Министерство внутренних дел Российской Федерации
Казанский юридический институт

Ф.К. Зиннуров
В.Ф. Габдулхаков
Г.Г. Чанышева
Р.И. Рассыпнова

Становление и развитие коммуникативных способностей студентов юридических вузов

Монография

Казань 2016

ББК 81.2Рус
З 63

Одобрено редакционно-издательским советом КЮИ МВД России

Рецензенты
Доктор педагогических наук, профессор Р.С. Гарифуллина (КГИК)
Доктор педагогических наук, профессор Д.В. Шамсутдинова (КГИК)

Зиннуров Ф. К.

З 63 Становление и развитие коммуникативных способностей студентов юридических вузов : монография / Ф. К. Зиннуров, В. Ф. Габдулхаков, Г. Г. Чанышева, Р. И. Рассыпнова. – Казань, 2016. – 532 с.

Монография посвящена теоретическим аспектам изучения коммуникативных способностей студентов юридических вузов, тенденциям формирования их связной речи, моделированию и технологизации системы развития коммуникативных способностей.

Монография адресована преподавателям, курсантам и слушателям образовательных организаций МВД России.

ББК 81.2Рус

ISBN 978-5-901593-53-0

© Зиннуров Ф.К., Габдулхаков В.Ф., Чанышева Г.Г., Рассыпнова Р.И., 2016
© КЮИ МВД России, 2016

Оглавление

ВВЕДЕНИЕ 5
Глава 1. Теоретические аспекты изучения уровня развития коммуникативных способностей студентов юридического вуза **16**
1.1. Развитие языковой коммуникации и речевых способностей будущих юристов 16
1.2. Текст как единица обучения речевой деятельности 34
1.3. Русская речь и особенности межкультурной коммуникации студентов (курсантов) в условиях двуязычия 53
Выводы 105
Глава 2. Тенденции формирования связной речи студентов юридических вузов **109**
2.1. Проверка и оценка связных высказываний студентов 109
2.2. Определение основных тенденций формирования связной речи студентов юридических вузов 115
2.3. Система работы по развитию структуры связной речи студентов 150
Выводы 167
Глава 3. Обоснование педагогических условий развития коммуникативных способностей студентов **169**
3.1. Деятельностная природа общения 169
3.2. Психолого-педагогические характеристики общения в контексте категорий диалога и речетворческих способностей 176
Выводы 190
Глава 4. Моделирование и технологизация системы развития коммуникативных способностей студентов: содержание, цель, средства **193**
4.1. Культурологические аспекты обучения профессиональному общению 193
4.2. Место и роль креативности в структуре педагогического общения 217
4.3. Реализация основных элементов риторического мастерства преподавателя 262
Выводы 281

Глава 5. Экспериментальное исследование педагогических условий повышения качества профессиональной юридической речи студентов **285**
5.1. Влияние структуры межличностного взаимодействия преподавателя и студента на развитие профессиональной речи студентов 285
5.2. Реализация системы коммуникативно-речевых упражнений и экспериментальная проверка результатов исследования 318
Выводы 392
ЗАКЛЮЧЕНИЕ 399
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ 417
ПРИЛОЖЕНИЯ 452

ВВЕДЕНИЕ

Чем отличается речь обычного юриста от профессиональной речи юриста? И может ли будущий выпускник юридического вуза быть просто юристом, просто полицейским? Чем отличается обычный юрист или офицер полиции от юриста профессионального? И с кем захотят иметь дело люди – с обычным юристом или юристом-профессионалом? На все эти вопросы можно сейчас ответить, если разобраться как следует в вопросах образования (т.е. в вопросах подготовки юристов и офицеров полиции в вузе) и, конечно, в вопросах языка, психолингвистики, стилистики, теории текста и связной речи.

Новые подходы к высшему юридическому образованию актуализируют интерес к коммуникативному и развивающему потенциалу учебных дисциплин. Многие вузовские курсы по юриспруденции, криминологии, психологии, дидактике, методике общения требуют от студентов хорошей речевой и коммуникативной компетенции. Однако должного уровня владения юридической речью у большинства студентов до сих пор нет. Выпускники юридических вузов испытывают затруднения в понимании и осмыслении речи лектора. В профессиональной юридической деятельности, будучи специалистами, они не всегда грамотно и эффективно могут строить общение.

Одной из важных задач современной юридической высшей школы Министерства внутренних дел России является качественная профессиональная подготовка офицеров полиции, готовых профессионально и компетентно выполнять свои служебные задачи[1]. Для этого необходимо реали-

[1] См.: Путин В.В. Быть сильным: гарантии национальной безопасности для России // Российская газета. 2012. 20 февраля; План мероприятий («дорожной карты») «Изменения в отраслях социальной сферы, направленные на повышение эффективности образования и науки»: [распоря-

зовывать эффективные образовательные программы, осуществлять постоянный мониторинг службы выпускников в органах внутренних дел и на этой основе своевременно вносить коррективы в учебные программы, совершенствовать образовательные технологии[1]. Главным критерием оценки качества обучения должно стать умение профессионально действовать в реальных условиях современной жизни[2].

В связи с этим специалиста, недостаточно владеющего профессиональной речью, не способного выразить свои мысли связно, доходчиво, убедительно, не умеющего организовать общение и расположить к общению собеседника, трудно назвать хорошим юристом. Юрист, в отличие от других специалистов гуманитарной ориентации, кроме общей речевой подготовки, должен прекрасно владеть юридической терминологией, связной (коммуникативно-воздействующей) речью, средствами нейролингвистического программирования: его собеседниками часто бывают люди неискренние в своих утверждениях, скрывающиеся от правосудия и т.д.

Положение осложняется и тем, что во многих регионах России (таких, как Татарстан, Башкортостан) преобладает двуязычная среда. Причем эта среда характеризует и практику обучения в юридических вузах – и преподаватели, и студенты должны в принципе владеть двумя языками (родным и русским). В связи с ростом международной активности Татарстана и притока рабочей силы из дальнего зарубежья востребованными стали английский, турецкий и арабский языки.

жение Правительства Российской Федерации от 30.12.2012 г. № 2620-р].

[1] См.: Путин В.В. Подготовка кадров – фундамент развития Вооруженных Сил // Красная звезда. 2013. 19 ноября.

[2] См.: Дальнейшее совершенствование системы военного образования // Российское военное обозрение. 2013. № 11 (115). С. 8–11; Выступление Министра обороны Российской Федерации генерала армии С.К. Шойгу // Вестник академии военных наук. 2013. № 1 (42). С. 7.

Проблема повышения эффективности общения приобретает билингвальный и полилингвальный характер. Эта проблема требует обращения к специальной научной литературе.

Процесс общения всегда находился в центре внимания К.А. Абульхановой-Славской, Б.Г. Ананьева, В.И. Андреева, В.Г. Асеева, А.Г. Асмолова, Н.А. Бердяева, Б.М. Бим-Бада, Р.А. Валеевой, И.И. Ильясовой, М.С. Кагана, Г.В. Мухаметзяновой и др. Они убедительно показали, что развитие коммуникативных умений будущих специалистов относится к педагогической задаче образования, так как именно коммуникация способна сохранить человека во внутренней и внешней гармонии со средой обитания.

Теоретические проблемы общения на межличностном и межгрупповом уровнях достаточно широко исследовали Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, Л.И. Буева, Л.С. Выготский, М.С. Каган, А.Н. Леонтьев, А.В. Мудрик и др. Педагоги-исследователи В.А. Кан-Калик, А.А. Леонтьев, М.М. Поташник, В.А. Сластенин и многие другие рассмотрели общение как условие, повышающее эффективность педагогического образования.

Коммуникацию как важную область менеджмента изучали как зарубежные ученые (М. Альберт, М. Вудкок, К.О. Делл, С.О. Доннел, П.Ф. Друкер, Г. Питерс, В. Зигерт, Г. Кунц, Л. Ланг, М.Х. Мескон, Р. Уотермен, Д. Френсис,Ф. Хедоури), так и отечественные (В.И. Андреев, В.Ю. Кричевский, А.Ю. Панасюк, Г.Х. Попов, В.М. Шепель и др.). В сфере подготовки к юридической деятельности проблемы общения исследовались в работах В.В. Аврамцева, Н.В. Андреева, В.Л. Васильева, М.Г. Дебольского, А.Э. Жилинской, Е.А. Козловского, В.А. Носкова, И.Б. Понаморева, В.В. Романова, А.М. Столяренко, А.Н. Сухова, Л.Б. Филонова, В.И. Чернилова и др.

Как проблема языковой личности, соотнесенная с категорией текста, общение исследовалось в работах Е.А. Быстровой, Т.М. Дридзе, В.П. Зинченко, Ю.Н. Караулова, В.Г.

Костомарова, Н.М. Шанского и др. В условиях двуязычия (татарско-русского, башкирско-русского, чувашско-русского) эта проблема затрагивалась такими специалистами, как Р.В. Альмухаметов, Г.А. Анисимов, Р.Р. Замалетдинов, К.З. Закирьянов, В.Ф. Габдулхаков, Л.Г. Саяхова, Ф.Ф. Харисов, Л.З. Шакирова и др.

Анализ современной педагогической литературы показал, что дидактические условия развития речевой деятельности студентов на втором (русском) языке разработаны недостаточно.

В связи с этим актуальной становится проблема разработки такой дидактической системы, которая была бы ориентирована на развитие профессиональных коммуникативных способностей будущего юриста. Однако действующие учебно-методические комплексы не всегда выражают идею повышения качества профессиональной речи студентов как дидактическую систему или модель.

Высокие достоинства русского языка создаются его огромным словарным запасом, широкой многозначностью слов, богатством синонимов, неисчерпаемой сокровищницей словообразования, многочисленностью словоформ, особенностями звуков, подвижностью ударения, четким и стройным синтаксисом, разнообразием стилистических ресурсов.

Следует различать понятия русский национальный язык и литературный русский язык.

Национальный язык – язык русского народа – охватывает все сферы речевой деятельности людей, независимо от образования, воспитания, местожительства, профессии; он включает в свой состав диалекты, жаргоны, то есть русский национальный язык неоднороден: в его составе функционируют особые разновидности языка. Так, интеллигентный, воспитанный человек использует привычные для него слова и выражения; необразованный и грубый – пользуется набо-

ром иных речевых средств; речь академика или журналиста не похожа на речь деревенской старушки, владеющей местным говором; нежная мать подбирает для своего малыша самые ласковые, задушевные слова; раздраженная воспитательница в детском саду или рассерженный отец говорят с озорниками по-другому... И все они пользуются одним, общенародным русским языком.

В отличие от него литературный язык – более узкое понятие. Под литературным языком понимается язык, обработанный мастерами слова, учеными, общественными деятелями.

Литературный язык – это строго нормированная форма общенародного национального языка. В литературном языке обработке и нормализации подвергаются все стороны общенародного языка: лексика, произношение, письмо, словообразование, грамматика. Совокупность правил, регламентирующих употребление слов, произношение, правописание, образование слов и их грамматических форм, сочетание слов и построение предложений, называется литературной нормой. Есть нормы лексические, произносительные, орфографические, словообразовательные и грамматические.

Литературные нормы складываются на протяжении длительной истории языка: из общенациональных языковых средств отбираются наиболее употребительные, которые в сознании говорящих оцениваются как самые правильные и обязательные для всех.

Литературно-языковые нормы закреплены в словарях, в справочной и учебной литературе, они обязательны для радио и телевидения, массовой печати, зрелищных предприятий и являются предметом и целью школьного обучения русскому языку, а также преподавания лингвистических дисциплин в вузах.

Норма – одно из важнейших условий стабильности, единства и самобытности национального языка. Однако не-

правильно было бы думать, что литературная норма неподвижна: она развивается и изменяется во времени, причем степень подвижности нормы неодинакова на разных языковых уровнях. Например, орфоэпические нормы (литературное произношение и ударение) претерпели значительные изменения на протяжении XX столетия, а грамматические нормы (правила образования слов, словосочетаний и предложений) более устойчивы. Их колебания проявляются в возникновении вариантов, одни из которых отражают норму, а другие воспринимаются как разговорные (просторечные, грубопросторечные). Например, во множественном числе употребляются формы существительных *тракторы* и *трактора, договоры – договора*. Такие варианты указывают на колебания нормы и нередко являются переходными ступенями от устаревающей нормы к новой.

Выработкой литературно-языковых норм занимались многие поколения русских образованных людей. Особенно много сделали в этом отношении М.В. Ломоносов, Н.М. Карамзин, А.С. Пушкин и другие классики нашей литературы XIX–XX вв. Норма – не плод воображения ученых-лингвистов, она создается не в кабинетах составителей словарей. Правила, определяющие образцовое применение языковых средств, выводятся из языковой практики. «Создать язык, – писал В.Г. Белинский, – невозможно, ибо его творит народ; филологи только открывают его законы и приводят их в систему, а писатели только творят на нем сообразно с сими законами».

Литературная норма имеет важнейшее общественное значение: она ограждает национальный язык от привнесения в него всего случайного, частного. Без твердо установленных языковых норм люди плохо понимали бы друг друга.

Русский литературный язык функционирует в форме устной и в форме письменной речи. Обе эти речевые формы используют одни и те же единицы языка, но по-разному.

Речь устная и речь письменная рассчитаны на разное восприятие и поэтому отличаются лексическим составом и синтаксическими конструкциями.

Цель устной речи – быстрота передачи и восприятия определенного содержания. Она адресуется непосредственно собеседнику и рассчитана на слуховое восприятие.

Устная речь использует разговорно-бытовую, просторечную, иногда диалектную лексику и фразеологию. Ее синтаксис характеризуется частым употреблением простых и неполных предложений; порядок слов не всегда обычный. Из сложных предложений употребляются чаще сложносочиненные, чем сложноподчиненные; причастные и деепричастные обороты в устной речи используются редко.

Чаще всего устная речь является диалогической. Но она применяется также в лекциях, докладах, выступлениях и в этих случаях носит монологический характер, а по лексике и синтаксису приближается к письменной речи.

В распоряжении устной речи кроме лексико-грамматических средств имеются и вспомогательные средства передачи мысли: мимика, жесты, интонация, паузы, возможность повторения.

Письменная речь отличается от устной прежде всего сложной системой графики и орфографии, посредством которой передается то или иное содержание. В лексическом и грамматическом отношениях она характеризуется строгим соблюдением литературных норм языка – особым отбором лексики и фразеологии, обработанным синтаксисом. В письменной речи широко употребляется книжная лексика: официально-деловая, научная, общественно-публицистическая. Для синтаксиса письменной речи характерны сложные и осложненные предложения. В ней большое значение имеют порядок слов, строгая последовательность, стройность в изложении мыслей. Письменную форму речи отличает предварительное

обдумывание высказываний, редакторская обработка текста, которую может выполнить и сам автор. Это обусловливает точность и правильность письменной формы речи.

В официальном письме преобладает книжная лексика: *уважаемый, довожу до Вашего сведения, прибыть, место назначения, указанный срок, приступить к исполнению служебных обязанностей* и т.д. В частном письме ее нет, здесь использованы общеупотребительные слова: *приехать, хочешь, выйти на работу, чувствую себя хуже, чем раньше, просить отпуск, без оплаты,* разговорные слова и выражения: *устала как собака, хоть бы дали, не беда, подлечиться, не горюй,* эмоциональная лексика: *милый, Витюша, прости, огорчаю, отвратительно, целую, Галочка.* Такой отбор лексических средств социально обусловлен: взаимоотношения автора и адресата текстов различны.

В устной речи мы так же подбираем слова и грамматические средства с учетом условий общения. Чтобы показать, насколько выбор языковых средств зависит от обстановки и собеседника, представим себе, что муж за обедом спрашивает жену, чем она сегодня занималась. В ответ он слышит:

В предобеденное время я ускоренными темпами обеспечивала восстановление надлежащего порядка на жилой площади, а также в предназначенном для приготовления пищи в подсобном помещении общего пользования. В последующий период мною было организовано посещение торговой точки с целью приобретения необходимых продовольственных товаров.

Ненормальность такого ответа, если только за ним не скрывается нарочитая шутка, совершенно очевидна. Но он правилен как по существу, так и с точки зрения норм литературного языка. Однако эти слова уместны в официальном отчете, постановлении, деловом письме, но не в беседе между мужем и женой. Здесь ситуация требует простого, обыденного ответа:

Утром я быстро убрала комнату и кухню, а потом сходила в магазин за продуктами.

Как видим, обращение к языковым средствам, имеющим определенную стилевую прикрепленность, должно быть обоснованным, использование их может быть и неуместным, речь – это связное целое, и каждое слово в ней, любая конструкция должны быть целенаправленны, стилистически оправданы.

«Каждый из ораторов, – отмечал В.Г. Белинский, – говорит, сообразуясь с предметом своей речи, с характером слушающей его толпы, с обстоятельствами настоящей минуты». Недаром иногда говорят, что «слово выпадает из стиля».

Если сравнивать два ряда слов – *интеллект, ратификация, чрезмерный, инвестиция, конверсия, превалировать и смекалка, заправский, сболтнуть, малость,* – то обращает на себя внимание не столько разнообразие их лексических значений, сколько различие стилистической окраски: книжный характер первых и разговорный вторых.

Так же стилистически противопоставлены и грамматические средства языка – вариантные формы: *тракторы – трактора, машут – махают;* личные существительные: *кондуктор – кондукторша;* формы словообразования: *зря – зазря, впервые – впервой* и т.п. Первые примеры в этих парах носят книжный характер или стилистически нейтральны, вторым присуща разговорная или просторечная окраска, они воспринимаются как нарушение литературной нормы. В синтаксисе явно контрастируют короткие, неполные предложения и пространные, полные, осложненные причастными и деепричастными оборотами, а также сложноподчиненные предложения с несколькими придаточными. Их место только в книжной речи.

Стилистическое расслоение языковых средств связано с их закрепленностью за тем или иным стилем, который, в свою очередь, соотносится с определенными ситуациями об-

щения. Для стилистической оценки слов, их форм, синтаксических конструкций важно их постоянное использование в книжной или разговорной речи, в определенном стиле языка.

Умение и навыки юридического общения являются важнейшей составляющей подготовленности юриста, выполняющего функцию защитника в уголовном деле.

В этом смысле, юридическое общение предполагает больше, чем простое знание норм законодательства. Можно знать законы, но не уметь их правильно применять к фактическим обстоятельствам уголовного дела, что чаще всего наблюдается на практике.

Профессиональные юристы не могут позволить себе превращать судебное разбирательство в митинг или в шоу. Для первого есть улица, а для второго – театральная сцена.

Профессиональные юристы общаются между собой в судебном процессе посредством особой нормативно-определенной лексики, формирующей юридическое общение. И в основе этого общения лежат факты, фактические обстоятельства и доказательства как их источники. Поэтому содержанием юридического общения являются доказательства, как аргументы, как доводы в поддержание правовой позиции, которую представляет защитник.

Юридическое общение основано на умении юриста убеждать других юристов в правильности выдвигаемых им тезисов, имеющих юридическое значение.

Юридическое общение предполагается и возможно тогда и только тогда, когда наличествует взаимодействие двух субъектов правильного понимания правовой действительности. Иначе юридическое общение априори невозможно. Например, адвокат обращается к судье с ходатайством, а судья говорит, что стадия заявления ходатайств уже прошла. Поэтому адвокат не может заявлять ходатайства. Это не юридическое общение. Это безграмотность со стороны судьи,

исключившая возможность юридического, то есть, юридически правильного общения адвоката с судом. В этом случае сначала должна быть исправлена допущенная судьей ошибка (как вариант, в форме повторного заявления ходатайства), а затем адвокату должна быть предоставлена возможность реализовать своё право на юридическое общение с судьей.

В данном случае, этому праву адвоката защитника корреспондирует обязанность судьи выслушать, обсудить со сторонами и затем разрешить ходатайство адвоката в установленном законом порядке. Иными словами, юридическое общение проистекает только в установленных законом правовых формах (процедурах).

Глава 1.
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ ЮРИДИЧЕСКОГО ВУЗА

1.1. Развитие языковой коммуникации и речевых способностей будущих юристов

Коммуникация (лат. *communico* – делаю общим, связываюсь, общаюсь) – процесс передачи идеи от источника к получателю с целью побуждения его к действию. Современные ученые интенсивно обсуждают проблему взаимосвязи категорий коммуникации, общения и способностей к общению. К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, М.С. Каган, А.Н. Леонтьев, А.А. Леонтьев, А.А. Бодалев, А.В. Мудрик и др. считают, что общение есть коммуникативная деятельность. Другие склонны считать, что общение представляет собой особый вид коммуникации (Г.М. Андреева, Э.М. Коротков, В.Ю. Кричевский, В.Д. Ширшов и др.).

Определение способностей должно даваться в трех измерениях: индивида, субъекта деятельности и личности. Отмеченные три измерения показывают и направления развития способностей. Способности индивида отражают его природную сущность и проявляются как свойства функциональных систем, реализующих познавательные и психомоторные функции психики. На основе способностей индивида формируются способности субъекта деятельности за счет развития интеллектуальных операций (операционных механизмов). Природные способности включаются в психологические функциональные системы, реализующие предметную и идеальную деятельности. Отношение к деятельности определяется мотивацией субъекта. В деятельности формируются планы и программы, отрабатываются решающие правила и

критерии предпочтительности, которые входят в *состав ментального опыта субъекта* (М.А. Холодная).

Постановка способностей под контроль личностных ценностей и смыслов переводит их в качество способностей личности, обеспечивающих успешность социального познания. В способностях личности проявляется уже весь внутренний мир человека (В.Д. Шадриков).

