится за ветром сквозь изумрудные луга за неуловимыми тенями белых нимф*» [Ortega y Gasset 1998:68]. Согласно И. В. Фон Гете, пальма первенства тоже принадлежит «*вечно юной и беспокойной дочери Юпитера – Фантазии*» [Goethe 1998:126]. Креативный аспект внутренней формы слова можно рассмотреть как процесс конструирования вербального образа, который использует следующие средства мышления: комбинирование, аналогизирование, трансформацию. Путем комбинирования создаются другие объекты и образы. Типичные его приемы: агглютинация (сочетание в одном образе любых качеств и частей) и включение (дополнение образа таким фрагментом, что делает его необычным). На панцире «*волшебной черепахи, которая вышла из реки, был очерчен космический трактат*» [Goethe 1998:59].

Психолингвистическая парадигма диалога общения помогает понять внутренний мир личности. Человек видит мир, в котором живет, сквозь вуаль эмоций, накопленного опыта и только в процессе общения с другими людьми возможно раскрытие глубин его сущности, поскольку мир этот неизмеримо глубокий, потому что освещает картину ментального мировосприятия. Согласно утверждению известного немецкого философа В. фон Гумбольдта, «язык является внешним отражением внутреннего мира нации» [Гумбольдт 1994:165]. Каждый человек определяет в словах своего языка отношение к вещам и понятиям, то есть отражает свое их понимание и постижение. Поэтому «слова одного языка содержат больше элементов чувственной образности, второго – более духовной, третьего – более благоразумное отображение понятий» [Гумбольдт 1994:379]. Лексический состав определенного языка дает возможность исследовать и более сложные особенности менталитета. Так, например, с помощью анализа языковых явлений можно определить роль, которую играет личность в определенной этнической среде, а также соотношение коллективных и индивидуальных установок. Даже количественные параметры могут предоставить определенную информацию: так, в украинском языке насчитывается около двух тысяч слов для выражения индивидуалистических черт личности, в немецком языке – четыре тысячи, а в английском – семнадцать тысяч слов.

М. Бахтин по этому поводу писал: «Мы ставим чужой культуре новые вопросы, которых она сама себе не ставила. Мы ищем в ней ответа на наши вопросы, и чужая культура отвечает нам, открывая перед нами свои новые стороны, новые смысловые глубины. Без этих вопросов (но, конечно, вопросов серьезных, настоящих) нельзя творчески понять другого и себя самого. При такой диалогической встрече двух культур они не сливаются и не смешиваются, каждая сохраняет свое единство и открытую целостность, но они взаимно обогащаются» [Бахтин 1996:35]. Барьеры общения представляют собой «бегство в обдумывания ответа», поскольку только «мысль дает в своей речи слово непроизнесенному смыслу бытия» [Heidegger 1980:219]. Если

рассмотреть эту известную хайдеггеровскую метафору в общем контексте его работ, то можно заметить, что для выдающегося философа речь является не столько средством для выражения мысли, сколько способом актуализации первобытных смыслов, присущих языку. Поэтому нужно уметь «*вслушиваться в «бытие сущего», «слышать глубокую тишину* [Heidegger 1980:126]». В молчаливом взаимодействии, мимике и жестах, языковые символы отражаются, по крайней мере, в снятом виде, они, образно говоря, выступают как коммуникативное действие во время «разговора сквозь ограду в саду». Невербальные характеристики являются яркими показателями эмоционального состояния, отражением бессознательных процессов. Для К. Г. Юнга «*бессознательное – безграничная историческая сокровищница*» [Jung 1991:131]. Символы предстают немыми элементами общей картины бессознательного, так как постижение системных характеристик которого может стать возможным благодаря их интерпретации.