Общеизвестно, что Л.С. Выготский [132–133] и С.Л. Рубинштейн [478] выделяли три основных вида деятельности, сменяющих друг друга в онтогенезе, – игра, учение и труд. Б.Г. Ананьев придал этому делению более обобщенный характер и определил два вида социальной деятельности - общение и познание. Эту позицию принял И.С. Кон [278]. А.Н.Леонтьев выделяет два вида деятельности – труд и общение [316, 318].

Г.С. Батищев определил две стороны человеческой деятельности – активность и общение [55–56]. Различая две стороны человеческой деятельности, Г.С. Батищев, характеризуя различные виды деятельности, писал о том, что преобразовательная деятельность гораздо шире, чем труд; она шире, чем практика, ибо охватывает все формы человеческой деятельности, которые ведут к изменению реального или идеально существующего и к созданию опять-таки реального или идеального, того, чего прежде не существовало; познавательная деятельность – активность субъекта, направленная на объект, не модифицирует его, не разрушает, а отражается в виде знаний о нем. Кроме преобразовательной и познавательной деятельности, М.С. Каган [244] выделяет ценностно-ориентационную деятельность.

Ценностно-ориентационная деятельность устанавливает отношение не между объектами, а между объектом и субъектом, т.е. дает объективно-субъективную оценку, информацию о ценностях, а не о сущностях.

В советскую науку проблема общения вошла в 20-е годы

прошлого столетия, но первоначально на достаточно узком научном пространстве – в лингвистике, литературоведении и эстетике. В 1923 г. Л.П. Якубинский опубликовал статью «О диалогической речи», в которой доказывал, что язык следует изучать в контексте общения людей, ибо характер речи находится в прямой зависимости от «условий общения», от «формы общения» и от «целей общения». Отсюда – различение двух основных речевых форм: диалогической и монологической, причем автор статьи подчеркивал их неравноправность. Опираясь на заключение Л.В. Щербы, что «подлинное свое бытие язык обнаруживает лишь в диалоге», он отмечал «естественность диалога» и «искусственность монолога», обосновывая это тем, что «всякое взаимодействие людей есть именно взаимодействие», которое «стремится избежать односторонности, хочет быть двусторонним, «диалогичным» и бежит от монолога» [591].

Одновременно М.М. Бахтин в работе «Проблема речевых жанров» так определил существо своего подхода к языку: если прежде языковедами «на первый план выдвигалась функция независимого от общения становления мысли» либо «экспрессивная функция» языка, то теперь следует рассматривать язык, прежде всего, как средство общения людей, его участников – как «речевых субъектов», а структуру речи – как их диалог, состоящий из ориентированных друг на друга высказываний [59]. Творчество Ф.М. Достоевского М.М. Бахтин в своем исследовании определил как диалогическую структуру романов великого русского писателя, поскольку «голоса» его героев, резко индивидуализированные, сохраняют каждый свою относительную правоту [58].

Развитие в 60-е годы 20 века социальной психологии как научной дисциплины, находящейся на стыке социологии, психологии и философии, дало импульс рассмотрению общения под новым углом зрения. В этот период проблема обще-

ния была выделена как один из предметов изучения в психологии и дидактике. Под общением понималось психическое взаимодействие людей во всех его формах, включая и информационно-коммуникативное, и рецептивное, и суггестивное. Вместе с тем, исходя, видимо, из того, что существует и материальное, практическое общение людей, рассматривавшийся вид общения Е.В. Руденский назвал «социально-психологическим» [482]. В дальнейшем общению как предмету социально-психологического исследования придавали еще большее значение, признав его одним из главных объектов анализа. При этом общение по-прежнему истолковывалось как чисто психологическое явление, как «сложный и многогранный процесс, который может выступать в одно и то же время и как процесс взаимодействия индивидов, и как информационный процесс, и как отношение людей друг к другу, и как процесс их взаимовлияния друг на друга, и как процесс их сопереживания и взаимного понимания друг друга» [482].

Достоинства такого понимания общения оборачивались и его слабостью – утратой специфики общения как своеобразного вида человеческих взаимоотношений и одновременно утратой представления о его целостности, поскольку оно оказывалось простой суммой разных форм психических контактов индивидов. Несомненно, однако, что исследование социальной психологией общения людей (в необходимом и доступном ей аспекте) имело большое значение для углубления общего научного осмысления проблем человека, жизни, культуры. При всех различиях в конкретном толковании общения в рамках социально-психологической теории, а также выявления его места в предмете этой науки общение признавалось всеми ее представителями необходимым объектом исследования, и оно приносило много ценных и практически важных результатов.

И все же Б.Ф. Ломов [332] имел основания утверждать,

что «неверно рассматривать проблему общения только как исключительно принадлежащую социальной психологии», ибо в пределах комплекса психологических наук эта проблема интересует и психологию труда, и психологию управления, и инженерную психологию, и медицинскую, и педагогическую, «в которой проблема общения является одной из центральных», и психолингвистику, и, наконец, общую теорию психологии.

Действительно, психология общения охватывает и круг вопросов, никак не вмещающихся в социально-психологическую проблематику; эти вопросы весьма активно исследовались на протяжении двух-трех последних десятилетий советскими психологами. Достаточно отметить, что психологи признали общение одним из трех основных видов человеческой деятельности, наряду с трудом и познанием [133]. Примечательно, что сама триада ведущих видов деятельности была выделена в советской психологии еще в 30-е годы Л.С. Выготским, но в ней значилось не общение, а конкретная его форма – игра как ведущий вид деятельности ребенка [133]. Современные психологи существенно расширили представление об этом «третьем» виде деятельности, определив его как общение людей [334]. Другой советский психолог А.Н. Леонтьев считал общение и труд двумя основными видами человеческой деятельности [322].

Коммуникативная деятельность, или общение, – это взаимоотношение субъектов в истинной деятельности или коммуникативной деятельности, которая играет огромную роль во всех трех выявленных видах деятельности, поскольку социальная природа человека делает общение людей условием труда, условием познания, условием выработки систем деятельности.

К. Обуховский отмечал, что проблема общения не сводится ни к социально-психологической ее интерпретации, ни к

психологическим закономерностям воспитания человека человеком, а является широкой философско-антропологической проблемой. Существенно, прежде всего, что общение есть не просто действие, но именно взаимодействие, поскольку оно осуществляется между многими, несколькими, двумя субъектами, каждый из которых является носителем активности и предполагает ее в своих партнерах. Это значит, что общение есть практическая активность субъекта, направленная на другие субъекты и не превращающая их в объекты, а, напротив, ориентирующаяся на них, как на субъекты.

Общение имеет место, когда человек, вступающий в контакт с другим человеком, видит в нем себе подобного и себе равного и готов на обмен идеями, взглядами, мнениями. Общение может быть персонифицированным или анонимным, целенаправленным на результат или без ярко выраженного результата. Как указывает А.Н. Леонтьев [316], общение может принимать форму квазиобщения. В этом отношении можно было бы назвать «общением» общение субъекта с субъектом. Объект выступает не как «вещь в себе», а как «вещь для меня», как «очеловеченная вещь», вторгшаяся в жизненный опыт субъекта и в нем получившая свое ценностное значение (или ценностный смысл). Общение может развертываться на разных уровнях – физическом и психическом, материальном и духовном. Если общение в прямом и точном смысле этого слова есть контакт человека с другим человеком, то в переносном смысле можно говорить и об общении человека с природой, и о его общении в социуме и с самим собой. В общении происходит взаимодействие людей как субъектов, и этим определяется органичность данного вида человеческой деятельности. Вот почему в аксиологическом аспекте субъекта и объекта последний кажется одушевленным, активным и как бы взаимодействует на него как некая ценность. Эту двустороннюю связь мы и можем

назвать общением, так как основанием общения является взаимодействие с другим как себе подобным. Особенность общения состоит в том, что здесь информационный обмен есть абсолютно реальное взаимодействие, фиксирующееся в материализованном механизме знаков, тогда как в ценностном контакте «общение» субъекта и объекта имеет чисто духовный характер. Общение имеет место только тогда, когда с помощью некого языка, хотя бы языка взглядов, устанавливается контакт между субъектами, и он исчезает, прекращается, как только прекращается общение. Связана с общением и проблема речетворческой деятельности.

Практика [88] показывает, что психологическая тренировка эмпатических потенциалов человека с «вчувствованием» в интимные проблемы другого становится для личности важным интегративным моментом и лучшим способом воспитательного воздействия на личность. В противовес традиционной дидактике так называема ролевая психотерапия является ценным вариантом групповой психотерапии и социально-психологического тренинга (см. часть II), эмоционально склоняющим человека к исполнению положительной жизненной роли, а в межличностных интерперсональных отношениях выполняет положительные адаптивные функции.

Целью современной интегративной работы с личностью является гармонизация отношений с собой и с людьми через ролевое поведение. Благодаря ролевым функциям личности игровое общение позволяет человеку приспосабливаться к сложному миру вещей и людей, создавая положительный баланс психических состояний между личностью и обществом. Поскольку термин «роль» пришел в социальную психологию из театра, то необходимо особо остановиться на театроведческих аспектах проблемы общения.

Еще итальянский драматург Пиранделло говорил, что личность в отношении с другими людьми подвергается умно-

жению или вычитанию [482]. Однако в этой диалектичности взаимоисключения он в то же время увидел некий метафизический фактор, обусловливающий распад личности и невозможность для человека быть самим собой. Этим обычно занимается коммуникология. Ее обычно представляют как науку об искусстве общения, сформировавшуюся на стыке философии, кибернетики, социальной психологии, групповой психотерапии, театроведения и режиссуры. Тезис Л. Фейербаха «Человеческая сущность налицо только в общении» является главенствующим в доктрине коммуникологии. Гуманистический принцип и характер общения определяется личностной мотивацией и «моральной кибернетикой» коммуникантов, общностью их мировоззренческого целеполагания. Наличие деформации в общении, усложнение личностных взаимоотношений, девальвация общения, персональные сложности, принесенные научно-техническим прогрессом (интенсификация ритма жизни, протезирование общения техническими средствами), требуют организации коммуникологической службы. Она не должна замыкаться лишь на задачах исправления деформации общения.

Назначение рефлексивной коммуникации – пробуждать критическую активность публики, активизировать ее включение в игровую ситуацию спектакля, а также учитывать общий тип и характер зрительской реакции и оценки различных аспектов спектакля, выявляя преобладающие симпатии, предпочтения и ожидания аудитории, что даст возможность, соответственно, корректировать развитие сценического действия для достижения оптимального результата.

В составе технических средств театра коммуникаций (помимо телевизионных киносредств, управляемых слайд-проекторов) предполагается действие специальных светотехнических устройств для получения разнообразных сочетаний цветоформ.

Будучи практически безынерционными, эти средства позволяют придать визуальной среде театра невиданную ранее динамичность, способность к непрерывному изменению и неограниченной трансформации.

Язык приспособлен для выражения мысли и для коммуникации, но реализуются эти его главнейшие функции в речи. Частные функции языка определяются исходя из компонентной структуры речевого акта (говорящий субъект, адресат речи и то, о чем делается сообщение). В соответствии с этой структурой мы опираемся на три функции: репрезентативную функцию обозначения внеязыковой действительности, экспрессивную – функцию выражения внутреннего состояния говорящего и апеллятивную – функцию воздействия на адресата речи. Специалисты считают, что экспрессивная и репрезентативная функции связывают субъект и объект познания, обеспечивают когнитивную деятельность человека. Языковой знак, таким образом, выступает как символ по отношению к обозначаемой им вне-языковой действительности. Доминирование той или другой функции создает особые жанры речевой деятельности (лекция, проповедь, репортаж, интервью, очерк и т.д.).

Особое место в современной лингводидактике, занимающейся теорией речевой деятельности, занимают идеи самореализации личности и творчества. Такие личностные черты, как самоуверенность, смелость, свобода, самопроизвольность, признание самого себя, не только свойственны творческим людям, но и повышают вероятность реализации их творческого потенциала. Тенденция к самореализации оказалась побудительной силой творческой личности. В результате была выработана модель эволюционирующих и развивающихся систем. Эти системы описывали динамику творческого процесса: цели, знания, профессионализм, неудовлетворенность состоянием дел, творческий продукт.

Инвестиционная теория креативности Стернберга и Любарта [664] сводится к идее о том, что творческими людьми являются личности, готовые и способные развивать идеи, которые еще не известны и пока не пользуются популярностью, однако имеют потенциальную возможность «вырасти в цене».

Все названные подходы затрагивают проблему активизации творческих, коммуникативных способностей личности, однако на развитие речевой деятельности обучаемых напрямую не выходит почти никто.

Обобщая взгляды ученых, можно сделать вывод, что общение является отдельным видом деятельности. При анализе общения принято различать три стороны: перцептивную, интерактивную, коммуникативную.

Перцептивная сторона общения – процесс формирования образа другого человека, что достигается «прочтением» за физическими характеристиками человека его психологических свойств и особенностей его поведения. Основными средствами познания человека являются идентификация (уподобление) и рефлексия (осознание того, каким воспринимают субъекта познания другие люди). Связь общения с определенным характером отношений между людьми проявляется и при эмоциональной регуляции перцептивного процесса, в частности, в явлении аттракции, тяготения. Рассмотрение основных сторон общения в единстве – важное условие оптимизации совместной деятельности людей и их отношений. Интерактивная сторона межличностного общения представляет собой, как правило, построение общей линии взаимодействия. При этом различают несколько типов взаимодействия, прежде всего, сотрудничество или противостояние. Для социальной психологии характерна абстрактная характеристика этих типов как «согласие» или «конфликт».

Коммуникативная сторона общения связана с выявлением специфики процесса общения между людьми как актив-

ными субъектами, т.е. с учетом отношений между людьми, их установок, целей намерений, что приводит к передаче знаний, сведений, мнений, которыми обмениваются люди в процессе общения.

В связи с этим актуальной становится проблема технологической организации общения.

Под коммуникативной технологией понимают [482] совокупность средств (приемов), используемых людьми для создания желательных эффектов в процессе общения. Средства коммуникации делятся на вербальные (словесные) и невербальные (несловесные). Под средствами общения, как правило, понимают речь, визуальную систему знаков (жесты, мимика, пантомимика), пара- и экстралингвистические системы (интонация, паузы, тон), т.е. они разделяются на вербальные (словесные) и невербальные (несловесные). Анализ общения на межличностном уровне показал наличие таких противоположных категорий, как «открытое-закрытое», «ролевое-личностное», «монологическое-диалогическое» и т.п. Однако общение следует отличать от коммуникации, хотя эти понятия часто используются как синонимы. Коммуникация включает любую связь, взаимодействие как систем, так и индивидуумов, и включает в себя все виды общения. Содержанием коммуникации является обмен информацией. Язык всегда был включен в коммуникацию, и в историческом развитии были разные формы «духовного» общения. Можно сказать, что язык является скорее исторической, а не современной основой коммуникации. Межличностная коммуникация как коммуникация от «одного лица к другому» в нашу эпоху является только частью общественного коммуникационного процесса. Она опосредует (в смысле «устанавливает связь») совместную деятельность в непосредственной микросреде личности.

Совокупность конкретных коммуникативных умений включает продуктивные процессы чтения, говорения и слу-

шания, письма. Основываясь на этих процессах, коммуникация имеет три основные группы. Первая группа – правила коммуникативного этикета. Они определяют порядок и протокол деловой коммуникации. Вторая группа – правила согласования коммуникативного взаимодействия – задают тип коммуникации (деловая, общественная, личностная). Третья группа – правила самоподачи, их выполнение связано с индивидуальным успехом отдельных участников.

Любая коммуникация начинается с установления контекста. Удачная терминология для описания способа вступления в контакт была предложена отечественным педагогом П.М. Ершовым [202]. Он выделил три вида вхождения в контакт, которые обозначил как «пристройка сверху», «пристройка снизу» и «пристройка на равных». Фактически здесь выделяются три градации использования так называемой доминантной техники самопредъявления, а степень доминантности подчинения устанавливается с помощью таких элементов, как поза, взгляд, темп речи, инициатива в установлении контакта. Основными показателями эффективного педагогического общения можно считать: осознание собственной творческой индивидуальности; осознание особенностей собственной психофизической природы; умение управлять своим психофизическим состоянием; умение создать необходимый эмоциональный настрой; умение выразительно говорить; владение мимикой, пантомимикой; умение организовывать продуктивное педагогическое общение и первичный контакт; общительность как профессионально-личностное свойство; умение управлять общением в педагогическом процессе; способность к оперативной педагогической импровизации в деятельности и общении; способность принимать и воплощать творческие решения как интегральное свойство.

Все эти вопросы достаточно убедительно отражаются в работах М.С. Кагана, Дж. Мида, Т. Парсона, Й. Хейзинга,

К. Чери, К. Яспера и др., а также психологов Б.Г. Ананьева, Я.Л. Коломинского, А.А. Леонтьева, А.Н. Леонтьева, Б.Ф. Ломова, А.В. Петровского, В.А. Петровского, С.Л. Рубенштейна и др. Учеными подчеркивается социокультурная природа его происхождения. С точки зрения авто-ров, в общении проявляется человеческая сущность, оно выступает обязательным условием существования любых форм социальной и индивидуальной жизни.

В работах Г.М. Андреевой, А.А. Бодалева, М. Бубера, А.Д. Добровича, М.С. Кагана, В.К. Калиненко, И.Б. Котовой, М.И. Лисиной, А.А. Мелик-Пашаева, В.И. Мясищева, Р.Б. Стеркиной, Р.К. Терещук и др. раскрываются деятельностный характер общения и диалогическая его структура. Общение рассматривается как процесс межличностного взаимодействия субъектов, имеющее целью согласование их взаимных усилий с целью налаживания отношений и достижения общего результата, изменений в познавательной, мотивационно-эмоциональной и поведенческой сферах участвующих в общении лиц. В ходе общения у человека слагается образ мира и свой собственный образ «Я».

Что касается понимания языка как явления целевого характера, то здесь обычно говорят о базовых функциях – коммуникативной и когнитивной, ссылаясь при этом на определение языка как «важнейшего средства человеческого общения» и как «непосредственной действительности мысли». В рамках когнитивной функции рассматривают далее не только роль языка в формировании и выражении мысли, но и в понимании сказанного (контактивная функция или функция усвоения), особо выделяют сообщение и воздействие, а также сопряженную с ним фатическую функцию (установление контакта). Если говорить о функции воздействия, то чаще всего ее понимают как «эффективное целенаправленное вербальное общение, предполагающее

достижение запланированного субъектом эффекта, причем поясняется, что конечный результат – «целенаправленный сдвиг в смысловом поле – системе установок адресата». Чтобы далее использовать изложенные выше дефиниции, нужно учесть три предварительных замечания. Во-первых, целевые установки упомянутых функций должны быть соотнесены с интересами участников речевого акта (на это справедливо указывал Р. Якобсон [598]).

Во-вторых, каждая из названных функций, проявляясь в любой ситуации общения, выступает лишь как инвариант, поскольку она сочетается с другими, факультативными, возникающими в особых ситуациях, на что указывал А. Леонтьев [322].

В-третьих, характеристика функции должна быть соотнесена с общими теориями управления человеческим поведением. В рамках когнитивной функции выделяют не только роль языка в формировании и выражении, но и в понимании высказанного (конативная функция, функция усвоения).

Адресант, в первую очередь, заинтересован в функции воздействия. Сообщение не представляет для него самостоятельной ценности, поскольку ему заранее известна содержащаяся в нем информация. С позиции адресанта противопоставление воздействия и сообщения не имеет особого смысла, ибо оно может быть только орудием воздействия. Адресат, напротив, как правило, не заинтересован в воздействии, ему нужны сообщения, информация. Часто различие в позициях проявляется и в отношении к языку. Воздействие осуществляется преимущественно на эмоциональной основе и оценках адресанта. Адресат, напротив, ищет достоверности, точности (даже если речь идет о художественной правде), лаконичности.

Как связаны обозначенные нами проблемы с двуязычием?

Дело в том, что освоение родного и второго языка, фор-

мирование двуязычия и многоязычия напрямую связано с проблемами интерференции (от лат. *inter – между* и *ferens – несущий*) и транспозиции (от позднелат. *transpositio – перестановка*). Структурно-типологические, психолингвистические соответствия-несоответствия контактирующих языков (русского и другого национального языка) определяют характер и количество возможных явлений интерференции в условиях конкретных видов национально-русского двуязычия [563]. Транспозицию наблюдают, когда происходит: 1) переносное употребление категориально-грамматических форм; 2) переход слова или формы слова в другую часть речи (субстантивация, адъективация, адвербализация, прономинализация); 3) синтаксическая деривация (образование слова, семантически отличающегося от соответствующего мотивирующего слова только общим значением части речи).

В исследованиях проблем формирования двуязычия мы исходим также из положения о том, что вуз как социальный институт формирует не человека вообще, а человека в данном обществе и для данного общества. Двуязычная окружающая среда в Татарстане требует от вуза подготовки функционально двуязычных индивидов. Она специализирована на производстве социально значимых характеристик личности. Взаимосвязь процесса развития билингвизма и функционирования социального института высшей школы в поликультурных условиях остается в современной педагогической науке малоизученной.

Сама по себе языковая коммуникация предполагает акт общения, связь между двумя или более индивидами, основанную на взаимопонимании; она предполагает сообщение информации одним лицом другому или ряду лиц. Различают массовую коммуникацию (процесс сообщения информации с помощью технических средств, средств массовой коммуникации), психолого-педагогическую (контакт внутренних

«я» преподавателя и студента), научную, производственную, военную, художественную и т.д. Нет сомнения, что в совершенствовании любых форм коммуникации большую роль играет правильное использование современных методических и технологических средств.

Исследования, проведенные в рамках языковой коммуникации в Казанском юридическом институте, Елабужском филиале КСЮИ, ТИСБИ и Нижнекамском муниципальном институте, показывают, что применение многих традиционных методических приемов не только не развивает коммуникативные (речевые) способности студентов-татар, но даже оказывает тормозящее воздействие на них. Отрыв от современного, научного и практического, осмысления речевой работы, незнание ее лингводидактических основ – одна из важнейших причин низкой эффективности педагогической подготовки выпускников вуза.

Поиск новых систем организации речевой подготовки ученые связывают с внедрением коммуникативных форм обучения, в центре которых лежит проблема общения. Обучение внутренним связям высказывания (текста) и внешним языковым средствам их выражения в условиях непосредственного речевого общения, т.е. обучение языку на основе отобранных лексических тем и подтем является одной из важнейших лингводидактических проблем.

Для улучшения качества работы по формированию и развитию русско-татарского двуязычия очень важно целенаправленное изучение общения, образа «Я», уровня лингвистической и речевой компетенции студентов. Однако в настоящее время нет единства даже в классификации речевых ошибок.

В нашем исследовании мы опираемся на работы, посвященные изучению процесса формирования строя речи в его перспективе, изучению закономерностей этого процесса,

выделению этапов в овладении грамматическим строем речи. Это, прежде всего, исследования В.П. Вахтерова, А.Н. Гвоздева, И.С. Державина, Т.А. Ладыженской, М.Р. Львова, Л.З. Шакировой, К.З. Закирьянова, В.Ф. Габдулхакова и др. Опираемся также на исследования зарубежных ученых, таких как: Ж.А. Витман, Г.А. Вейхман и др. Эти исследования посвящены изучению речи школьников. Анализ же речевых недочетов педагогов практически еще не проводился.

Почти во всех работах отмечается, что процессы речевого развития учащихся и студентов надо изучать разносторонне, в разных «ракурсах», на разных уровнях. Вряд ли можно мириться с тем, что до сих пор мы обучаем учащихся связной русской речи, не зная закономерностей овладения ею. Исследователи подчеркивают, что закономерности усвоения орфографии, грамматических понятий изучены значительно глубже. Наиболее необходимы в настоящее время исследования речи, имеющие «стратегические» цели, – поиск общих закономерностей речевого развития, важнейших, определяющих процессов и их тенденций [270].

Существующая система развития речи способствует развитию коммуникативной активности, порождению небольших связных высказываний. Однако эти процессы осуществляются часто без знания механизмов порождения речи и осознания структурных закономерностей построения связного высказывания.

Связная речь в методической науке изучена мало. Исследователи связной речи (М.Р. Львов, В.В. Бабайцева, Р.Б. Сабаткоев, О.Д. Митрофанова, Е.И. Мотина, Н.А. Метс, К.З. Закирьянов, В.Ф. Габдулхаков и др.) подчеркивают, что при подготовке к ней говорящий заранее определяет ее как структуру, планирует ее как целое, составляет план, готовит фрагменты, подбирает средства языка, отрабатывает внутренние связи и композицию. Именно в связной речи обна-

руживаются жанровые различия (описание, повествование и др.) и стилистические особенности. Многие исследователи рассматривают связную речь в рамках закономерностей построения монологической речи. Правильный монолог студента (устный или письменный) подчиняется тем же законам построения текста, что и связная письменная речь известных мастеров слова. К пониманию связной речи как речи монологической, структурированной, целостной, логичной, последовательной, композиционно оформленной, дифференцированной и стилистически, и жанрово, склоняемся и мы: такая речь необходима для полноценной коммуникативной деятельности, и по уровню владения ею можно судить о лингвистической, речевой, предметной и коммуникативной компетенции учащихся, педагогов и людей вообще.

Связная речь – важнейший показатель эффективной коммуникации между людьми, поскольку она усиливает степень понимания и осмысления речи.

Исследование языка как средства коммуникации, включенной в деятельность человека, в познание и преобразование мира совместно с другими людьми, ставит перед учеными-педагогами задачи вычленения основных единиц общения и осмысления их структурной и смысловой организации, их функционирования в многообразной речевой деятельности личности, принадлежащей тому или иному социуму. Использование прагматики для описания коммуникативных функций языка породило новое перспективное коммуникативно-прагматическое направление изучения речевого общения – лингвистику общения. Эта лингвистика ставит язык в широкий контекст коммуникации, отдавая приоритет деятельностному подходу, роли субъекта речи и ее адресата и понимая в связи с этим механизм языка как триединство строевых единиц, речевых действий и текстов. Коммуникативно-прагматический подход к рассмотрению повседневного общения

сосредоточивает внимание на том, каковы речевые действия автора текста и его адресата в определенной ситуации, при определенных социальных признаках партнеров, при реализации тех или иных коммуникативных намерений, целей, задач говорящих, а также на том, с помощью каких языковых средств эти намерения, цели, задачи осуществляются, как достигается коммуникативная согласованность в действиях партнеров и какие речевые стратегии и тактики при этом используются. Важной задачей в связи с этим является вскрытие многомерности смысловой организации высказывания и текста, отвечающей сложности коммуникативных взаимодействий людей в общении. При этом важно понять, что именно с содержательной (контенсивной) стороны мы вкладываем в текст и узнаем из него, каково его семантическое и прагматическое наполнение.

1.2. Текст как единица обучения речевой деятельности

В современном языкознании наблюдается сосуществование двух превалирующих научных парадигм: системно-семасиологической и коммуникативно-прагматической. Их возникновение обусловлено характером исследовательских позиций и восходит к пониманию того, что лексико-семантическая система полифункциональна. Различия в ее понимании сводятся к решению двух основных вопросов: признается ли отдельность, самостоятельность и тождество слова и какая роль отводится контексту. При построении лексико-семантической системы от отдельного слова (Пражская лингвистическая школа) возникает возможность исследовать системные отношения «и вширь, и вглубь»: изучение полисемии, установление границ между полисемией и омонимией. Значение слова определяется его отношением к другим словам, т.е. его местом в лексико-семантической

системе, которая представляет собой сеть связей значений внутри слова и между словами. Решающая роль отводится контексту. При отрицании самостоятельности слова (Й. Трир) происходит его «растворение» в парадигматической (семантическое поле) или синтагматической (речевой отрезок) группах слов. Для того, чтобы было понятно отдельное слово, должно быть в наличии поле словесных знаков как целое. Проблема полисемии при этом не может быть решена. Контекст играет менее значительную роль. Главными становятся вопросы сцепления слов в поле. Организация лексического состава языка в данном случае совершается не на основе его собственных законов, а задается извне экстралингвистическими факторами.

Развитие концепции лексико-семантической системы в отечественном языкознании связано с углублением исследований по двум линиям, предложенным Л.В. Щербой. Им были намечены внутренний аспект системы (семантическая структура слова) и идеи «внешних» системных свойств слова.

В языкознании традиционно выделяют два противопоставленных уровня содержательной организации высказывания (текста), соответствующие двум имманентным функциям языка как социального явления: функции познания – членения мира, называния его объектов и их связей, накопления и хранения этих знаний – и функции общения, коммуникации, обмена этими знаниями в процессе деятельности. Такое разграничение содержательных аспектов основных единиц общения – текста и его составляющей – высказывания подчинено дихотомии: отражение в сознании и в языке объективного положения дел в мире и субъективного способа сообщения о мире. Первый тип содержательной организации высказывания (текста) обычно называют пропозициональным, второй – коммуникативным. Такое разделение является, конечно, абстракцией, поскольку в общении нет

ничего некоммуникативного, и с этой точки зрения пропозициональное значение выступает как основа обмениваемой в общении информации, и оба типа взаимодействуют с целью наилучшей для данных условий языковой коммуникации.

В данной работе мы исследуем строение, взаиморасположение и связи составных частей высказывания, целостность связной монологической речи педагогов и закономерности (тенденции) ее становления в процессе обучения, определяем педагогические пути и средства развития связной юридической речи студентов. Все это необходимо для конкретизации лингводидактических основ теории развития речи, технологии современной языковой коммуникации.

Традиционный для речевой работы тезис о развитии связной речи как цели обучения на разных его этапах, в том числе и на завершающем, в последние годы вовлекает в орбиту лингводидактических исследований анализ характеристик связного текста как материала для осуществления речевого общения на изучаемом языке. Отталкиваясь от лингвистических, психологических и психолингвистических работ, в которых выявлены особенности текста, устного и письменного (см. работы О.И. Москальской, Н.И. Жинкина, Т.М. Дридзе и др.), современные методисты русского языка стремятся к созданию целостной системы обучения посредством связного текста. Однако эта система пока не ориентирована на вузовское образование.

На уровне школы в настоящее время можно считать решенными вопросы, связанные с обучением средствам связи внутри текста (Р.Б. Сабаткоев, М.П. Новак и др.), его разновидностями (А.Н. Николаев), его членимостью и соотнесенностью с актом общения (Е.Д. Чернева, Е.И. Мотина). Однако есть особый ракурс в названной проблеме, до сих пор по существу не подвергшийся специальному лингводидактическому исследованию. Он связан с процессом формирования

навыков и развития умений у студентов воспринимать, анализировать и порождать связные тексты на русском языке. Без подобного исследования невозможно определить динамику обучения речевому общению, установить уровни такого общения (с точки зрения текстового материала и связной речи в целом), прогнозировать возможности их расширения.

Наши исследования строятся на данных, связанных с определением особенностей развития связной русской речи, установлением частности и устойчивости речевых недочетов, особенностей их проявления на разных этапах обучения, определением уровней развития связной русской речи у студентов-татар, изучением состояния работы по развитию связной речи в научно-методических центрах РФ и РТ, определением научных основ системы работы по развитию связной русской речи, разработкой содержания и системы этой работы в вузе.

В контексте наших рассуждений языковую коммуникацию можно рассматривать как общественно-историческое явление: языковая коммуникация – это общение, а общение – разновидность человеческой деятельности. Многие аспекты общения рассматриваются в рамках общей психологии, для которой первостепенную важность имеет изучение роли общения в формировании и развитии различных форм и уровней психического отражения, в становлении индивидуального сознания, психологического склада личности и т.д.

Общение как разновидность языковой коммуникации является важнейшей детерминантой всей системы психического развития личности: в актах общения осуществляется как бы презентация «внутреннего мира» субъекта другому субъекту и вместе с тем сам этот акт предполагает наличие такого «внутреннего мира». Таким образом, общение всегда связано с взаимовлиянием субъектов друг на друга.

Что является единицей общения? Сложность опреде-

ления единиц общения связана с тем, что каждый его акт выступает как акт сопряженный, в котором действия участников объединены в нечто целое, обладающее новыми (по сравнению с действиями каждого отдельного участника) качествами. Принято считать единицами общения циклы, в которых проявляются взаимоотношения позиций, установок, точек зрения каждого из партнеров, переплетаются прямые и обратные связи в потоке циркулирующей информации. М.М. Бахтин «единицей» речи считает «двухголосое слово» [59]. В общении, в диалоге сходятся два понимания, две точки зрения, создавая в процессе языковой (речевой) коммуникации нечто целое.

Б.Ф. Ломов возражает против понимания общения как процесса, в котором происходит своего рода осреднение (унификация) вступающих в него личностей [334]. В самом деле, речевая коммуникация детерминирует каждого из его участников по-разному и поэтому является важным условием проявления и развития каждого как индивидуальности.

Известно, что общение выступает как открытая и весьма подвижная система, обеспечивающая возможность распределения (и перераспределения) функций между его участниками, смены ролей по ходу решения задачи, взаимного содействия (или противодействия), взаимной коррекции, контроля, компенсации. Важными характеристиками общения являются эмпатия и рефлексия. Общение всегда имеет конкретно-ситуативный характер и протекает соответственно тому, как складываются отношения между его участниками.

Считают, что процесс общения развертывается как последовательность циклов, каждый из которых представляет собой сопряженный акт партнеров по общению. Цикл начинается с выявления задачи (или подзадачи), которая возникает в ходе взаимодействия, и завершается согласованием индивидуальных решений. Б.Ф. Ломов подчеркивает, что

последовательность циклов не предопределяется какой-либо заранее сформированной программой, предначертанным планом. Она весьма лабильна и направляется самим ходом выполняемой совместной деятельности. Важной стороной процесса общения является согласование действий, выполняемых его участниками, во времени, в частности, синхронизация психических процессов и состояний. М.А. Новиков [387] указывает, что в условиях совместной деятельности иногда возникает даже синхронизация физиологических процессов (например, пульса). В завершающей фазе процесса общения осуществляется согласование результатов взаимодействия, их контроль и коррекция, вырабатываются общие позиции его участников (либо, напротив, их размежевание). Это, в частности, выражается в согласовании сформированных в процессе общения представлений, понятий, решений, принципов и стратегий совместной деятельности.

Психологи (Р. Ликерт, С.Д. Смирнов и др.) [369] считают, что конкретная динамика процесса общения (длительность фаз, переходы между ними, состав циклов и их последовательность) зависит от темы общения и особенностей участвующих в нем людей. В реальном процессе общения эти фазы могут, как бы перекрывать друг друга.

Основной круг психологических проблем, возникающих в ходе нашего анализа, выходит на исследование лингвистических основ продуцирования высказывания как первоэлемента языковой коммуникации (общения).

Структурно-семантическое описание языка предполагает выход в функционирование языковых единиц и категорий, в возможность решения проблемы овладения связной речью. Однако на пути решения последней обнаружился недостаток теоретических знаний, рациональных методик, обнаружилась неприспособленность дидактического материала. В связи с этим возникла необходимость в использовании,

наряду со структурной лингвистикой, лингвистики коммуникативной. В настоящее время мы имеем много методических трансформаций данных коммуникативной лингвистики. При этом если структурно-семантическая теория предполагает системность и аспектность (уровневое понимание), то функционально-коммуникативная теория предполагает комплексность (т.е. межуровневую подачу материала). При системной подаче языка возникает проблема овладения языком в устной и письменной форме, при подаче языка с позиций двух концепций наиболее противоречивой становится проблема соотношения и взаимосвязи этих концепций на уровне их методических трансформаций. Функционально-коммуникативный подход предполагает методическое описание функционирования языковых категорий и структур; функционирование на уровне речемыслительных типов (описания, повествования, рассуждения) и стилей речи; сфер общения и ситуаций речи. Эти описания опираются на теорию речевой деятельности, речевых актов, а также психологию общения. Последнее предполагает исследование вопросов мотивации общения, коммуникативной потребности, факторов адресата, требующих осмысления на уровне прагматики речи. Однако свободного общения на русском языке эти подходы пока не обеспечивают. В связи с этим наиболее разумным представляется подход, связанный с актуализацией данных лингвистики текста (и на уровне языка, и на уровне речи), а также вопросов взаимосвязи двух названных концепций.

Рассмотрим основные проблемы современной лингвистики текста с точки зрения поставленной перед нами задачи.

В самом общем виде в лингвистической теории текста сейчас обнаруживаются два направления: первое исходит из монистического понимания языка, второе – из различения языка и речи. Согласно монистическому подходу (Г.В. Колшанский и др.), язык остается единым по своей приро-

де, имеющим одну цель – установление взаимопонимания в процессе коммуникации. Коммуникативная функция рассматривается как единая интегрирующая функция. Изучение ее помогает осветить наиболее важные свойства механизма языка. Текст, таким образом, репрезентирует язык как средство общения, он является полноценной единицей языка.

Согласно второму направлению (А.И. Новиков и др.), текст – это речевая данность. Поэтому текст является единицей речи, элементом системы коммуникации, где единицы языка служат средством его реализации, а содержание задается интеллектом. С этой точкой зрения можно соотнести и позицию, связанную с пониманием текста как целостного речевого произведения, имеющего свое начало, структуру развертывания мысли и конец как ее завершение.

Наиболее перспективным для решения учебных задач представляется второе направление: оно базируется на известном уровне знаний обучаемых и получает экспериментальное подтверждение во многих исследованиях. Поэтому основные проблемы современной лингвистики текста мы будем по преимуществу рассматривать в синтаксическом аспекте (аспекте второго направления).

Определяя характерные признаки текста, необходимо подчеркнуть, что текст как факт речевого акта системен и представляет собой завершенное сообщение, литературно обработанное в соответствии с требованиями данного функционального стиля, имеющее сверхфразовые единицы, разные типы связи, целенаправленность и прагматическую установку.

В зарубежной лингвистике [631, 632] проблема текста решается с разных позиций. Исследуется, например, первая группа проблем: условия правильной коммуникации, условия возникновения многозначности и прагматика, контекстные отношения между предложениями; соотношения языковой структуры, языковой системы и общественной

значимости. Вторая группа проблем связана с вопросами лингвостилистики. Это вопросы разграничения эмпирического и абстрактно-теоретического в определении статуса стилистики как науки. Третья группа проблем связана с изучением вопросов коммуникативной грамматики или коммуникативной теории языка. Четвертая группа проблем связана с прагматикой, т.е. с изучением поведения знаков в реальных процессах коммуникации. В пятую группу можно выделить исследования, посвященные теории речевых актов, и к шестой группе можно отнести работы, посвященные логическому анализу естественного языка.

Существование разных теоретических подходов к изучению текста приводит и к различным его определениям. Однако в общем определении текста можно констатировать, что текст – это произведение речетворческого процесса, обладающее завершенностью, раскрывающее определенную тему, основную мысль или то и другое вместе и состоящее из ряда особых (текстовых) единиц, объединенных разными типами лексико-грамматической, структурно-смысловой, логической, стилистической связи, имеющее определенную целенаправленность и прагматическую установку. В этом определении выделяют онтологические и функциональные признаки текста, проводится разграничение признаков устной – спонтанной и неорганизованной – речи от признаков письменной речи, строго регламентированной в употреблении своих средств.

Согласно выработанной в лингвистике текста концепции МФС (межфразовой связи), главным выражением связности является семантическая связность, в основе которой лежат общие структурные механизмы – повтор и зацепление. МФС может выражаться как связь между предложениями, сложными синтаксическими целыми, абзацами, фрагментами, главами и другими частями текста. Все средства МФС делятся на две группы: 1) средства связи, общие как

для соединения частей сложных предложений, так и для соединения самостоятельных предложений, и 2) средства связи, используемые только для соединения самостоятельных предложений и называемые собственно межфразовыми средствами связи.

Выделение средств связи осуществляется сейчас и на основе учета композиционно-речевых факторов. Среди основных типов связи можно назвать:

• наличие лексической номинации – отказ от нее (если в одном предложении автор осуществляет эту номинацию, то в другом он может отказаться от нее);

• текстовую десемантизацию, связанную с нарушением частотности употребления членов антонимической пары при создании текстовой неопределенности, немаркированности одного из них;

• текстовую интерпретацию лексической многозначности с нарушением языкового статуса значений многозначного слова, с переактуализацией сем выдвигаемого значения (подчеркивается возможность разных значений сосредоточиться в рамках текста);

• актуализацию контактивных сем хронологической отмеченности и книжности в текстовых связях как способ интимизации авторского повествования;

• текстовое изменение типа лексической парадигмы на базе перестройки семного состава ее членов.

На протяжении многих лет в языкознании выделялись две основные единицы текста – предложение и сам текст. Затем было доказано существование единиц, промежуточных между отдельным предложением и текстом. Однако до сих пор лингвисты не пришли к единому мнению относительно статуса этих единиц. В работах многих ученых эти единицы называются сложными синтаксическими целыми (А.М. Пешковский), сверхфразовыми единствами (О.С. Ах-

манова), компонентами текста (И.А. Фигуровский), прозаическими строфами (Г.Я. Солганик), синтаксическими комплексами (А.И. Овсянникова), коммуникативными блоками, монологическими высказываниями и т.д. В последнее время наибольшее распространение в методике преподавания языка получил термин «сложное синтаксическое целое». В специальных психологических исследованиях была доказана релевантность синтаксического целого для процесса восприятия и запоминания текста.

Для отграничения промежуточной единицы от предложений используют два признака:

- смысловая самостоятельность и законченность;
- присоединительный характер связи между предложениями.

Первый признак обычно уточняется с помощью выделения зависимых (синсемантичных) и независимых (автосемантичных) предложений. В качестве критериев объединения предложений в ССЦ используются три типа отношений: отношения между членами парцеллированной структуры; отношения между соседними предложениями, одно из которых является полным, другое – неполным; отношения между соседними предложениями, второе из которых уточняет содержание первого при помощи специальных слов (*кроме того, к тому же* и т.д.). При помощи таких слов рассматриваются смысловые отношения между частями высказывания: последовательность в рассуждении, доказательстве; единство или близость субъекта или места действия, временная соотнесенность, причинно-следственные и условно-следственные отношения, дополнение и уточнение; иллюстрация, выделение частного случая, пояснение; сопоставление и противопоставление; обобщение, выводы, итог предыдущей информации.

Воспринимая текст, человек сегментирует его, выделяя микротемы. Определение промежуточных единиц при помо-

щи микротем (подтем) широко используется в школе для изучения структуры связного текста. Опираясь на предмет (субъект) высказывания, общий для ряда соседних предложений, можно показать на конкретных примерах специфику предложений, группирующихся в одной промежуточной единице.