Вербализация символов открывает путь целостного познания личности в ее сознательных и бессознательных проявлениях, представляющие собой творческий процесс понимания человека. Согласно М. Хайдеггеру, личность – живое существо, которому среди других его способностей присуща и речь. Язык является «*дом бытия, проживая в котором человек экзистирует, поскольку оберегая истину бытия, принадлежит ей*» [Heidegger 1980:126]. Исследование этого образа языка составляет одну из первоначальных оригинальных версий лингвистического поворота в философии языка. Именно от М. Хайдеггера берет начало традиция рассмотрения языка как способа постижения человеком мира и открытия мира в себе как «*дома бытия*». Собственно, это метафорическое высказывание немецкого мыслителя и составляет коннотацию языка и жизненного пути человека.

Рассмотрим символику ее цветов. Цвет символизирует результат восприятия и наблюдения человека за природой. Эллины считали, что основными цветами являются белый (молоко), красный (кровь) и черный (человеческая грусть). Украинская ментальная память приоритезует именно эти

цвета. Белый цвет как чистая книга-полотенце, на котором вышит жизненный путь человека, а два цвета – красный и черный, символизируют радость и печаль (в современной интерпретации) или родную землю, которую надо защищать кровью. С данной точки зрения символы выступают результатом сотрудничества сознания и подсознания, или ментальной самореализации. Форма же ментальной самореализации – это «образный априоризм», который по выражению К. Г. Юнга – «футляр, определяющий содержание» [Jung 1992:112]. Интересно, что названия страстных или неприятных чувств мотивируются лексикой горения, а душевное беспокойство и растерянность – названиями мутной воды. Обращает на себя внимание тот факт, что анализу неславянских языков – романских и германских, за небольшими исключениями, не присуща метафорическая мотивация названий эмоций лексикой, обозначающей огонь, бурю и спокойствие в природе. Такую мотивацию можно считать специфической для общеславянской языковой картины.

Важным открытием в исследовании феномена цвета стал естественный круг цвета И. В. фон Гёте. По его мнению, основными цветами являются: желтый, синий и красный, которые образуют равносторонний треугольник. При смешивании этих цветов в определенных пропорциях можно получить другие цвета. В XVIII веке в Германии была распространена практика применения цветов для обозначения определенных факультетов, то есть для обозначения той или иной области науки. Так: «*символическим цветом теологического факультета считался цвет schwarz (черный), медицинского – rot (красный), философского факультета – violett (фиолетовый)*» [Altmann 1999:3]. И новое поколение немецких и славянских студентов, изучающих свою историю, пишут новую символическим языком межкультурного диалога, символическим языком поэзии. Следовательно, фактор аналитической составляющей, являющейся доминирующим в приведенной модели диалога, особенно важен для гармонизации отношений личности молодого человека с окружающей его действительностью. Ментальность символики системы культурных кодов переплетается с психолингвистических измерением ее национальных доминант,

освещая пути их дальнейшего изучения и использования полученных результатов в поэтическом диалоге. Поэзия – это колыбель народа, река, «питающая мир» и психолингвистическая парадигма поэтического диалога играет важную роль в ментальном отражении особенностей национальной культуры я думаю, что данное исследование – это начало пути для дальнейших разработок в этом направлении.

БИБЛИОГРАФИЯ

Батай 1997 – Батай Ж. Внутренний опыт / Жорж Батай ; [пер. с фран. Г. К. Косикова]. – СПб. : Аксиома, 1997. – 312 с.

Бахтин 1996 – Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / Михаил Михайлович Бахтин. – М. : Искусство, 1996. – 445 с.

Витгенштейн 1995 – Витгенштейн Л. Логика исследования / Людвиг Витгенштейн ; [пер. с нем. Е. Попович]. – Х. : Фолио, 1995. – 309 с.

Гумбольдт 1994 – фон В. Избранные труды по языкоznанию / Вильгельм фон Гумбольдт; [пер. с нем.]. – М. : Гнозис, 1994. – 397 с.

Лютер 1994 – Лютер М. К советникам всех городов земли немецкой. О том как надлежит утверждать и поддерживать христианские школы / Лютер М. Время молчания прошло : Избранные произведения 1520-1526 / Пер. с нем. Е. Попович. – Харьков : Око, 1994. – 212 с.