Характеристика промежуточной единицы не исчерпывается только наличием микротем. Выделяются признаки, характерные для ССЦ: граница промежуточной единицы должна проходить в местах уменьшения смысловой общности, она должна разделять отрезки с относительно разными смыслами. Выделять границы промежуточной единицы можно с помощью лексических и семантических повторов. Для этого можно использовать алгоритм сегментации текста, основанный на сравнении числа предложений, соединяемых различными повторами, коэффициент, учитывающий число семантических повторов, а также семантические словари, используемые для определения релевантных характеристик семантических повторов.

Началом промежуточной единицы обычно является предложение, связанное повторами с небольшим количеством предшествующих ему предложений. Определив начало, можно иногда установить границы промежуточной единицы.

В последнее время в работах лингвистов подчеркивается сложность системы промежуточных единиц, неоднозначность выделения их в процессе восприятия текста. В ходе многочисленных исследований было показано, что промежуточные единицы образуют «сверх-фразовую иерархию», которая в разных текстах может быть различной.

В структуре сложного синтаксического целого выделяют три части:

- зачин, в котором делается обозначение микротемы;
- основную часть, в которой микротема раскрывается;
- концовку, в которой делается завершение микротемы.

Особое место в лингвистике текста занимает абзац. В отличие от границ ССЦ, абзац всегда обозначен в тексте «красными строками». Результаты специальных экспериментальных исследований показывают, что выделение абзаца может иногда зависеть от чисто количественных характеристик человеческого восприятия. Это подтверждается и исследованиями интонационной структуры текста устной речи. В большинстве же случаев расстановка абзацев согласуется с внутренней структурой текста, т.е. является мотивированной. Тенденция мотивированного выделения абзацев наблюдается в текстах современной прозаической (особенно научной) литературы.

Исследованию «согласованности» абзацного членения с внутренней структурой текста в последнее время уделяется особое внимание. Это связано с тем, что выявление структуры абзаца помогает определить не только границы ССЦ, но и структурные особенности синтаксических целых.

В исследованиях, посвященных изучению членения текста в устной речи, было установлено, что пауза, как и красная строка, может расходиться с внутренней структурой текста. Однако части, на которые делится текст, регулярно оформляются в виде «фонетических абзацев». Поэтому в одном и том же тексте абзацное и «собственно-фонетическое» членения могут находиться в разных соотношениях.

В настоящее время под термином «абзац» понимают или абзацный отступ, или отрезок текста между двумя отступами. Абзац в современных работах называют и смысловой единицей текста (Л.П. Доблаев), и композиционно-стилистической (Л.Ю. Максимов, В.В. Бабайцева). В структурном плане (по Л.М. Лосевой) он имеет две части: абзацное предложение, намечающее основную нить повествования, и поясняющую часть, которая комментирует информацию начального предложения, связывает это предложение с другим.

Смешивать в учебной практике абзац и ССЦ мы считаем неправомерным, т.к. здесь происходит смешение тематического и смыслового планов выражения мысли.

Отрезок текста, состоящий из нескольких абзацев или сложных синтаксических целых, называют фрагментом (Г.Я. Солганик). Однако в практике обучения этот термин используется редко.

Бесконечная совокупность текстов может быть задана двумя способами. Первый способ предполагает соответствие набора и порядка потенциальной совокупности субтекстов некоторой схеме. Второй способ предполагает соотношение субтекстов внутри текста. При этом субтексты сами содержат признаки, которые объединяют их в связное целое. Отсюда текст может восприниматься как достаточно «осмысленный» в том случае, если, группируя субтексты одного уровня, можно получить субтексты более высокого уровня.

Структура любого текста всегда образуется взаимодействием трех планов: предметно-логического, архитектонического и связующей эти два плана «формы изложения». Изложение может быть в форме повествования, описания, рассуждения и т.д. Дифференцируются и составные компоненты этих форм. Например, доказательства (аргументы) в рассуждениях могут строиться в виде цепной, параллельной или смешанной связи (О.А. Нечаева).

Важное место в лингвистике текста занимают исследования процессов построения высказывания, лингвистических процедур обнаружения и представления структур целого текста. В эксперименте Н.И. Жинкина [208] показаны роль и особенности упреждающего синтеза, лежащего в основе механизмов связной речи. Исследования в области психолингвистики показывают, что процесс понимания текста может осуществляться на трех уровнях: первый – это уровень монтажа: читаемый текст как бы монтируется в сознании из последова-

тельно сменяющих друг друга отрезков, относительно законченных в смысловом отношении; на втором уровне одновременно с первым происходит сопоставление элементов текста и в результате этого перестройка их первоначального соотношения; третий уровень служит выявлению общего смысла текста: в процессе восприятия текста происходит смысловая группировка предложений, выделяются своего рода смысловые звенья, которые образуют в совокупности смысловую структуру текста. Процесс определения смысловой структуры заставляет вникать в смысл текста, чем способствует пониманию, а через него – запоминанию и воспроизведению текста.

Таким образом, если в построении текста важную роль играют механизмы связной речи, то в процедурах его обнаружения – закономерности логического порядка. К таким закономерностям можно отнести различные соотношения текстовых суждений, содержащих текстовые субъекты и предикаты – поясняемое и пояснение, объясняемое и объяснение, доказываемое и доказательство и т.п.

Анализ некоторых направлений современной лингвистики текста показывает, что основную роль в организации связности играют не только средства МФС, абзацы и ССЦ, но и логическая структура текста.

При этом логические субъекты и предикаты различаются по форме своего выражения. Это связано с дифференциацией ССЦ по функциональным типам. Логическая структура текста может быть представлена и как соотношение текстовых субъектов и предикатов (объясняемое и объяснение, поясняемое и пояснение и т.д.).

Качество связной речи студентов мы попытались оценить на основе данных современной теории связной речи.

Изучение уровня владения связной речью составило содержание констатирующего эксперимента 1996–2004 гг. В общей сложности было проанализировано более 500 моно-

логических высказываний студентов. Анализ проводился на 3-х уровнях: 1) межфразовой связи (МФС), 2) структурно-смысловой организации речи, 3) стилистической дифференциации речи. Студентам предлагались для построения высказываний разные темы.

Рассмотрим речевые недочеты, которые возникают на уровне связного высказывания, на материале ответов студентов на вопрос: *Почему я выбрал(а) профессию юриста (социолога, психолога, учителя)?* Эта работа проводилась как в устной, так и письменной форме (в первом случае на подготовку отводилось 20 минут, при этом разрешалось делать рабочие записи). Проведение этой работы ставило целью выявление ошибок на выбор средств, организующих связь между предложениями высказывания. К таким средствам относятся средства межфразовой связи (МФС).

Общие результаты даны в таблице 1 (см. табл. 1). Из таблицы видно, что 40% студентов допустили больше 50% ошибок.

Таблица 1

Число студентов, допустивших ошибки в употреблении средств межфразовой связи

Общее количество студентов, выполнивших задание	Количество студентов, допустивших ошибки				
	0	1-4	5-9	10-15	16-20
540	90	323	57	51	39

Как видим, основное количество студентов (323 из 540) допустило от одной до четырех ошибок.

Проанализируем некоторые ошибки на употребление лексико-грамматических средств и средств структурной организации речи[1]. Рассмотрим такое высказывание:

[1] В приводимых высказываниях мы сохраняли орфографию и пунктуацию оригиналов.

Специальность юриста очень обширна. По первой профессии я социолог. Она увлекательна и трудна. Меня в основном привлекают специальности, которые связаны с общением. Задаю часто вопрос: почему происходит так, а не иначе? Знание социологии, психологии, думаю, помогут мне ответить на этот вопрос.

Ведь социология – наука, изучающая общество, отношения обществе, помогает понять, почему люди идут голосовали, может дать прогнозы, например выборов кандидат и т.д. Проводя социологические исследования учились общаться с людьми, находить общий язык, подход, анализировали, делать прогнозы, развивается умение планировать, разрабатывать поэтапные шаги в действиях. Для проведения социологических исследований нужно постоянно заниматься самообразованием, следя за новинками в книжном мире, т.е. познаешь все новое и применяешь в своей работе. Наверное, предназначение социологов я пойму после практики и смогу определить правильный ли я сделала выбор.

(З. Шайдуллина)

Остановимся только на основных ошибках текстовой организации речи. Первые два предложения высказывания (*Специальность юриста очень обширна. По первой профессии я социолог.*) совершенно не связаны между собой: составное именное сказуемое *очень обширна* требует параллельной связи всех последующих предложений с первым. В нашем же случае второе предложение не фиксируется никаким средством межфразовой связи, оно может быть началом другого высказывания. Третье предложение (*Она увлекательна и трудна.*) фиксируется местоименной заменой, однако не понятно, что заменяет местоимение *оно:* словосочетание *специальность юриста* или слово *социолог.* Четвертое предложение (*Меня в основном привлекают специальности, которые связаны с общением.*) тоже не проясняет ситуации, так как и профессия

социолога, и профессия юриста связаны с общением. Пятое предложение (*Задаю часто вопрос: почему происходит так, а не иначе?*) не фиксируется средством межфразовой связи, поэтому не понятно, о чем идет речь – что происходит так, а не иначе. Шестое предложение (*Знание социологии, психологии, думаю, помогут мне ответить на этот вопрос.*) построено с использованием средства межфразовой связи: повторяется слово *вопрос*, в результате получается цепная связь. Однако поскольку пятое предложение выражает непонятный смысл, то и шестое воспринимается как непонятное. Седьмое предложение (*Ведь социология – наука, изучающая общество, отношения обществе, помогает понять, почему люди идут голосовали, может дать прогнозы, например выборов кандидат и т.д.*) интонационно оказалось выделенным автором высказывания как самостоятельная смысловая часть. Однако слово ведь – средство межфразовой связи, которое в данном случае не может связывать смысловые части: оно не открывает собой доказательство, пояснение или объяснение. Кроме того, в нем наблюдаются ошибки, связанные с интерферентным (отрицательным) влиянием татарского языка. Это пропуск предлогов (*отношения обществе*), нарушения видовременной соотнесенности (*идут голосовали*), неполнота высказывания (*выборов кандидат*). Такого рода ошибки встречаются и в последующих предложениях высказывания.

Как видим, рассмотрение только этих (далеко не всех) ошибок говорит о том, что уровень владения связной русской речью (в смысле использования средств межфразовой связи – МФС) у многих студентов находится еще на низком уровне.

Распределение рассмотренных ошибок представлено в таблице 2 (см. табл. 2). В таблице не представлены ошибки на неправильное употребление нераспространенных двусоставных предложений, простых повествовательных или бессоюзных предложений. Эти предложения в высказываниях

обычно употребляются в качестве эффективных средств организации параллельной связи предложений. Однако при анализе текстов студентов было установлено, что практически никто из них не понимает и не использует предложения в качестве средств МФС.

Таблица 2

Распределение ошибок, связанных с неправильным употреблением лексико-грамматических средств

СРЕДСТВА МФС	Число правильных употреблений	Число неправильных употреблений
Повторение имен существительных	345	428
Повторение однокоренных слов	143	29
Синонимическая замена	184	76
Местоименная замена	93	77
Слова с процессуальным значением	120	48
Слова с качественно-оценочным значением	458	26
Слова с предметным значением	321	45
Слова с пространственным значением	56	34
Слова с временным значением	123	21
Числительные	23	6
Единство видовременных форм глаголов-сказуемых	67	90
Вводно-модальные слова	136	52
Служебные слова	180	76
Различные типы предложений: простые повествовательные, бессоюзные и др.	0	460

Аналогично была проанализирована и смысловая структура монологических высказываний студентов.

1.3. Русская речь и особенности межкультурной коммуникации студентов (курсантов) в условиях двуязычия

Анализ эффективности оперативно-служебной деятельности сотрудников ОВД указывает на необходимость совершенствования их психологической подготовки к профессиональному общению, повышения коммуникативной компетентности различных категорий личного состава, внесения изменений в программы подготовки кадров в ведомственных образовательных организациях.

Повседневные ситуации и факты непонимания людей друг с другом на разном уровне (начальник – подчиненный, сотрудник ОВД – гражданин, находящийся в сфере деятельности ОВД, муж – жена, родители – дети и т.д. и т.п.), конфликты, недоразумения и многое другое являются, как правило, следствием негибкости в управлении и контроле протекания процесса общения, невнимательности к подсознательным проявлениям, наблюдающимся во внешнем поведении собеседника, а также в неумении замечать языковые тонкости и хитрости.

Первичной и основной функцией общения является организация совместной деятельности, в процессе которой происходит взаимный обмен информацией. В качестве других функций называют: планирование и координацию совместных действий; стимулирование и контроль поведения.

Содержательные характеристики последней функции применительно к оперативной работе образуют специальный предмет психологического исследования и анализируются в оперативно-розыскной психологии – новой прикладной дисциплине, возникшей на стыке юридических и психологических наук. Характеристики психологических механизмов и структуры процессов контакта являются общими для любой социальной практики. Специфика оперативно – розыскной

деятельности определяет, какие из механизмов и средств общения являются ведущими, сказывается на их композиции, различии в содержании общения, но не меняет его логики как способа организации совместной деятельности.

В работе с людьми общение выполняет также функцию познания. Вступая в психологический контакт, оперативный работник познает факты, значимые для его деятельности. Следует выделить из познавательной стороны общения то, что относится к «практическому человековедению». Познание и понимание людей, причин их поступков, свойств личности – важная предпосылка в овладении искусством работы с людьми. Вступая в общение, профессионал познает не только других людей, но и самого себя.

Значимой функцией профессионального общения является регулирование взаимоотношений, межличностных отношений с гражданами, сотрудниками различных служб правоохранительных органов, лицами, представляющими оперативный интерес.

По целевой направленности контактов различают следующие функции общения: побуждение партнера к необходимым поступкам; воспрещение, запрет нежелательных поступков; разрушение, дестабилизация замыслов и нежелательных характеристик поведения партнера.

Используя технику анализа ситуаций, специалисты изучали опыт конфликтного общения будущих оперативных работников (ставилась задача анализа неудачно проведенных контактов для уяснения трудностей такого общения).

Сравнительная характеристика осознаваемых трудностей в опыте конфликтного общения приводится в таблице 3.

Результаты анализа показывают, что разные сферы общения (в коллективе ОВД; с гражданами, причастными к правонарушениям, бытовое общение) формируют опыт ролевых взаимоотношений различным образом.

Таблица 3

Сравнительная характеристика трудностей, осознаваемых курсантами вуза МВД России в личном опыте общения

Характер ситуации	Практика деятельности ОВД		Быт
	Общение в коллективе ОВД	Общение с гражданами, причастными к правонарушениям	Общение с гражданами
Сотрудничество	13	-	12
Конфликт	5	24	34
Коммунальные отношения	0,9	-	7,1
Дружба, товарищество	0,4	-	3,6
ИТОГО:	**19,3**	**24**	**56,7**

Максимум осознаваемых затруднений ролевого поведения приходится на бытовое, внеслужебное общение.

По характеру ситуаций преобладают конфликтные контакты. В большинстве случаев они объясняются активной гражданской позицией будущих оперативных работников, их реакцией на ролевое поведение работников торговли, предприятий бытового обслуживания, транспорта. Сочетание ролей сотрудника полиции и клиента предприятия быта, покупателя и пр. ограничивает выбор курсантом возможных вариантов поведения, что и вызывает необходимость решать проблемы общения в ролевом поведении.

В контактах с правонарушителями осознаются трудности конфликтного поведения. Этот факт имеет принципиальное значение для формирования психологической подготовленности к оперативному общению. Практика общения с правонарушителями преобладает в служебной деятельности будущих оперуполномоченных, но она не развивает техни-

ку сотрудничества, а способствует возможной предрасположенности к конфликту как стилю общения.

Трудности ролевого поведения в ситуациях сотрудничества отмечаются в служебном общении в коллективе ОВД, прежде всего, в отношениях «начальник – подчиненный». При этом характерны затруднения в поддержании психологического контакта.

Рассмотрение проблемы профессионального общения юриста требует определения субъекта этой проблемы, то есть личности юриста [2]. Личность юриста – понятие собирательное, так как оно предполагает объединение в себе наиболее общих профессий. Под термином «личность юриста» обычно понимают совокупность социальных, психологических, профессионально важных и иных качеств, которые присущи субъекту, осуществляющему профессиональную юридическую деятельность.

По статусу юристы – государственные служащие, лица свободной профессии. По сфере деятельности различаются юристы в сфере борьбы с преступностью и уголовного судопроизводства, в сфере экономики, управления, в сфере предоставления правовой помощи и юридических услуг.

По принадлежности к организационным структурам – судьи, прокуроры и следователи прокуратуры, юристы – работники силовых ведомств (МВД, ФСБ и др.), адвокаты, работники, обеспечивающие деятельность юридических фирм, юрисконсульты, работники, обеспечивающие деятельность юридических лиц, юристы – управленцы, юристы – научные работники и эксперты.

В связи с этим профессиональное общение обычно определяют как процесс установления и поддержания прямого или опосредованного теми или иными средствами контакта, обусловленного профессионально значимыми целями, предполагающими ответственность за их реализацию. Субъекта-

ми профессионального общения выступают юрист и лицо, включенное в сферу его профессиональных интересов.

Деятельность юриста довольно четко регламентирована различными нормативными документами (Уголовно-процессуальный кодекс, Закон об оперативно-розыскной деятельности, ведомственные нормативные акты и т.д.). Нормативные рамки, в которых юрист осуществляет свою профессиональную деятельность, способствует формированию стремления строго придерживаться правовых норм, определяют соответствующие стереотипы поведения и общения. С одной стороны, нормативная регламентация облегчает процесс общения, структурирует его, определяет социальные роли, права и обязанности участников. С другой стороны, эта характеристика выступает не только как фактор, позитивно развивающий, дисциплинирующий юриста, но и как фактор, осложняющий выполнение профессиональных обязанностей. Очевидно, что выполнение деятельности, жестко регламентированной правовыми нормами, требует от юриста постоянного контроля за своими действиями, заставляет принимать решения в четко определенные сроки. Все это предполагает наличие определенного набора личностных характеристик (эмоционально-волевых, интеллектуальных и др.) и умения эффективно строить процесс общения и управлять им.

Специалисты (см. напр. [521]) считают, что для того чтобы научиться профессиональному общению, необходимо овладеть техникой рефлексии. Для этого надо знать, какие бывают виды рефлексии и как ими пользоваться.

Среди видов рефлексивного анализа выделяют ауторефлексию или саморефлексию – анализ собственной личности, собственного поведения. Здесь нарабатывается опыт самопознания и через него – опыт познания других людей. Чем больше опыт познания себя, тем лучше вы разбираетесь в людях.

Другой вид рефлексивного анализа – проективная рефлексия – анализ ситуации, которая должна произойти с вашим участием. Анализ своих позиций и вариантов поведения, анализ позиций и возможных вариантов поведения других участников ситуации. На основе этого строится общая схема развития ситуации.

Ретроспективная рефлексия – анализ прошедшей ситуации. Проверка правильности линии своего поведения, совпадения или несовпадения развития ситуации с результатами проективной рефлексии. Выявление ошибок, их учет и поиск верных решений.

Особой психологической проблемой профессионального общения юристов считается психологическое воздействие. Под психологическим воздействием обычно понимают активную, целенаправленную деятельность, продуктом которой является изменение параметров психики (мотивов, целей, отношений, установок, потребностей и т.д.) объекта воздействия значимых для достижения целей воздействующего. Говоря об активной деятельности, имеют в виду, что воздействующий не удовлетворяется стихийным течением событий, берет в свои руки управление состоянием объекта воздействия. Воздействующий преследует при этом определенную цель (профессионально значимую), то есть его действиями руководит представление о том, каким должен стать объект воздействия. Таким образом, целью психологического воздействия юриста является изменение субъективных характеристик объекта (потребностей, установок, отношений, способностей, деятельности, поведения и т.п.) в том варианте, в каком это необходимо для достижения профессионально значимых целей.

Психологами выработаны рекомендации для реализации стратегии императивного воздействия: 1) выражайте свои позиции, стремления чувства и идеи открыто, ясно и пря-

мо, без извинений или принижений как себя, так и оппонента; 2) при обсуждении конкретных действий, позиций, при оказании воздействия делайте большой акцент на преимущества или отрицательные последствия для достижения целей оппонента; 3) избегайте использования личных нападок, унижений или угроз в адрес оппонента; 4) четко осознавайте и контролируйте свои эмоциональные состояния в ходе взаимодействия; 5) используйте «позитивные» слова и выражения; по возможности, избегайте «эмоционально-нагруженных» фраз и оценочных суждений или безразличия к личности оппонента и его интересам; 6) избегайте нетерпеливости и пустого разглагольствования.

Другой стратегией является стратегия манипулятивного воздействия. Проблема правомерности реализации стратегии манипулятивного воздействия может быть определена как проблема добродетельного обмана. Основным критерием добродетельности для всех случаев такого рода является соблюдение основных норм нравственности и справедливости, их моральная приемлемость в рамках данного общества. Добродетельным, например, бывает ложное сообщение врача, которое укрепляет веру больного в его выздоровление. Как добродетельный поступок оценивается и официально поощряется успешный обман врага (общепринято в отношении разведчика, полководца, политического деятеля и др.).

Развивающая стратегия. Психологическим условием реализации такой стратегии воздействия является диалог. Основными нормативами и принципами организации его являются: эмоциональная и личностная раскрытость партнеров по общению, психологический настрой на актуальные состояния друг друга, доверительность.

Процесс общения, как и всякий другой процесс, является управляемым. Наиболее универсальные модели управления, которые научились использовать в своей практике

люди, – это управление с прямой и обратной связью или управление по отклонениям; управление по результатам (промежуточным и конечным); управление по целям.

Психологически при обучении сотрудника ОВД умению успешного общения нужно, чтобы он имел желание, установку: «Я хочу, буду управлять этим процессом, контролировать его ход и поведение своего собеседника» (сознательный этап), «я доведу свои действия, приемы воздействия до автоматизма» (подсознательный этап).

При использовании в процессе общения модели управления сотрудник ОВД должен придерживаться мысли и установки: если он не будет стремиться управлять этим процессом и поведением своего собеседника, то они будут управлять им.

В управлении процессом общения работнику ОВД более полезной станет установка, которой придерживаются специалисты по нейролингвистическому программированию (см. [462], [261], [387], [391] и др.). Суть ее состоит в следующем: не существует такой вещи, как неудача, существуют результаты. Они могут быть использованы в качестве обратной связи, корректировки, прекрасной возможности заметить то, чему раньше не придавалось значения. Неудача – это всего лишь способ описания результата, и мы можем использовать полученные результаты для того, чтобы скорректировать направление приложения своих усилий и удерживать цель в поле нашего зрения.

В соответствии с этим важнейшими необходимыми качествами успешно общающегося человека, получающего, как правило, положительную реакцию от собеседника, являются три: целеустремленность, гибкость и внимательность.

Первым и самым главным качеством успешно общающегося человека является целеустремленность. Для некоторых людей, в том числе и сотрудников ОВД, постановка цели и,

особенно ее осознание, является крайне сложной задачей, многие просто никогда не задумываются о каких-либо формулировках задач, целей и их осознании.

Для того чтобы приблизить цель к реальности и более четко ее осознать, специалисты по нейролингвистическому программированию советуют взвесить желаемую цель с позиций следующих критериев: 1) *позитивного мышления:* «чего я хочу добиться в конечном результате». Не нужно мыслить отрицательными категориями: «Я не хочу, чтобы произошло…» или «Как бы мне избежать…?»; 2) *конкретного и всестороннего рассмотрения* путем постановки множества уточняющих вопросов: что, где, когда, в каких пределах, насколько мне это надо на самом деле и т.д. и т.п. (метод логического анализа проблемы); 3) *чувственного восприятия конечного результата:* увидеть, услышать, ощутить, прочувствовать, попробовать на вкус или запах и т.д.; 4) *оценки собственных внутренних ресурсов* (способностей, знаний, умений, навыков, состояния нервной системы, материальных средств и др.) и возможностей использования помощи других людей; 5) *экологической целесообразности,* то есть насколько достижение цели окажет влияние на дальнейшие взаимоотношения с другими людьми (начальниками, друзьями, семьей, детьми и т.д.); 6) *размера и объема:* промежуточный или конечный результат, узкая или широкая постановка и решение задачи.

Ясное, конкретное и реальное понимание и осознание цели, которую должен достичь сотрудник ОВД в процессе общения, задают общий настрой, стиль, характер волевых и эмоциональных усилий его поведения. На этом этапе обучения будущим юристам можно предложить проанализировать и уточнить цели, возникающие в ситуациях служебного общения сотрудников ОВД.

Гибкость, как отмечают специалисты, – это умение вовре-

мя находить и использовать нужные для данной ситуации приемы, способы, средства прямого воздействия; а также умение изменяться, приспосабливаться (в хорошем смысле слова), обладать набором средств прямого воздействия (вооруженность). Поэтому-то в управлении процессом общения существует правило, которое умело используют люди, обладающие таким качеством: если не срабатывает этот прием, способ, средство, используй другой; не работает второй – пробуй третий и т.д. У гибкого человека в процессе общения всегда имеются минимум три приема для прямого воздействия на собеседника.

Внимательность состоит в том, чтобы вовремя заметить и дать правильную оценку реакции собеседника. Критическим моментом в оценке реакции могут быть ее изменения, динамика или постоянство.

Исследования показывают (см. [462], [255], [387], [391] и др.), что во время общения 55% воздействия определяется языком наших телодвижений: позы, жесты и контакт глазами, 38%определяется тоном нашего голоса и лишь 7% – содержанием того, о чем мы говорим (Британский журнал социальной и клинической психологии). Точные цифры будут различными в разных ситуациях общения, но то, что поведенческое и голосовое воздействия вносят огромные различия в силу взаимодействия и в смысл того, о чем мы говорим, является безусловным фактом. Главное их различие создается не тем, что мы говорим, а тем, как мы это говорим.

Если мысли, слова, информация являются содержанием сообщения, то поведенческие и голосовые составляющие представляют собой контекст, в который помещаются сообщения, а вместе они образуют смысл общения, продвигают к достижению цели, а самое главное, с точки зрения управления, вызывают информацию обратной связи, которая позволяет предпринять нужные прямые воздействия.

Другой вид мастерства в ходе управления процессом состоит в том, что субъект общения использует эти приемы, методы, средства и психологические механизмы с учетом и в зависимости от возникающих отклонений (положительных или отрицательных). Этот вид мастерства можно назвать образно «мастерством защитника» (как правило, связан с решением проблем, возникающих по ходу общения).

Одной из сложнейших проблем использования и учета свойств и особенностей проявлений психологических механизмов в процессе общения является проблема их подсознательной природы, которая требует не только внимательности и гибкости, но и отработки многих умений и навыков общения до уровня автоматизма (привычек), а их использования – на уровне интуиции.

Специалисты отмечают, что многие голосовые выражения (громкость, интонации, ритм, темп и др.), внешние поведенческие воздействия и состояния (позы, движения, жесты, мимика, движение глаз и др.), элементы внушающих воздействий (имидж, внешние данные, стиль поведения и др.) в значительной мере являются не чем иным, как проявлением состояний подсознательной части психики, ее отношений к объекту общения и ко многим другим факторам, сопровождающим этот процесс. Да и в вербальном воздействии (слова, мысли, информация и др.), если учесть невысокий процент его эффективности (7%), присутствует влияние подсознательной части психики (контекста, проговорок, ассоциативных построений, неточностей самих слов, форм построения речи и т.д.).

В общей сложности психологи отмечают, что: 1) подсознание специализируется на обработке информации, которая выражается не столько в содержании и смысле слов, сколько на контексте, символическом и образном их выражении; 2) оно параллельно обрабатывает много разноо-

бразной информации: жест, улыбка, взгляд, интонация – все то, что читает подсознание, выделяя при этом самое существенное. Даже наши собственные мысли, которые мы не говорим вслух, являются сообщениями, и они находят свое проявление в подсознании других людей; 3) подсознание не занимается анализом, а рассматривает поведение общающегося с нами человека в целом, выхватывая, как было указано выше, самое существенное. Неискренность, скрытая агрессия, хитрость, невнимательность, безразличие, пренебрежение, менторство и др. четко замечаются и считываются подсознанием, но не всегда выдаются в виде явной реакции в силу разных обстоятельств, условий и причин; 4) с подсознанием связаны наши воображения, фантазии, мечты. Поэтому в процессе общения собеседники постоянно выстраивают и перестраивают свои стратегии и тактики поведения, как бы говоря себе: «А что, если…»; 5) подсознание отвечает за художественные восприятия и способности. Этим объясняется более эффективное построение процесса общения, когда собеседники что-то рисуют или представляют для доказательства и возбуждения интереса какие-либо наглядные средства, материалы, предметы; 6) в подсознании присутствуют наши убеждения, связанные с таинственными явлениями, мистикой, религиозностью и, когда в беседе затрагиваются эти проблемы, люди становятся несколько иными, чем при обсуждении повседневных вопросов; 7) с подсознанием более тесно, чем с сознанием, связаны эмоциональные проявления (чувства, настроения, страсти, аффекты). Присутствие эмоциональной окраски, фона часто возникает неосознанно и может привести к желательному или нежелательному результату; 8) основной сферой специализации подсознания является интуиция, то есть способность постижения истины в процессе общения путем прямого ее усмотрения без обоснования с помощью доказательств.

Однако здесь следует помнить, что интуиции бывает достаточно для усмотрения истины, но ее недостаточно, чтобы убедить в этой истине своего собеседника и самого себя, так как для этого необходимы логические доказательства, то есть работа сознательной части психики; 9) особенностью функционирования подсознательной части психики является ее неспособность решать задачи, проблемы по заказу, когда хочется исполнителю. Процесс общения проходит более плодотворно, когда подсознание «забеременеет» и выносит во времени нужные идеи, мысли, решения, которые будут обсуждаться и решаться на осознанном уровне; 10) в подсознании записан наш неповторимый жизненный опыт, наша жизненная история, наши успехи и неудачи с момента зачатия до настоящего времени. На протяжении всей жизни мы учимся тому, что и как делать или не делать, чего хотеть или не хотеть, что ценно или не представляет ценности, – поэтому то, что мы делаем в процессе общения на подсознательном уровне, нередко представляет наилучший выбор из всех доступных нам в данный момент возможностей.

К психологическим особенностям профессионального общения юристов следует отнести номинализацию. Язык изобилует самыми разнообразными словами и выражениями, которым явно не достает определенности. Например, «обучение и воспитание работников ОВД вместе с уважением и настойчивостью представляют собой основы процесса воспитания».

Грамматически правильное предложение, в котором присутствуют номинализированные слова (обучение, воспитание, уважение, настойчивость, процесс), носит расплывчатый характер и иногда подсознательно воспринимается как набор звуков. Например, «воспитание»: кто воспитывает, какие качества личности при этом формируются, какими методами, средствами это осуществляется? Аналогично и «уважение»: кто уважает, за что, как это делается и т.д.

Если существительное невозможно увидеть, услышать, потрогать, понюхать и попробовать на вкус или, как говорят в психотехнологии НЛП, если его невозможно положить на тележку, то это существительное – номинализация.

Номинализация – это своего рода черные дыры, в которых могут исчезать определенные существительные (кто и что) и определенные глаголы (что они делают на самом деле). Они не видны сами по себе, поскольку эти слова в грамматическом отношении вполне корректны. При всем том они часто употребляемы в процессе общения, но за ними скрываются огромные различия между моделями реальности собеседников, т.к. стирают огромное количество информации.

Страх, поражение, впечатление, управление, убеждение, направление, счастье, любовь, успех и др. – это номинализации. У каждого из них есть, вне всякого сомнения, свой точный смысл, который становится понятен в контексте сообщения, но почти полностью отсутствует в поверхностной структуре языка. Поэтому собеседникам остается догадываться об этом смысле, возможно, заблуждаться, сердиться по ошибке или столь же ошибочно радоваться.

Языковые приемы, позволяющие прояснить понимание собеседника в таких случаях, состоят в превращении номинализации в нечто более конкретное или в глагол; задав вопрос об успешной информации: «кто делает, что именно и как он это делает?», или «как вы понимаете это?», или «какой смысл вы вкладываете в это понятие?», работнику ОВД придется запастись терпением, для того чтобы научиться распознавать номинализации и подбирать подходящий ответ.

При организации подготовки к профессиональному общению будущих юристов часто используют самооценку подготовленности оперативных работников к работе с людьми.

Как следует из оценок, представленных в таблице 5, наибольшие трудности в первые годы работы молодые

Таблица 4

Динамика коммуникативной компетентности оперативных работников (стаж работы 5–10 лет)

Стаж работы	1 год			3 года			5-10 лет	
Самооценка	1	2	3	1	2	3	1	2
Работа с людьми (в целом)	50,0	50, 0	-	81.8	18, 2	4,5	81,0	19,0
Установление психологического контакта	50,0	42,5	7,5	79,5	20,5	-	95,1	4,9
Доверительные отношения	47.5	45,0	7,5	75.6	22,0	2,4	89,7	10,3
Общение в конфликтных ситуациях	39,5	52,6	7,9	57,5	40,0	2.5	89,5	10,5
Общение с должностными лицами	40.5	48,6	10,8	61,5	35,9	2.6	94, 9	5,1
Выступление перед коллективами	36,6	51,2	12,2	50,0	45,0	5,0	85,5	12,2

Примечание

Самооценка: 1 – «хорошо»; 2 – «удовлетворительно»; 3 – «неудовлетворительно».

специалисты испытывают в конфликтном общении, взаимодействии с общественностью и должностными лицами. Проведенные исследования показали, что трудности в общении испытывают и сотрудники других служб ОВД.

Много проблем в общении на русском языке как втором связано с языковыми особенностями межкультурной коммуникации: здесь надо учитывать тонкие вопросы национального сознания (русского и татарского).

Например, в русском сознании большое значение имеют все грамматические категории русского языка, но особенно сложно и в семантическом отношении многообразно эти значения проявляются в категории вида.

Способность видов выражать реально существующие

различия у действий (типа длительность / краткость, протекание процесса / его прекращение, например, *шуми камыш* / *прошумел камыш*) признается многими лингвистами [84]. И действительно противопоставление глаголов действия и глаголов состояния лежало уже в основе зарождения видов в индоевропейском праязыке, что, по существу, также означает изначальную мотивированность видов.

Сейчас ставится вопрос [255]: можно ли в природной характеристике действий обнаружить категориальную сущность современных глагольных видов? История русской аспектологии уже дала отрицательный ответ: все попытки найти универсальное семантическое противопоставление видов в реальных различиях действий – краткости / длительности, однократности / многократности, результативности / нерезультативности и др. – нельзя признать состоявшимися. Искусственным выглядит и деление всех русских глагольных основ по характеру обозначаемого действия на предельные и непредельные, в котором ряд современных авторов усматривает базу видового противопоставления. Дело в том, что если и была денотатная база при зарождении видов, что вполне вероятно, то в процессе многовекового формирования и развития данной категории эта база оказалась переработанной языковым сознанием в совершенно новый грамматический продукт, причем различный в разных языках, например в славянских и западноевропейских.

В современном русском языке совершенный и несовершенный виды представляют действие в двух аспектах. По самому общему (универсальному, инвариантному) значению экзистенциональным – для несовершенного (нефиксированного) вида и диалектическим – для совершенного (фиксированного) вида. Первый аспект – это представление действия в его существовании, статически; второй аспект представляет действие как компонент динамической ситу-

ации, в частности как действие, переходящее в некоторое состояние (*пришел, прилетел, приплыл*), или, наоборот, состояние, переходящее в действие (*пошел, полетел, поплыл*).

Наши исследования показывают, что любое действие, независимо от его реального характера, может быть воспринято и обозначено говорящим и в том и в другом аспекте, например мгновенное действие – несовершенным видом, а длительное – совершенным. Ср. пример из работ курсантов КЮИ МВД РФ:

В двенадцать часов ночи на казанском небе вдруг *гаснет* луна и *вспыхивает* свет мечети Кул Шариф. – Эти цветы *выросли* на площади Свободы в течение долгих месяцев ухаживания за ними озеленителями города.

Понятно, что природное (онтологическое) содержание видов обычно демонстрируется текстами, в которых замена одного вида на противоположный ведет к изменению (или к разрушению) смысла. Однако подобные факты свидетельствуют только о связи видов с данным текстом, а не с реальными ситуациями. Рассмотрим пример, которым некоторые курсанты (студенты) иллюстрируют «отражательную функцию» видов:

Я вспомнил о нем, когда *возвращался* домой. – Я вспомнил о нем, когда *возвратился* домой.

Традиционно многие преподаватели вузов (вслед за исследователем Л.Н.Шведовой [579]) полагают, что противоположные виды называют здесь разные «объективные ситуации» и потому не конкурентны. Нет сомнения в том, что глаголы *возвращался / возвратился* именно в этих предложениях передают разный смысл: процесс / состояние, наступившее по окончании процесса как его следствие. Однако объективные ситуации здесь ни при чем: говорящий волен обозначить каждую из них соответственно противоположными видами:

Я вспомнил о нем, когда уже *был* дома. – Я вспомнил о нем, когда уже *пошел* домой.

Сами же глаголы *возвращаться / возвратиться* тоже не обязательно связаны с природной характеристикой действия. Так, в тексте иной структуры несовершенный вид может выражать не процесс, а состояние, наступившее после каждого акта множественного действия. Ср. пример из студенческих работ:

Курсанты *возвращались* домой неузнаваемыми.

Правы те преподаватели, которые объясняют на занятиях студентам, что реальная характеристика действия лишь факультативно связана с видом, выбор которого означает в конечном счете выбор говорящим аспекта изображения действительности – экзистенциального или диалектического.

Сейчас многие преподаватели вынуждены прямо на занятиях объяснять курсантам-татарам, что русскоязычному сознанию вообще свойственно творческое манипулирование глагольными видами, нередко ломающее их привычное, узуальное окружение и порождающее окказиональные глагольные образования, – для выражения самых разнообразных оттенков. В том числе – модальных, связанных с каждым из видов дифференцированно и, таким образом, непосредственно реализующих аспектуальные намерения говорящего.

Не всегда однозначно проявляется русское национальное сознание и на уровне полипредикативных сложных предложений (ПСП). С одной стороны, в этих предложениях реализованы характерные предложенческие признаки: грамматическая оформленность, семантико-синтаксические связи и отношения между частями и компонентами; с другой стороны, ПСП – это композиционный компонент текста с характерными для них текстообразующими признаками (проспекцией, интеграцией, завершенностью, подтекстом и т.д.), а нередко и сам текст как определенное речевое произведение. Преподаватели стараются избегать на занятиях встречи с такими предложениями.

По мнению Е.П.Марченко [355], ПСП выделились из многочастных предложений с разнотипной связью. Их типовая принадлежность определяется по виду синтаксической связи на основном уровне структурного и смыслового членения: полипредикативные сложносочиненные (ПССП), полипредикативные сложноподчиненные (ПСПП) и полипредикативные бессоюзные сложные предложения (ПБСП). Обязательные признаки ПСП – наличие в них минимум трех (иногда четырех) структурно обязательных предикативных частей (полносоставных или видоизмененных); неодинаковых семантико-синтаксических связей и отношений между частями и компонентами; основного и второстепенного (или второстепенных) уровней членения.

Трудности анализа могут возникнуть при характеристике предложений типа:

(1) Оптимист вовсе *не тот,* (2) *кто* никогда не страдал, (3) *а тот,* (4) *кто* пережил отчаяние и победил его. (А.Скрябин);

(1) Бесцельным надо признать *не только то,* (2) *что* не достигает цели, (1) *но и то,* (3) *что* хватает через цель. (В. Ключевский).

Очевидно, что для этих предложений характерно наличие не-одинаковых структурно-семантических основ, формируемых разно-разрядными союзами в сочетании с местоименно-соотносительными словами. Сочинительный отрицательно-противительный союз *не ... а* (или *не ... но*) и градационный *не только ... но и* (или *не только ... а и*) влияют на семантику, структуру и модальность предложений в целом, их типовую принадлежность. Полагаем, что градационные союзы *не только ... но и, не только ... а и* образованы на основе отрицательно-противительных союзов *не ... но, не ... а.* Включение союзных элементов *только, и* влияет на семантику союза, который находит место в разряде градационных. Изменяются и семантические отношения в предложе-

нии. Союзы в сочетании с местоименно-соотносительными словами формируют структурно-семантические основы одноименных отрицательно-противительных и градационных сложных предложений. Частица *не* участвует в образовании союзов, но выполняет неодинаковую функцию. В отрицательно-противительных предложениях (первый пример) она выражает отрицание, а в градационных (второй пример) указывает на необходимость второго элемента градационного ряда. На основном уровне членения в отрицательно-противительном предложении обнаруживаются две подчиняющие предикативные части (1, 3). Одна подчиняющая единица (1) отрицательная, другая (3) – утвердительная, пусть и видоизмененная, неполносоставная, но в которой «опущенное» подлежащее легко восстанавливается по смыслу. Подчиняющие части разномодальные: с ирреальной и реальной модальностью. Это обусловливает наличие двух предикативных отношений, создающих условия для «сжатия» предикативной части (3), не способной функционировать самостоятельно, но входящей в структурную схему предложения.

Градационный союз *не только ... но (а) и* не создает потенциальной возможности для образования второй подчиняющей единицы на основном уровне членения, а сочинительная связь обнаруживается не между подчиняющими единицами, а между членами градационного ряда внутри одной прерывающейся подчиняющей единицы на основном уровне членения. Градационные предложения одномодальны. Наличию двумодальности препятствует структура и семантика градационного союза.

Оба вида предложений правомерно квалифицировать как полипредикативные, так как они состоят минимум из трех (градационные) или из четырех (отрицательно-противительные) предикативных частей, имеют основной и второстепенные уровни членения, где обнаруживаются не-

одинаковые синтаксические связи: сочинительная связь в отрицательно-противительных предложениях, принадлежащих к типу ПССП, и подчинительная связь в градационных, относящихся к ПССП.

Трудности изучения полипредикативных сложных предложений обусловлены не только спецификой формирования, но и особенностями функционирования ПСП в русских текстах. Поэтому они требуют особого внимания в национальной аудитории.

Особую роль в порядке слов русского языка (на уровне текста) играет синтаксическая синонимия.

Известно, что на порядок слов в русском языке и в XVIII, и в XIX, и в XX вв. оказывали иностранные языки. Среди них французский язык: для русской интеллигенции французский язык был основным средством общения. Не последнюю роль в этом сыграли Карамзин, Пушкин, Толстой и мн. др. Затем на русский язык оказывали влияние немецкий, а в последние годы – английский языки.

В простом повествовательном предложении изменяемая часть сказуемого стоит на втором месте, а неизменяемая – на последнем.