Лютер 1998 – Лютер М. Предисловие к «Книжечке духовных песен» / Мартин Лютер. Жизнь и дело / Пер. с нем. – Харьков : Майдан, 1998. – 214 с.

Лютер 1996 – Лютер М. Проповедь о том, что нужно посыпать детей в школу / Мартин Лютер реформатор, проповедник и педагог / Пер. с нем. – М. : Рой, 1996 – 248 с.

РЧФ 1998 – Роль человеческого фактора в языке: Язык и картина мира / Б. А. Серебренников, Е. С. Кубрякова, В. И. Пустовалова. – М. : Наука, 1998 – 215 с.

Руттенберг 1997 – Руттенберг В. Н. Титаны Возрождения / В. Н. Руттенберг – Л. : Наука, 1997 – 154 с.

Чейф 1995 – Чейф У. Значение и структура языка / Уоллес Чейф ; [пер. с англ. Г. С. Щура] – М. : Наука, 1995. – 312 с.

Altmann 1999 – Altmann H. Zu methodischen Problemen der semantischen Beschreibung von Farbadjektiva im Deutschen Deutschen / H. Altmann // Words, lexems, concepts – approaches to the lexicon. Studies in honour of L. Lipka. – Tübingen : Narr, 1999. – S. 200–212.

Bode 1985 – Bode H. Johannes Bugenhagen : Die Schulkonzeption eines Reformators / Johannes-Bugenhagens // Festschrift des Katharineums zu Lübeck – Lübeck : Kaiser und Mietzner, 1985. – S. 16–27.

Chadwick 1990 – Chadwick O. The Reformation / Owen Chadwick – London : Penguin Books, 1990. – 463 p.

DESB 1955 – Der erbarn stadt Brunswig christlike ordeninge to denste dem hilgen evangelio, christliker leve, tucht, frede und eynicheit. Ock darunder vele christlike lere vor de borgere // EKO. – Tübingen : Mohr, 1955. – Bd. 6. Halbband 1. – S. 348–455.

Goete 1963 – Goete J. F. G. Die evangelischen Kirchenordnungen Westfalens im Reformationsjahrhundert / J. F. G. Goete // Westfälische Zeitschrift. – 1963. – Bd. 113. – S. 111–168.

Goethe 1993 – Goethe J. W. Über Kunst / Johann Wolfgang von Goethe – Berlin: Aufbau-Verlag, 1993. – 562 s.

Heidegger 1980 – Heidegger M. Unterwegs zur Sprache / Martin Heidegger – Tübingen, 1980. – 270 s.

Jenny 1983 – Jenny M. Luthers Gesangbuch // Leben und Werk Martin Luthers von 1526 bis 1546. – Berlin : Evangelische Verlagsanstalt, 1983. – Bd. 1. – S. 303–321.

Jung 1991 – Jung C. G. Commentary on The Secret of the Golden Flower / Carl Gustav Jung // CW. – vol. 13. – N.Y. : Rutledge, 1991. – P. 124 – 257.

Jung 1992 – Jung, C. G. Two essays on analytical psychology / Carl Gustav Jung – B., N.Y. : De Grouter, 1992. – 342 p

Koldewey 1883 – Koldewey F. Ein Zeitbild aus dem Jahrhundert der Reformation / F. Koldewey – Halle : Verein für Reformationsgeschichte, 1883. – VI, 80 s.

Lacan 1998 – Lacan J. Language of the self / Jacques Lacan – N.Y. : Columbia UP, 1998. – 432 p.

Lehner 1989 – Lehner E. Symbols, Signe and Signets / Ernst Lehner – New York, 1989. – 278 p.

Ortega y Gasset 1991 – Ortega y Gasset. España invertebrada / José Ortega y Gasset – Barselona, 1991. – 268 p.