В то же время следует отметить, что по сравнению с русским языком порядок слов во французском языке отличается некоторыми особенностями:

1. Связанный порядок слов во французском языке в отличие от свободного в русском. Если в русском языке знаменательное слово может занимать в предложении любое место, то во французском языке расположение слов зависит от того, имеем ли мы дело со связанным синтаксисом (syntaxe liee) или с расчлененным (syntaxe disloquée). В первом случае слово входит в состав французского предложения не отдельно, но как член синтаксической группы, положение его строго регламентировано, порядок слов – твердый. При

расчлененном синтаксисе, разрыве синтаксических групп и обособлении слово может занимать любое место во фразе: порядок становится свободным. Так, в предложении Marie aime beaucoup cet auteur изменить положение слов невозможно, но если вычленить существительные из синтаксических групп, заменив их там местоимениями, то обособленные сегменты могут занимать любое место в предложении: Cet auteur, elle l'aime beaucoup, Marie.

2. Прогрессивный порядок слов во французском языке, то есть определяющее следует за определяемым, зависимый член – за главным: прилагательное – за существительным, дополнение и наречие – за глаголом, глагол – за подлежащим. Отклонения от этого порядка маркированы, то есть связаны с изменением значения слова или другими факторами. В русском языке порядок слов смешанный. В группах существительное-глагол, глагол-дополнение нейтральный порядок – прогрессивный; в группах прилагательное-существительное, наречие-глагол порядок регрессивный.

3. Особый порядок служебных местоимений, отличающийся от расположения существительных. Отличие синтаксиса служебных слов от синтаксиса знаменательных является общеязыковой закономерностью. Если слово *впереди* – наречие, то оно может занимать любое место: *Вон он идет впереди* или *Вон он впереди идет*. Если же оно – предлог, то оно стоит только перед существительным (место-имением): *Вон он идет впереди нас.* Также и закономерности перестановки и перемещения приглагольных местоимений резко отличаются от синтаксиса существительных. Это оказывает большое влияние на весь строй французского предложения. Инверсия местоимений связана исключительно с формально-грамматической функцией порядка слов (выражение вопроса и др.), инверсия же существительных – преимущественно с коммуникативной функцией (выражение ремы).

Элементы актуального членения (коммуникативной структуры) предложения – тема и рема – могут не совпадать с синтаксическими ни количественно (одна коммуникативная единица может охватывать несколько членов предложения), ни качественно (одна и та же коммуникативная единица может выражаться разными членами предложения).

Элементы коммуникативной структуры – тема и рема - определяются путем постановки вопроса: тема содержится в вопросе (*Что делает Марат?*), рема появляется в ответе (*Марат читает*). Предложение, содержащее оба элемента – тему и рему, является двучленным – диремой. Рема всегда присутствует в высказывании, тогда как тема, известная собеседникам часть информации, может опускаться. Так образуются одночленные предложения – монорема, которые отвечают на вопросы *что происходит? Что случилось?*

Универсальными средствами коммуникативной организации предложения, позволяющими различать монорему от диремы, а внутри последней различать тему (T) и рему (R) являются: просодические средства (интонация), синтаксические (порядок слов) и лексические (частицы, служебные элементы).

1. Просодические средства. Специфические интонационные модели оформляют все предложение как монорему или как дирему; ударение подчеркивает тему или рему. В русском языке логическое ударение синтаксически не связано и может выделять слово, занимающее любое место в предложении (ср.: ***Фарид*** *пришел.* ***Я видел*** *этого человека*). В связи с окситональным ритмом французской фразы логическое ударение в ней, как правило, может касаться только слова, находящегося в конце предложения или синтагмы. В связи с этим предложение нужно реорганизовать так, чтобы выделяемое слово оказалось в конце предложения или синтагмы, например: C'est Pierre // qui parle. Je I'ai vu // cet

home. Выделяемые части по форме сходны с предложениями и могут нести логическое ударение. Этой связанностью французского ударения обусловлено широкое использование особых выделительных конструкций.

2. Синтаксические средства. Основным средством выражения актуального членения предложения в обоих языках является порядок слов, причем тема занимает в предложении первое место, а рема находится в конце высказывания. Для изменения коммуникативной структуры высказывания необходимо переместить слова соответствующим образом. Здесь возможны два типа трансформаций:

а) простое перемещение, при котором слова сохраняют свои синтаксические функции: *Шолохов* (T) *написал эту книгу* (R). – *Эту книгу* (T) *написал Шолохов* (R);

б) перемещение, сопровождаемое изменением синтаксической функции слов: *Эта книга* (T) *была написана Шолоховым* (R). Здесь подлежащее превращается в дополнение, а дополнение – в подлежащее.

Русский язык значительно шире, чем французский, пользуется простым перемещением (тип а). Во французском языке, в связи с фиксированным порядком слов, при котором подлежащее занимает первое место, а глагол с дополнением – второе, приходится прибегать к перемещению типа б, то есть перестраивать предложение таким образом, чтобы нужное слово оказалось в конце предложения в функции сказуемого или второстепенного члена.

3. Лексические средства:

а) «свободные» выделительные частицы, которые могут присоединяться к разным членам предложения и словам разных частей речи: *и, же, а именно, даже, ведь, только, -то,* mentcisépre, donc, а также выделяющие тему: *что касается,* quant′a;

б) детерминативы, сопровождающие только существи-

тельные: артикли во французском языке, неопределенные прилагательные в русском (*один, какой-то*).

В XIX, XX, XXI вв. русский язык стал приобретать устойчивую систему тема-рематических соотношений, в которой, однако, имеют место элементы и французского, и немецкого, и английского слово-расположения.

Особую роль в порядке слов русского языка (на уровне текста) играет синтаксическая синонимия.

По словам Л.В.Щербы, синонимичными отношениями пронизаны все языковые уровни, но наиболее сложным явлением в языке считается синтаксическая синонимия, поскольку в ней происходит интегрирование всех языковых аспектов (лексического, морфологического и собственно синтаксического).

Синтаксические синонимы – это синтаксические единицы (словосочетания, предложения), имеющие разную структуру, но одинаковое смысловое содержание. Они различаются оттенками значения и являются выразительными средствами языка. Синтаксическая синонимия позволяет использовать синтаксические конструкции, адекватные «содержанию высказывания, ситуации, жанру и сфере речевого общения» [518].

Самыми употребительными являются стилистически нейтральные словосочетания с определительными отношениями (существительное + прилагательное), которые имеют отвлеченное значение качественной характеристики: зависимое слово (прилагательное, причастие, порядковое числительное) указывает на отличительный устойчивый признак предмета, например: *сельские люди, лесная тропинка, бушующее море.* Словосочетания с объектно-субъектными отношениями (существительное + существительное) чаще употребляются в книжной речи (в научном и деловом стилях): *ваза из фарфора* (ср. *фарфоровая ваза*), *крыша из железа* (ср. *железная крыша*). Они указывают на конкретное

значение (принадлежность, происхождение, назначение и т.д.) предмета.

Различаются словосочетания и по синтаксической функции зависимого слова; ср.: *дом из дерева* (несогл. опред., косвен. доп.) – *деревянный дом* (согласов. опред.).

В процессе анализа словосочетаний следует обратить внимание и на синонимию предложных и беспредложных сочетаний: *запрыгать от радости – запрыгать радостно, ехать на автобусе – ехать автобусом, занятия по вечерам – вечерние занятия.* Анализ подобных конструкций поможет осознать, что беспредложные словосочетания чаще употребляются в непринужденной разговорной речи, в публицистическом и художественном стилях речи. Сфера употребления предложных словосочетаний – научный и деловой стили, изложение в них носит более точный, конкретный характер. Ср.: *интересный студентам – интересный для студентов.* Благодаря предлогу более отчетливо проявляется связь между главным и зависимым словом.

Для глагольных словосочетаний характерно употребление в разных стилях; ср.: *отдыхать летом* (нейтр.) – *отдыхать в течение лета* (книжн.); *пойти за грибами* (нейтр.) – *пойти по грибы* (разг.) – *не прийти вследствие болезни* (книжн.).

Работа над синонимичными словосочетаниями способствует развитию чувства языка, навыков построения словосочетаний и в целом формированию связной русской речи учащихся.

Освоить грамматические, синтаксические (на уровне предложения и текста) структуры, не всегда объяснимые с точки зрения тех данных, которые даны в учебнике, в национальной аудитории можно при помощи нетрадиционных форм обучения. Игра – одна из наиболее популярных форм: она позволяет усваивать трудный (с точки зрения грамматики) языковой материал на неосознаваемом уровне, стимули-

рует говорение, нейтрализует действие речевого контроля (т.е. снимает страх перед ошибкой).

Такая работа показывает, что поиск условий, средств, форм формирования навыков связной речи на русском языке, толерантного сознания и организации толерантных отношений не может осуществляться без учета особенностей самого курсанта. Прежде всего, без понимания того, что современная молодежь (курсанты юридических вузов) живут в новых условиях: в новых условиях существования этноса, к которому они принадлежат (в частности, нередко в отрыве от территории, на которой сформировался этнос), в условиях не двуязычия, а многоязычного информационного пространства, в которое они включены, в ситуации пересечения многих культурных каналов, в которые они включаются через СМИ и которые далеко не всегда регулируются вузом, обществом (в малой степени государством) и т.д.

При анализе проблем повышения качества речевой деятельности обращают на себя внимание исследования психологического характера [8, 123, 331].

Важное значение в повышении качества речевой деятельности студентов имеет технологическая организация учебного процесса.

Понятие «педагогическая технология» зародилось в 60-е годы 20 в. и распространилось во всех станах мира. Термин «технология» происходит от греческого слова и дословно означает «наука о мастерстве». Технология как наука выявляет закономерности с целью определения и использования на практике наиболее эффективных и экономичных процессов. Она представляет собой совокупность методов, направленных на изменение состояния объекта. Педагогический аспект технологии заключается в технологизации учебного процесса, например, программированное обучение (разработка приемов, повышающих образовательную эффектив-

ность путем применения алгоритма действия и оценки имеющихся результатов).

Педагоги-исследователи В.П. Беспалько, Б.С. Блум, М.В. Кларин, В.Н. Соколов и др. вычленили наиболее сущностные признаки, при-сущие педагогической технологии. Это – экономичность, алгоритмичность, проектируемость, целостность, управляемость, корректируемость, визуализация, диагностичность, результативность и др. Экономичность выражает качество педагогической технологии в резерве учебного времени и достижении запланированных результатов обучения в сжатые промежутки времени. Оперативная обратная связь предполагает корректируемость целеобразования и результативности.

Как соотнести технологическую структуру учебного процесса с результатами исследования структур коммуникативного общения?

На сегодняшний день в лингвистике накоплен обширный исследовательский материал по проблеме неудавшейся коммуникации (Bates, Keenan E.L., Fillmore C.J., Langedoen D.T., Leech J., Givon T., Stalnaker J., Yokoyama O., Якубинский Л.П., Арутюнова Н.Д., Сусов В.П., Сухих С.А., Падучева Е.В., Звегинцев В.А., Романов А.А., Го-родетский Б.Ю., Жалагина Т.А., Анисимова Е.Е., Киасашвили М.Н., Шолтыс О., Ермакова О.Н., Земская Е.А., Афанасьева О.Д. и др.). Пытаясь вскрыть причины нарушения речевого общения и выработать общие закономерности, правила эффективного речевого контакта, лингвисты вынуждены обращаться к исследовательской базе смежных с ней дисциплин. Тенденция к взаимодействию и интеграции с такими гуманитарными науками, как психология, социология, когнитология, культурология носит вполне закономерный характер. Кроме того, отчетливо прослеживаются и интердисциплинарные связи лингвистики и различных ее направлений (отраслей),

что обусловлено «пограничными» интересами наук, общностью объекта исследований, заинтересованностью наук в результатах, потребностью в объединении усилий для более глубокого проникновения в суть изучаемого феномена. Наряду с этим наблюдается экспансия сфер научных разработок и внутри различных лингвистических дисциплин и, как следствие этого, возникновение спектров исследований на стыке наук, например, психолингвистики и когнитивистики, психолингвистики и теории речевого воздействия, прагматики и коммуникативной (функциональной) лингвистики.

Не менее интересными и важными для изучения проблемы условий эффективного речевого общения являются исследовательские данные, полученные когнитологией, наукой, прерогативу которой составляет изучение процессов усвоения, накопления и использования различной информации человеком, а также возникшего на стыке когнитологии и лингвистики нового научного направления – когнитивистики (Т.А. ван Дейк, Кинч В., Раскин В., Джонсон-Лэрд Ф., Величковой Б.М., Герасимов В.И., Петров В.В., Ушакова Т.Н., Совокин В.М., Щедровицкий Г.П., Демьянков В.З. и др.).

Когнитология, возникшая два десятилетия назад как ответвление когнитивной психологии, занимается решением проблем понимания, смысла и значения, которые были поставлены психолингвистикой, прагматической лингвистикой и другими лингвистическими дисциплинами.

Отправной точкой развертывания любого акта общения выступает потребность, являющаяся мотивом конкретной деятельности и «опредмечивающая» интенции. Другими словами, важнейшим предварительным условием осуществления акта речевого общения выступает ситуативная необходимость или желательность вступления в речевой контакт, т.е. возникновение у индивида какой-то потребности, решить которую он может лишь посредством вступления в

речевое общение. Для этого потенциальному коммуниканту необходимо создание информационно-прагматического поля, или пространства, на котором должна реализоваться диспозиция – совокупность установок, мотивов и интенций как личности говорящего, так и личности его собеседника.

Как соотносятся в связи с этим мотивация и интенция?

Мотивация определяет «исходную точку» действия и его примерное направление. Интенция определяет желательную цель, отбор и комбинацию языковых средств для достижения этой цели. Другими словами, мотивы задают все возможные варианты поведения, а интенция определяет окончательный отбор и комбинацию языковых единиц из ряда допустимых вариантов, выбор стиля высказывания, который, вследствие включения в коммуникативную деятельность, наделяется прагматической функцией, соотносящейся с ожиданиями, целями говорящего.

Вступая в речевую деятельность, собеседники, с одной стороны, стремятся в рамках темы общения к эффекту его воздействия. Эффективность коммуникации достигается при реализации трех главных целей: принятия адресатом содержания высказывания, ответа адресата, выполнения им действия сообразно с интенцией говорящего, т.е. действие через речь всегда реализуется в воздействии. В лингвопрагматике принято считать успешным такой дискурс, в котором перлокутивный эффект (изменение когнитивного, ментального или акционального состояния адресата) соответствует интенциям субъекта, иными словами, дискурс, в котором результат соответствует цели. В теории речевой коммуникации и социальной лингвистике эффективность коммуникации ассоциируется с достижением единого понимания содержания сообщения. Иначе говоря, собственники должны реализовать свои цели, интенции, а с другой – они берут на себя обязательство нести совместную ответственность за его результативность, в

чем проявляется ориентация коммуникантов друг на друга. Говорящий, вступая в общение, заявляет о своих целях и намерениях, а его собеседник вступлением в процесс общения манифестирует свое согласие на участие (в идеале – помощь говорящему) в реализации коммуникативных намерений последнего. В связи с последним замечанием представляется возможным выделить в качестве второго важнейшего предварительного условия осуществления речевого взаимодействия так называемую пресуппозитивную предпосылку, или оценку потенциальным говорящим своих шансов получить нужную ему информацию у конкретного потенциального собеседника, или его предположения относительно возможности получения согласия со стороны возможного собеседника на создание с ним общего информационно-прагматического поля.

В теории речевого воздействия центральным понятием является понятие «коммуникативного успеха». О последнем говорят в случае реализации воздействия, что он является следствием эффективности речи: эффективное, целенаправленное вербальное общение связано с достижением субъектом речи запланированного.

Понимание текста, определяемое в терминах «сложности», «быстроты», «глубины», «адекватности», зависит от качества самого текста (высказывания), от умения говорящего выразить актуальный для него смысл и донести его до сознания собеседника. Каждый носитель языка знает, как заставить собеседника сделать определенное речевое действие, аргументировать свою точку зрения, выяснить новую информацию, уклониться от ответа и т.п. Правила, лежащие в основе этих речевых действий и определяющие тот или иной тип общения, составляют часть обыденных знаний коммуникантов, определенных системой компетенции носителей языка. Ю.Д. Апресян [42] разрабатывает трактовку понятия «языковой компетенции», согласно которой владеть

языком – значит: (а) уметь выражать заданный смысл разными (в идеале – всеми возможными в данном языке) способами (способность к перефразированию); (б) уметь извлекать из сказанного на данном языке смысл, в частности, различать внешне сходные (различение омонимии), но разные по смыслу высказывания и находить общий смысл у внешне различных высказываний (владение синонимией); (в) уметь отличать правильные в языковом отношении предложения от неправильных» [42]. Наряду с понятием «языковой компетенции» в литературе широко используется понятие «коммуникативной компетентности», введенное Д. Хаймсом, который постулирует рассматриваемое понятие как правильное употребление языковых единиц разных уровней в бесконечно разнообразных жизненных ситуациях. Интересна предложенная языковедами [130] структура коммуникативной компетенции личности, которую автор определяет следующим образом: под коммуникативной компетенцией понимается совокупность личностных свойств и возможностей, а также языковых и внеязыковых знаний и умений, обеспечивающих коммуникативную деятельность человека. Коммуникативная компетенция рассматривается как структура, состоящая из пяти уровней: 1) психофизиологические особенности личности; 2) социальная характеристика и статус личности; 3) ее культурный фонд, включающий в себя энциклопедические знания и присвоенные ценности; 4) языковая компетенция личности, помимо набора умений и способностей, объединенных под названием «владение языком» (по Апресяну), отражает такие лингвистические характеристики личности, как: объем и глубина языковых тезаурусов-лексического и грамматического, уровень владения литературным языком и его нормами; 5) прагматикон личности, т.е. владение личностью коммуникативными нормами, стратегиями и тактиками, умение устанавливать и поддерживать коммуникативный

контакт, умение использовать и распознавать импликатуры и конвенциональные речевые акты.

Любая речь в идеале подчиняется по меньшей мере четырем общим принципам: 1) целенаправленности или мотивированности – каждое высказывание должно преследовать какую-то цель, пусть даже неосознанную; 2) осмысленности – каждое законченное речевое высказывание должно иметь номинативное содержание – говорящему и слушающему должно быть ясно, о чем и что именно в нем говорится; 3) ситуативной обусловленности – каждое высказывание должно быть так или иначе связано с ситуацией общения; 4) связности – каждое высказывание и его компоненты должны быть связаны по смыслу с другими высказываниями, входящими в диалогический дискурс [286].

Задаваясь вопросом о том, как осуществляется понимание, мы переносимся в исследовательскую сферу когнитивистики, где этот вопрос решается однозначно: усвоение знаний основано на апперцептивном принципе, согласно которому человек усваивает новую информацию на основе уже известной, на основе уже построенной ранее понятийной системы. Известно, что при восприятии письменного текста, равно как и текста устного, поток информации должен быть упорядочен, чтобы человек имел возможность соотносить новую информацию со старой информацией. Это положение позволяет вывести основное правило речевого поведения говорящего – иерархизация сообщаемой информации, которая должна опираться на компетенцию слушающего в плане иллокуции говорящего, энциклопедические знания и владение языком (знание смысловой закрепленности языковых форм) (Лазуткина, 1996). Т.А. ван Дейк отмечает, что для достижения поставленных в общении целей последовательность действий должна быть скоординирована таким образом, чтобы в результате предыдущих действий были «созданы адекватные

начальные условия для последующих» (Т.А. ван Дейк, 1978). В этом состоит когнитивный принцип усвоения заданий: человек усваивает новую информацию на основе уже известной, построенной ранее понятийной системы.

Тип информативной недостаточности зависит от того, какой параметр коммуникативной ситуации «наложился», с одной стороны, на процесс порождения и воспроизведения высказывания, а с другой – на процесс его восприятия и понимания. Другими словами, «ущербность» того или иного параметра ситуации общения в высказывании, в частности, канала связи, разности информационных тезаурусов коммуникантов, этики межличностных отношений, культуры взаимоотношений, мотивированности (целенаправленности) речевого действия обусловливает определенный тип информативной недостаточности высказывания, вызывающий конкретный вид непонимания. В ходе проведенного исследования были выведены следующие факторы, осложняющие общение, деструктурирующие его: «несоответствия» канала связи, «этический», неправильной оценки информативного состояния собеседника, немотивированности рече-вого поведения говорящего, культуры восприятия.

Противоположным понятию информативной недостаточности является понятие информативной избыточности. В лингвистическом смысле под избыточностью понимают повторную передачу одной и той же информации, осуществляемую либо эксплицитно (в виде плеоназма), либо имплицитно (Ахманова, 1969, 167). Избыточность выступает также в форме дублирования (повтора) и представляет собой дословное повторение каких-либо элементов смысла в контактирующих предложениях (Глаголев, 1968, 27).

Высказывание признается избыточным, если по мере развития речи в его составе выявляются полнодублетные элементы (Блох, 1971, 10). Под полнодублетными замена-

ми в цитируемой работе понимаются такие элементы, информативно-семантический состав которых не несет новых сведений по сравнению с семантическим составом предшествующих элементов.

Избыточность свойственна всем уровням языка. На фонетическом уровне избыточность может выступать как повтор звука, что весьма свойственно эмоциональной речи, речи в моменты сильного волнения. На морфемном уровне избыточность реализуется в виде излишних аффиксов, что характерно для речи малообразованных носителей языка. Наиболее выпукло и разнообразно языковая избыточность проявляется на синтаксическом уровне, где обычными формами ее реализации являются переспросы, тавтологические повторы, плеоназмы, гиперхарактеризация. Как отмечает М.Я. Блох, избыточность как характеристика объема семантического содержания высказывания может оказаться весьма нужным качеством с точки зрения конкретных способов и условий осуществления коммуникации. Однако, решая вопрос о полезности или бесполезности формальных избыточных конструкции, следует исходить из их функционального назначения в конкретном высказывании, для чего обязательно отнесение этого высказывания к соответствующему речевому контексту. Указанная процедура показывает, что оценки полезности избыточности высказывания, данные говорящим и адресатом, далеко не всегда совпадают. Примером их совпадения могут служить ситуации, в которых сам адресат сообщения для восполнения пробелов восприятия при помощи соответствующих сигналов (переспросов, уточняющих вопросов) стимулирует говорящего к повторению передаваемой информации. Подобные ситуации возникают весьма часто, поскольку общение далеко не всегда проходит в идеальных внешних условиях.

Интегральными понятиями, отражающими уровень индивидуально-личностного включения в общение, в психологии

и педагогике являются понятия «коммуникативные свойства личности», «коммуникативные способности», «коммуникативный потенциал» и т.д. Они отражают комплекс взаимосвязанных качеств, обеспечивающих тот или иной уровень взаимодействия человека с окружающими. К числу наиболее важных личностных проявлений, составляющих структуру ее коммуникативного потенциала, относятся: уровень потребности в общении; его локализованность, а также интенсивность; коммуникативная активность и инициативность; наличие установки на общение с другими людьми; особенности эмоционального отклика на партнера; собственное самочувствие человека в ситуации общения (степень удовлетворенности общением, уверенность в общении). Важное значение имеют также коммуникативные навыки и умения.

Установлено, что коммуникативный потенциал – относительно стабильное личностное образование, формирующееся в детстве. Важными факторами его развития являются: общий характер взаимоотношений в семье, коммуникативная культура родителей, положительный образ речевого поведения и т.д.

Таким образом, характер и интенсивность влияния общения на психические проявления индивидов опосредствуются рядом факторов, к числу которых относятся: особенности выполняемой познавательной деятельности (ее содержание, степень сложности, проблемности и дискуссионности и т.д.); индивидуально-психологические характеристики (уровень активности субъекта при выполнении некоммуникативной задачи, включенность в нее, характер мотивации, индивидуальные возможности организации и поддержания взаимодействия с партнерами по совместной деятельности, опыт общения, коммуникативные свойства личности и т.д.); социально-психологические характеристики (уровень согласованности взаимодействия, его направленность, сработанность группы и т.д.); ситуационные факторы (специфика

экспериментальной обстановки, ее пространственно-временные характеристики, особенности инструкций и воздействия экспериментатора, формы фиксации изучаемых в эксперименте психических проявлений и т.д.).

Важное значение при организации работы по развитию речевой деятельности студентов имеет выработка своей педагогической технологии, содержание и система которой обусловлены данными речевого развития студентов и педагогическими условиями функционирования структур эффективной языковой коммуникации.

В связи с этим сразу необходимо отметить, что в понимании и употреблении понятия технологии существуют большие разночтения. Назовем несколько наиболее распространенных определений: «Педагогическая технология – это организованное, целенаправленное, преднамеренное педагогическое влияние и воздействие на учебный процесс» (Б.Т. Лихачев); «Педагогическая технология – это содержательная техника реализации учебного процесса» (В.П. Беспалько); «Педагогическая технология – это описание процесса достижения планируемых результатов обучения» (И.П. Волков); «Технология – это искусство, мастерство, умение, совокупность методов обработки, изменения состояния» (В.М. Шепель); «Технология обучения – это составная процессуальная часть дидактической системы» (М. Чошанов); «Педагогическая технология означает системную совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей» (М.В. Кларин); «Педагогическая технология – это продуманная во всех деталях модель совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для учащихся и учителя» (В.М. Монахов); «Педагогиче-

ская технология – это алгоритм рефлексивной деятельности двух субъектов учебно-воспитательного процесса (учителя и ученика). Алгоритм направлен на решение трех задач: 1) повышение качества знаний учащихся, 2) развитие процессуальных качеств личности; 3) активизацию творческой самостоятельности» (Р.И. Исламшин, В.Ф. Габдулхаков).

Для продуктивного решения поставленных перед нами задач необходимо выделить инвариативный сущностный признак технологии, которым, на наш взгляд, следует считать ее законосообразность. Технология, по мнению В. Сластенина, – это педагогическая деятельность, максимально реализующая в себе высокие законы обучения, воспитания и развития личности и потому обеспечивающая ее конечные результаты [506].

В основе разработки образовательных технологий лежит проектирование высокоэффективной учебной деятельности обучаемых. В самом общем виде это проектирование включает:

1) описание измеримого ожидаемого результата обучения (степень владения понятиями, способами деятельности, особенности интеллектуального развития и т.п.);

2) характеристику психических процессов (ориентировочных, логических, креативных, эмоциональных, смыслотворческих и др.), которые необходимо актуализировать для достижения поставленных образовательных целей;

3) обоснование содержания деятельности, стимулирующей требуемые психические процессы; конструирование ситуаций общения, дающих нужный познавательный и практический опыт;

4) представление учебного материала в виде системы задач и дидактических процедур их усвоения (организация индивидуальной и коллективной учебной деятельности);

5) выявление логики изучаемого предмета и условий переноса освоенного в новые образовательные ситуации;

6) разработку процедур контроля, измерения, диагностики качества усвоения материала (степени индивидуального развития ученика, способов его коррекции).

Таким образом, профессиональная культура преподавателя должна закономерно выходить на технологический уровень, все более обретать инструментальный характер, не утрачивая при этом гуманистические ценности и духовно-нравственные ориентации.

Средства реализации педагогической технологии – учебник, учебное пособие, методика обучения, деятельность преподавателя и студента, педагога-ученого. Независимо от того, в какой материальной форме будет воплощена педагогическая технология и к какому уровню профессионального образования она относится, эта технология должна отражать современный уровень научно-педагогического знания о процессе формирования личности обучаемого, основываться на принципах профессионального обучения и использовать уже разработанные педагогические методы. Классификации педагогических технологий можно представить по уровню применения, философской основе, ведущему фактору психического развития и т.д.

Поскольку человеческая деятельность имеет двойную детерминацию (она детерминирована как объективным миром, окружающим человека, так и внутренним содержанием самого человека), для анализа педагогического процесса чрезвычайно значимы два важнейших извлечения из общей теории деятельности.

1. Человеческая деятельность обладает сущностными свойствами: целеполаганием, предметностью и осознанностью, преобразующим характером. Этим свойствам, надо полагать, должна отвечать деятельность, организуемая педагогическим процессом. Не обладая ими, процесс учения, например, может представлять особой лишь реактивное

поведение школьника-ответ на внешние раздражители, по принципу «стимул-реакция». Следовательно, процесс и результат деятельности, организуемый учителем и совершаемый учеником, обязательно должен обладать сущностными свойствами, чтобы не превращаться в простейший акт реагирования на внешние влияния.

2. Сущность человеческой деятельности производна от субъекта деятельности. С.Л. Рубинштейн [479] подчеркивал, что деятельность человека не является реакцией на внешний раздражитель, что это не внешняя операция субъекта над объектом. Деятельность выражает сложные переходы, в процессе которых формируется сам субъект. И происходит это именно в условиях человеческой деятельности, в которой люди работают совместно, обмениваются деятельностью, воздействуют друг на друга.

В этом смысле формирование интереса в деятельности зависит не только от избирательного отношения ученика к ее предмету, но и от тех социальных отношений, которые в деятельности осуществляются (от заинтересованности его деятельностью другими, от пополнения и утверждения его интересов благодаря обмену деятельности с другими, от привнесения и своих планов, и замыслов в деятельность других). В реальном педагогическом процессе все это происходит в совместной деятельности с учителем-воспитателем, в деятельности коллектива, с товарищами, в кругу которых развивается и обогащается интерес обучаемого.

Цель обучения – формирование определенных качеств личности – может быть достигнута только при использовании этих компонентов. Методологической основой профессионального обучения в вузе являются его принципы, главные из которых: принцип гуманизации; принцип научности; политехнический принцип; принцип многоуровневости, принцип технологичности; принцип компьютеризации.

Обобщенное описание этих принципов, использование которых может обеспечивать достижение поставленных целей коммуникативного развития студентов, связано с конкретизацией некоторых принципов.

Принцип гуманизации образования – это оптимизация взаимодействия личности и социума, обеспечение их наиболее эффективного развития. Гуманизация образования направлена на создание таких форм содержания и методов обучения и воспитания, которые обеспечивают раскрытие индивидуальности студента – его познавательных процессов, личностных качеств, создание таких условий, при которых он захочет учиться, будет лично заинтересован в том, чтобы воспринимать, а не отталкивать воспитательные воздействия. При этом понятие «гуманизация образования» нельзя отождествлять с гуманитаризацией; последняя предполагает акцент на гуманитарные науки в учебном процессе. Такой акцент, характерный для европейской системы образования, привел к негативным последствиям: снизилась роль и значение практического интеллекта и практической деятельности, упал интерес к естественным и техническим наукам и, соответственно, снизился уровень подготовки по данным предметам.

Обращение к проблеме гуманизации образования во многом связано с эволюцией философских воззрений, в соответствии с которыми в центр научной картины мира выдвигается человек. До последнего времени наука считалась объективной, если она была очищена от связи с индивидуальными субъектами. Это касалось всех без исключения наук, в том числе педагогики и психологии. Принцип гуманизации применительно к педагогической практике выдвигает ряд проблем, в том числе, развития у студентов воли, стремления к самосовершенствованию, воспитания уважения к окружающим.

Из принципа гуманизации вытекает ряд требований к содержанию вузовского образования: унификация термино-

логии специальных предметов, введение в содержание программ и учебников национально-регионального содержания, выявление новых областей технологического знания, разработка творческих заданий для формирования способностей и воплощения возможностей студентов в профессиональной деятельности; разработка вариативных модулей для развития коммуникативных способностей.

Принцип научности в развитии речевых способностей означает опору на науку как источник системы законов, закономерностей, понятий и проявляется, прежде всего, в отборе учебного материала, в применяемых методах обучения. Преподаватель должен смоделировать содержание учебного предмета на весь период обучения, наметить цели (образовательные, воспитательные, развивающие), отобрать важнейшие теоретические сведения, факты, достоверно установленные наукой, предусмотреть комплексное применение дидактических средств обучения, определить деятельность свою и студентов, спрогнозировать результаты обучения и продумать способы их достижения, т.е. преподаватель должен иметь не только планы отдельных занятий, но и перспективный план педагогического процесса по предмету.

Программы учебных предметов, излагая основы содержания образования, должны преследовать следующие задачи: обеспечивать усвоение студентами важнейших коммуникативных теорий, дающих правильное научное объяснение стратегиям речевой деятельности и т.д.

При изложении учебного материала преподаватель должен информировать студентов о важнейших спорных, дискуссионных проблемах, научных гипотезах, а также в доступной форме рассказывать о перспективах развития самой науки. Принцип научности в работе по развитию коммуникативных способностей исключает употребление ненаучных терминов и искажение научных теорий. Поэтому необходимо активи-

зировать самостоятельную деятельность студентов: поручать им сделать анализ статьи в научном журнале, подготовить доклад, перевести с иностранного языка статьи о новых научных открытиях и т.д. Принцип научности должен найти отражение в методах обучения. В наибольшей степени он реализуется при рациональном сочетании методов обучения с методами самой науки (наблюдение, эксперимент, выдвижение и обоснование гипотез, моделирование, анализ, синтез).

Принцип многоуровневости коммуникативного развития студентов является новым дидактическим принципом, возникшим в связи с интеграцией, дифференциацией и интенсификацией подготовки молодых специалистов. Многоуровневость подготовки дает возможность получить различный уровень образования, овладеть специальностью и квалификацией в структуре непрерывного образования, пройти все стадии обучения – начальное образование, среднее и высшее профессиональное образование. Но это возможно лишь при создании системы непрерывного образования в рамках новых типов учебных заведений (лицеев, колледжей, высших профессиональных училищ, учебно-профессиональных центров непрерывного образования). В структуре образования отдельных регионов предусмотрена многоуровневая подготовка. В профессионально-квалификационном статусе эта система предусматривает получение образования, начиная с низшего до высшего, осваивая и углубляя знания по избранной профессии.

Принцип индивидуализации обучения. В теории и практике мировых образовательных программ разработаны различные модели индивидуализации образования. Плодотворным считается принцип модульности, заключающийся в дроблении информации на модули – определенные дозы, соответствующие не только ее лучшему усвоению, но и обусловливающие необходимую управляемость, гибкость и динамичность процесса обучения, его технологии.

Информация, входящая в модуль, имеет широкий спектр сложности, глубины и целостности, направленной на достижение интегрированной дидактической цели. В связи с непрерывным развитием науки и техники в структуре модуля следует выделять постоянную и вариативную части, которые зависят как от изменений и обновлений содержания информации, так и от профильной профессиональной направленности студентов.

Основа технологий обучения – использование научно-методических исследований по актуализации содержания и методов обучения, внедрение в учебный процесс прогрессивных технологий обучения, в том числе и прежде всего компьютерных и информационных.

При этом предусматривается:

1) значительное увеличение объема самостоятельной работы студентов;

2) пересмотр содержания занятий с целью сокращения часов;

3) тесные творческие контакты преподавателя и студента;

4) индивидуальные творческие работы студентов;

5) оценка эффективности творческой и исследовательской работы студентов.

В этой системе различаются приемы:

а) имитационные, подразделяемые на игровые и неигровые. Это педагогические приемы и специальные формы проведения занятий, где деятельность построена на имитации будущих профессионально-практических взаимоотношений студентов;

б) неимитационные, построенные на реальных профессионально-практических ситуациях. Эти приемы включают методы: игрового проектирования, решения конкретных ситуационных задач.

На основе опыта и результатов НИР предлагаются клас-

сификации и программа технологий обучения.

В основе педагогических условий использования технологий лежит:

1. Анализ профессионально-творческой деятельности будущего специалиста, личностных свойств, необходимых для осуществления такой деятельности.

2. Изучение интересов способностей студентов к профессиональной деятельности путем:

- анкетирования, направленного на самооценку наличия профессионально важных качеств для практической деятельности;

- оценки этих же качеств силами экспертов, педагогов, хорошо знающих тех или иных студентов;

- тестирования с использованием различных опросников, в том числе компьютеризированных, в областях психодиагностики.

3. Определение содержания обучения:

- выявление оптимальных соотношений фундаментальных и специальных дисциплин;

- разработка проблемно-модульных учебных планов и программ изучения дисциплин;

- разработка программ учебной деятельности студентов на конкретных объектах: в лабораториях, проектно-конструкторских бюро, предприятиях, объединениях, фирмах и т.п.

4. Выбор традиционных форм обучения. Выбор из многих методов подготовки: фронтальных, групповых, индивидуальных, самообразовательных (экстернат).

5. Выбор методов обучения, самообучения. Наиболее эффективны те методы, которые основаны на принципах: проблемности, мотивации активной учебно-познавательной деятельности, обеспечения наибольшей адекватности такой деятельности характеру будущей профессионально-творческой деятельности.

6. Внедрение современных средств обучения. В связи с этим:

- создание и использование учебников и учебных пособий, отвечающих современным требованиям психологии и педагогики;

- использование компьютерных средств обучения, новых информационных технологий.

7. Создание комфортной среды обучения:

- внедрение современной концепции психологической службы в профессиональных образовательных учреждениях;

- обеспечение академических свобод в выборе форм и методов обучения, направленных на бесстрессовое продвижение студентов.

При выборе технологии обучения можно выделить 3 критерия:

• целевую ориентацию;

• учет специфики содержания;

• информатизацию и дифференциацию обучения – это, прежде всего, реальный поворот к личности студента.

При этом необходимо учесть, что:

- готовность преподавателя вуза к реализации технологии обучения связана с учетом его педагогических и методических возможностей, особенностями его педагогического стиля;

- экономичность включает учет энергозатрат педагогического труда преподавателя и учебного труда студента;

- материально-техническая база – это критерии, которые свидетельствуют о необходимости соответствующего дидактического, методического и материально-технического оснащения в применении современных технологий.

Особое значение в технологии имеет ориентация учебно-воспитательного процесса на личность. Разработка концепции целостного процесса формирования личности в

условиях рыночной экономики требует выявления новых методологических подходов, позволяющих синтезировать накопленные научные знания в единую систему, предусматривающую формирование социальной психологической зрелости, способов ориентации личности в системе ее жизнедеятельности. Приобретая такие качества, личность становится более интегрированной, гармоничной, целостной.

Чтобы развиваться, формироваться как личность, человек должен иметь в качестве цели себя самого. Эту цель, цель конструирования самого себя, с полным основанием можно отнести к концепции личностно ориентированного обучения, где требуется умение выработать собственное воззрение, ценностные ориентиры, способы взаимодействия с окружающими людьми.

Для нас особенно важно, что личностный подход дает конкретные педагогические технологии, обеспечивающие целостно-личностное развитие студентов. Это совместная деятельность участников учебного процесса в соответствии с мотивацией; система проблемных задач, предполагающих выбор вариантов решения; сюжетно-ролевые линии развития ситуаций и способы взаимодействия участников; выделение сфер правилосообразной «импровизационной» деятельности. В результате происходит не функциональная подготовка к заданным социальным ролям, а свободный выбор собственных воззрений личности – усвоение знаний в рамках собственного личностного смысла; трансформация предметного содержания обучения в диалогическую форму.

Основной процессуальной характеристикой личностно ориентированного образования является учебная ситуация, которая актуализирует, делает востребованными личностные функции обучаемых. Например, модель одной из таких ситуаций включает в себя следующие требования:

- знания основ наук применяются для решения задач за-

щиты окружающей среды;

- знание места ситуационной задачи в системе учебно-воспитательного процесса;

- способ применения знаний должен быть представлен как особый предмет изучения (подчеркивается педагогическая целесообразность выполняемых операций);

- ситуация должна включать студентов в такие условия, действия и отношения, которые характерны для эффективного учебно-воспитательного процесса;

- организуемая деятельность включает профессиональные операции (разработку педагогических заданий, планирование технологических операций, поиск и анализ педагогической информации и обмен ею и т.д.);

- оценку этнокультурных, социально-психологических, гуманитарных последствий принимаемых решений.

В рамках личностно ориентированного подхода к обучению перед современным вузом стоит задача подготовки специалиста способного как изменять себя и существующее положение в образовании, жить и работать в рамках этого образования, т.е. вуз должен формировать личность, способную к творчеству и в то же время способную обслуживать образование в качестве основного звена.

Внедрение личностно ориентированного подхода в практику образовательных учреждений разных уровней и разных профилей предполагает разработку соответствующих технологий. В свою очередь, разработка личностно ориентированных технологий обучения требует учета различных условий, выступающих в качестве критериев отбора и структурирования содержания, выбора форм, методов и средств обучения. Какие это условия? Выдвигая на первый план студента как личность, изменяющуюся под влиянием обучения, мы тем самым ставим перед обучением и его технологией задачу соответствия их, с одной стороны, природосообраз-

ным возможностям студента, а с другой, его потребностям. Но для того, чтобы разработать технологию обучения применительно к чьим-то возможностям, необходимо знать эти возможности. Поэтому данные речевого развития студентов, полученные в ходе проведения констатирующего эксперимента, имеют в данном случае решающее значение.

Другим важным условием разработки личностно ориентированной технологии обучения является ее соответствие потребностям студента. Потребности, как известно, являются источником мотивов, а мотив – это состояние внутреннего напряжения, от которого зависит направленность деятельности человека.

Особое место в современных технологиях развития связной речи занимают вопросы коммуникативно-ориентированного обучения. Эти вопросы связаны с проблемами развития инициативной, диалогической речи, с вопросами развития навыков общения. Традиционная методика развития монологической речи не всегда способна реализовать в своей системе коммуникативные методы обучения. Сторонники коммуникативно-ориентированного обучения часто отрицают положительный смысл традиционного подхода и предлагают методику общения в качестве новой перспективы. Думается, что перспектива будет заключаться в стыковке этих направлений, а не в отрицании одного другим.

В чем может проявляться эта стыковка? Известно, что традиционный подход заключается в реализации «лингвистической схемы»: форма – значение – употребление; новой подход больше отражает структуру коммуникативного акта, который обычно имеет «схему»: потребность (интенция) – мысль (значение) – форма (языковые средства). Иначе говоря, коммуникативное обучение, в отличие от традиционного, опирается на учет реальных жизненных ситуаций. Однако анализ единиц, составляющих речевое общение, речевую ситуацию,

не всегда приводит к познанию и использованию закономерностей построения связного высказывания, тоже имеющего место в реальной жизненной ситуации. Поэтому необходимо рассмотреть возможность включения в основные модели общения и текстовых единиц. Надо помнить также, что обучение диалогу не всегда означает одновременное научение монологу. Монолог требует большей самостоятельности в определении цели высказывания, формы, языковых средств выражения. Поэтому психологические мотивы построения диалога могут сыграть большую роль для создания благоприятных условий построения во внутренней речи и монолога. Иначе говоря, коммуникативные цели необходимо обеспечить истинно коммуникативными способами представления (презентации), тренировки и использования усвоенного языкового материала. Особенно это касается презентации текста, монолога, единиц, его составляющих. При этом и сами цели, видимо, должны подвергнуться определенной трансформации, поскольку они недостаточно направлены на развитие связной монологической речи. Сейчас выделяют, например, такие цели: получить информацию от партнера или информировать его; активизировать партнера (приказ, требование, просьба, рекомендация и т.п.); активизировать себя (обещания, обязательства, подтверждения и т.п.); выявить что-либо, проанализировать (объяснить, обосновать, определить, охарактеризовать, классифицировать, доказать, аргументировать, убедить и т.д.); вступить в контакт или выйти из контакта (приветствие, прощание), регулировать контакты (извинение, благодарность), поддержать или прекратить контакты; эмоционально согреть или «уколоть». Как видим, эти цели мало связаны с подготовкой развернутого выступления, доклада, сообщения и т.д. Здесь важно, чтобы задания направлялись на решение содержательных, а не только формально-языковых задач, чтобы они связывались с речемыслительной деятель-

ностью студентов (например, *найдите в тексте информацию, относящуюся к ...; выберите из текста факты, которые иллюстрируют ...; сформулируйте основной тезис (-ы); подтвердите или опровергните его, пользуясь материалом текста; подготовьте вывод к прочитанному тексту* и т.п.).

Развивая диалогическую и монологическую речь, мы должны стремиться организовать учебную деятельность так, чтобы студенты смогли проявить коммуникативную активность, максимально приближенную к подлинному общению. Однако многие сторонники коммуникативно-ориентированного обучения вопрос о развитии связной монологической речи в условиях такой технологии не ставят вообще.

Традиционный подход рассматривает технологию обучения с позиций трехфазной процедуры: 1) презентации и семантизации форм языка в предложениях (на синтаксической основе); 2) тренировки, имеющей своей целью закрепление введенного материала; 3) практики в общении с пониманием при чтении или использованием выученного при говорении и письме.

Сторонники коммуникативной ориентации вкладывают в эту процедуру иное содержание: 1) участие в понимании слышимого и читаемого, а также в говорении с помощью усвоенных средств; 2) презентацию и семантизацию структур, слов для коммуникативной деятельности в объеме, представленном первой фазой; 3) тренировка, имеющая целью запоминание содержания материала первых двух фаз.

Эти подходы позволяют разработать модель новой технологии, в которой функционируют три различные, но и взаимосвязанные методические тактики: 1. Ориентация на преимущественное использование языка как средства общения. 2. Основной фокус внимания на формы, выражающие интенции в диалогах, текстах/дискурсах. Применяется дискурсионный контроль, т.е. производится обучение раз-

личным типам текстов/дискурсов, которые упрощены с точки зрения содержания и средств выражения. 3.Ориентация на систему средств для построения различных типов предложений. Используется структуральный контроль. Дается много тренировочных упражнений на понимание и выражение буквальных значений предложений. Эти тактики должны быть в каждой точке учебного процесса. Средства выражения (грамматика, слова, формы) усваиваются быстрее и прочнее тогда, когда внимание обучаемых фокусируется не на них, а на том, что они делают в общении, что с помощью них достигается, происходит, что язык как средство общения усваивается при условии интеллектуальной и коммуникативной активности. Мы считаем, что технология обучения должна более последовательно определяться особенностями единой системы языка как средства общения и механизмами усвоения/овладения, исходить не только из закономерностей построения диалогической, но и различных типов монологической речи. Тогда любая вновь вводимая и тренируемая единица будет соотноситься со всем общим содержанием коммуникативной компетенции. В новой технологии деятельность учения и деятельность общения должны быть максимально сближены; на занятии должен быть общий предмет и продукт деятельности; между студентами должны быть распределены функциональные места, определяющие «позицию» и «отношение» каждого к предмету деятельности и партнерам; между участниками должна существовать совокупность активных взаимодействий; преподаватель же должен быть организатором межличностного общения, образцом для подражания, лидером коллектива и одновременно партнером, носителем нравственно-этических норм.

Известно, что речевая коммуникация представляет собой обмен сообщениями с целью обеспечения взаимопонимания и взаимодействия между членами социальных коллективов.

Коммуникативная деятельность основывается на социальных мотивах и целях, и ее содержанием является решение поведенческих задач. Поэтому успех обучения зависит от того, насколько мотивированы учебные задачи и насколько полно представлены речевые единицы для решения этих задач. Вопрос же о речевых единицах является дискуссионным: за единицу обучения принимается речевое действие, речевая интенция и т.д. В прибалтийских вузах и многих вузах Западной Европы, например, за единицу обучения принимают результаты. На лингвистическом уровне – это предложение или структура, на речевом – речевое высказывание, обычно оценочного характера, на коммуникативном – ситуация, потребность, адресованность (речевая деятельность).

В целом следует подчеркнуть, что и традиционный, и новый (коммуникативно-ориентированный) подходы не исключают друг друга, а взаимодополняют и обогащают. На сегодняшний день представляется актуальной проблема выработки дидактической системы развития монологической речи на коммуникативной основе. Думается, что эта система может быть дана в двух аспектах: один семестр – от формы (структуры) высказывания (смысловой, межфразовой, тема-рематической и т.д.) к значению (смыслу); второй семестр – от значения (смысла) к форме (структуре).

Выводы

1. Общение является отдельным видом деятельности. При анализе общения принято различать три стороны: перцептивную, интерактивную, коммуникативную. Последняя в нашем исследовании приобретает качества технологии. Под коммуникативной технологией мы понимаем совокупность средств (приемов), используемых людьми для создания желательных эффектов в процессе общения. Средства

коммуникации делятся на вербальные (словесные) и невербальные (несловесные). Под средствами общения, как правило, понимают речь, визуальную систему знаков (жесты, мимика, пантомимика), пара- и экстралингвистические системы (интонация, паузы, тон). Поэтому они разделяются на вербальные (словесные) и невербальные (несловесные).

Анализ общения на межличностном уровне показал наличие таких противоположных категорий, как «открытое -закрытое», «ролевое-личностное», «монологическое-диалогическое» и т.п.

Однако общение следует отличать от коммуникации, хотя эти понятия часто используются как синонимы. Коммуникация включает любую связь, взаимодействие как систем, так и индивидуумов, и включает в себя все виды общения. Содержанием коммуникации является обмен информацией. Язык всегда был включен в коммуникацию, и в историческом развитии были разные формы «духовного» общения. Можно сказать, что язык является скорее исторической, а не современной основой коммуникации. Межличностная коммуникация как коммуникация от «одного лица к другому» в нашу эпоху является только частью общественного коммуникационного процесса. Она опосредует (в смысле «устанавливает связь») совместную деятельность в непосредственной микросреде личности. Связная речь – важнейший показатель эффективной коммуникации между людьми, поскольку она усиливает степень понимания и осмысления речи.

2. Традиционный для речевой работы тезис о развитии связной речи как цели обучения на разных его этапах, в том числе и на завершающем, в последние годы вовлекает в орбиту лингводидактических исследований анализ характеристик связного текста как материала для осуществления речевого общения на изучаемом языке. Отталкиваясь от лингвистических, психологических и психолингвистиче-

ских работ, в которых выявлены особенности текста, устного и письменного (см. работы О.И. Москальской, Н.И. Жинкина, Т.М. Дридзе и др.), современные методисты русского языка стремятся к созданию целостной системы обучения посредством связного текста. Однако эта система пока не ориентирована на вузовское образование. Текст же является единицей речи, элементом системы коммуникации, где единицы языка служат средством его реализации, а содержание задается интеллектом. С этой точкой зрения текст – это целостное речевое произведение, имеющее свое начало, структуру развертывания мысли и конец как ее завершение.

3. Изучение уровня владения связной речью составило содержание констатирующего эксперимента. В общей сложности было проанализировано более 500 монологических высказываний обучаемых. Анализ проводился на 3-х уровнях: 1) межфразовой связи (МФС), 2) структурно-смысловой организации речи, 3) стилистической дифференциации речи. Студентам и курсантам предлагались для построения высказываний разные темы. Основное количество студентов (323 из 540) допустили от одной до четырех ошибок.

4. Интегральными понятиями, отражающими уровень индивидуально-личностного включения в общение, в психологии и педагогике являются понятия «коммуникативные свойства личности», «коммуникативные способности», «коммуникативный потенциал» и т.д. Они отражают комплекс взаимосвязанных качеств, обеспечивающих тот или иной уровень взаимодействия человека с окружающими. К числу наиболее важных личностных проявлений, составляющих структуру ее коммуникативного потенциала, относятся: уровень потребности в общении; его локализованность, а также интенсивность; коммуникативная активность и инициативность; наличие установки на общение с другими людьми; особенности эмоционального отклика на партнера; собственное

самочувствие человека в ситуации общения (степень удовлетворенности общением, уверенность в общении). Важное значение имеют также коммуникативные навыки и умения.

5. В рамках личностно ориентированного подхода к обучению перед современным юридическим вузом стоит задача подготовки специалиста, способного изменять себя и существующее положение в охране правопорядка, жить и работать в нашей стране, т.е. вуз дол-жен формировать личность, способную к творчеству и в то же время способную обслуживать общество в качестве основного звена. Эти подходы позволяют разработать модель новой технологии, в которой функционируют три различные, но и взаимосвязанные методические тактики: 1. Ориентация на преимущественное использование языка как средства общения. 2. Основной фокус внимания на формы, выражающие интенции в диалогах, текстах/дискурсах. Применяется дискурсионный контроль, т.е. производится обучение различным типам текстов/дискурсов, которые упрощены с точки зрения содержания и средств выражения. 3.Ориентация на систему средств для построения различных типов предложений. Используется структуральный контроль. Дается много тренировочных упражнений на понимание и выражение буквальных значений предложений. Эти тактики должны быть в каждой точке учебного процесса. Средства выражения (грамматика, слова, формы) усваиваются быстрее и прочнее тогда, когда внимание студентов фокусируется не на них, а на том, что они делают в общении, что с помощью них достигается, происходит. Язык как средство общения усваивается при условии интеллектуальной и коммуникативной активности. Дидактическая система развития русской речи в связи с этим может быть дана в двух аспектах: один семестр – от формы (структуры) высказывания (смысловой, межфразовой, тема-рематической и т.д.) к значению (смыслу); второй семестр – от значения (смысла) к форме (структуре).

Глава 2.
ТЕНДЕНЦИИ ФОРМИРОВАНИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ ЮРИДИЧЕСКИХ ВУЗОВ

2.1. Проверка и оценка связных высказываний студентов

В практике работы национальных аудиторий всегда придавалось большое значение проверке и оценке русских высказываний обучаемых (учащихся, студентов, слушателей). Кроме содержательной стороны высказывания, оценивались его речевое оформление и грамотность. При этом брались во внимание критерии, описанные в специальном разделе («связная речь») действующей программы по языку. Это: 1) соответствие высказывания предложенной или избранной теме; 2) характер имеющегося в сочинении замысла (предложенный преподавателем; найденный по аналогии с предложенным; оригинальный, редкий на фоне других); степень его реализации в сочинении; 3) достоверность излагаемого, соответствие его жизненной правде; 4) последовательность изложения; 5) речевое оформление.

При этом в современных вузах стоит и такая проблема, как слабое владение русской речью самими преподавателями. Многие из них допускают в своих высказываниях грубые речевые ошибки. 76% преподавателей, по данным анкет, проведенных в вузах Татарстана, хорошо знают, какими умениями связной речи должны владеть студенты: эти умения записаны в программе; однако, как определить исходный уровень сформированности этих умений, как осуществить их развитие, как проанализировать достигнутый уровень и т.д., они не знают. В своих анкетах преподаватели указывают на целесообразность использования в курсе русского языка сведений по теории связной речи, сведений, необходимых для овладения структурой русской речи не

только студентами, но и преподавателями; указывают на целесообразность разработки четких критериев оценки связной речи студентов, критериев, учитывающих специфику национальной аудитории и позволяющих преподавателям не только оценивать, но и последовательно анализировать тенденции развития структуры связной русской речи студентов, с тем чтобы потом целенаправленно и грамотно исправлять негативные стороны в этих процессах.

Анализ речевых ошибок, возникающих в двуязычной аудитории, невозможен без опоры на данные контрастивной лингвистики.

Возникновение контрастивной грамматики связано с изучением тождественных языковых явлений, имеющих в разных (сравниваемых) языках ярко выраженные, контрастные, различительные признаки. Особое значение контрастивная грамматика приобрела в связи с проблемами билингвизма, без решения которых невозможно изучение вопросов развития связной русской речи. Учет явлений, выделяемых констративной грамматикой, необходим не только для правильного определения критериев оценки связных русских высказываний, но и правильного изучения и развития их структуры.

На необходимость неформального внимания к сематическим аспектам текста (высказывания) указывают психологи. Например, Л.П. Доблаев отмечает: «Понимание текста возможно при условии установления связи (смысловых, семантических) между входящими в него предложениями. Наиболее тесные связи чаще всего существуют между ближайшими (соседними) предложениями. Осмысление этих связей является основой и условием понимания связей также между другими, более удаленными друг от друга предложениями текста» [188]. На важность семантического (смыслового) подхода указывают и многие методисты. Например, Л.З. Шакирова подчеркивает, что «в ходе выполнения работ, требую-

щих от учащихся составления текстов, надо учить расчленять все (целое) представление о каком-то случае жизни, событии, картине, образе, предмете на детали, т.е. на микротемы, а затем уже учить объединять эти микротемы с помощью определенных синтаксических структур в единое целое» [577].

Контрастивные признаки структуры связной речи проявляются наиболее ярко на уровне средств межфразовой связи: структура смысловых единиц текста (сложных синтаксических целых, абзацев), логическая структура текста и т.д. обычно не имеют расхождений при сопоставлении русского и родного языка.

В русском и татарском языках для контрастивного выражения межфразовой связи используются предлоги (послелоги – в татарском языке), порядок слов, интонация и т.д.

Предлоги, как известно, выполняют функцию средств межфразовой связи, средств сцепления предложений в единое целое. В татарском языке вместо предлогов употребляются послелоги и послеложные слова, образованные от существительных, прилагательных, наречий и глагольных форм. При построении структуры связной речи на двух языках обнаруживаются некоторые различия. Например, предлоги употребляются в сочетании с падежными окончаниями, послелоги могут употребляться и без падежных аффиксов (*подойду к дому- йорт янына килэм*). Объясняется это тем, что для русского языка характерна синтетическая связь, а для татарского – аналитическая. Пропуск же предлогов при построении связной русской речи студентами-татарами разрушает коммуникативную целостность высказывания.

К контрастивным признакам на уровне связной речи можно отнести и соответствие русских предложных конструкций нескольким разным предлогам и падежным аффиксам. Например, в татарском языке притяжательный с послелогом *яныннан* соответствует в русском языке родительному паде-

жу с предлогом *от*, указывающим на пространственное значение. К таким же признакам можно отнести и то обстоятельство, что предлоги в русском языке как служебные части речи неизменяемы, а в татарском языке изменяются по падежам, принимая аффиксы направительного исходного и местного-временного падежей (*янында – у, яныннан – от, янына – к*).

Указанные здесь контрастивные признаки предлогов мешают овладению структурой связной русской речи. Поэтому их надо учитывать при выработке критериев оценки связной речи, изучении ее структуры и определении путей совершенствования речевого развития студентов.

Порядок слов является важным средством межфразовой связи как в русском, так и в татарском языках. Однако поскольку в татарском языке развит аналитический способ связи, то для выражения коммуникативной функции порядок слов в нем играет более значительную роль. Для оформления аналитической связи подчиненного слова с подчиняющим необходимо зависимое слово поставить в препозицию. Для русского языка выполнение этого условия не является обязательным. Поэтому при обучении построению структуры связной русской речи необходимо использовать сведения о ее тема-рематических соотношениях.

Сейчас считают, что порядок слов, приводящий к нарушению взаимоотношений частей актуального членения предложения, а следовательно, приводящий к изменению коммуникативного смыла высказывания, не соответствующего содержанию контекстов, следует признавать ошибочным. Поэтому в рамках синтаксиса одного предложения выделяют ошибки, связанные с нарушением последовательности расположения компонентов словосочетания; ошибки, связанные с нарушением состава компонентов актуального членения; ошибки, связанные с нарушением стиля речи. Все эти ошибки обусловлены влиянием контрастивных при-

знаков двух языков, и многие из них выявляются на уровне структуры межфразовой связи, структуры текста.

Например: *Мы завтра пойдем в кино. – В кино завтра пойдем мы. – В кино мы пойдем завтра.* Каждое из этих предложений может организовать свою структуру высказывания. Однако порядок следования компонентов сохранен только в первом. Значит, тексты со вторым и третьим предложением могут получиться несвязными и неправильными, т.е. текстами с ошибочной структурой, если их коммуникативная установка будет такой же, что и в тексте с первым предложением. Если же коммуникативные задания во всех текстах будут разными, т.е. в первом высказывании будет сообщаться о том, *куда* пойдем мы завтра (*в кино* – средство МФС), во втором – *кто* завтра пойдет в кино (*мы* – средство МФС), в третьем – *когда* пойдем мы в кино (*завтра* – средство МФС), то структура высказываний, и прежде всего МФС, будет правильной.

Если в словорасположении допускается инверсия, то истолкование может быть двояким: 1) слово выделено для решения специальных стилистических задач, оно подчеркивает эмоциональную экспрессивность речи и является организующим центром высказывания; 2) нарушена структура высказывания из-за неумения использовать порядок слов в качестве средства МФС. Например, студент может сказать: «*Я купил* ***хорошую*** *книгу. Книги – наши друзья. Они дают нам полезные знания и советы*». Здесь обычный порядок слов в первом предложении и обычная структура межфразовой связи в тексте. Высказывания может прозвучать и в таком варианте: «*Я купил книгу* ***хорошую***. *Хорошая она потому, что в ней интересно рассказывает-ся о современной физике, о направлениях ее развития, о будущем. В ней красивые иллюстрации и понятные схемы. (....)*». Допущена инверсия в первом предложении, выделено слово *хорошую*.

Это слово является организующим центром высказывания, и выбранный порядок слов оправдан. Рассмотрим третий пример: «*Я взял в библиотеке книгу* ***интересную****. У меня дома много книг. Книги – наши друзья*». Налицо – неумение использовать порядок слов для построения текста: допущена неоправданная инверсия.

Различие проявляется и на уровне синтагматического членения устных высказываний. Различное синтагматическое членение (или интонационное прочтение) обусловлено неоднозначным пониманием смысла высказывания. Синтагматическое членение предложения влияет на связь частей текста, на их структуру. Однако эти различия не носят характера контрастивных признаков: и в татарском, и в русском языках различия проявляются примерно одинаково. Поэтому специально на них останавливаться не будем.

Контрастивность проявляется и на уровне различных грамматических категорий. Например, в татарском языке отсутствует категория рода. Например, слово *дорога* у студентов-татар может употребляться в связном высказывании и как существительное женского рода, и как существительное мужского рода; слово путь может употребляться как существительное женского рода. Студенты могут сказать: *... Ринат шел по дороге. Он был только что заасфальтирован ...; ... В пути мы встретили много трудностей. Она была нелегкой. ...* вместо того чтобы сказать так: *... Ринат шел по дороге. Она (или дорога) была только что заасфальтирована. ... ; ... В пути мы встретили много трудностей. Он (или путь) был нелегкий. ...*

Контрастивность проявляется и на уровне таких категорий, как аспектуальность и темпоральность. Признаки этих категорий на материале русского и татарского языков подробно описаны в исследованиях Л.З. Шакировой и Г.А. Хайрутдиновой [577]. Поэтому здесь мы на этих вопросах останавливаться не будем.

В условиях билингвизма необходим тщательный учет контрастивных явлений и при выработке критериев оценки структуры связных русских высказываний, и при изучении закономерностей построения этой структуры, и при определении путей развития этой структуры в вузе.

2.2. Определение основных тенденций формирования связной речи студентов юридических вузов

В лингвистике речь всегда противопоставляется языку. Эти противопоставления очень важны для лингводидактов, занимающихся развитием речи. Для лингвистов язык – это система материальных единиц, служащих общению людей и отражаемых в сознании коллектива в отвлечении от конкретных мыслей, чувств, желаний, а речь – последовательность знаков языка, построенная по его законам и из его материала и в соответствии с требованиями выраженного конкретного содержания (мыслей, чувств, настроений, состояний воли, желаний и т.д.). Если язык представляют потенцию общения, то речь – реализацию этой потенции [141], [144], [514]. На основе этого разграничения вычленяются функционально-стилистический и содержательный план работы по развитию речи студентов.

С точки зрения психологов и психолингвистов, речь представляет собой процесс перехода от «речевого замысла к реализации его во внутренней или внешней речи» (см. напр. [26], [80], [95]) .

Объектом методических исследований является речь как предмет обучения. Рассматривая речь с точки зрения учебно-педагогической, лингводидакты обычно говорят о «развитии речи». В связи с этим В.А. Добромыслов отмечал, что термин «развитие речи» по преимуществу педагогический. Он имеет отношение к учебно-воспитательному процессу,

который осуществляется в том или ином учебном заведении. Этот процесс двусторонний, он затрагивает и деятельность учителя, который развивает речь детей, и деятельность детей, речь которых развивается.

Термин «связная речь» имеет в лингводидактической литературе два основных значения. Под связной речью понимается деятельность говорящего, «длительное, последовательное, связное изложение системы мыслей, знания одним лицом. Связная речь обозначает также продукт этой деятельности – высказывание, которое предполагает наличие определенной смысловой, языковой и структурной связи отдельных его частей [134], [577].

Несмотря на сравнительно большое количество работ, посвященных изучению речи обучаемых, проблемы формирования у них связной речи исследованы недостаточно. В работах, построенных на основе изучения речи учащихся восьмилетней школы, анализируется их содержательность, последовательность, особенность речевого оформления (см. [135], [301], [577]). В них отмечается, что развитие связной речи идет от диалога к монологу, от ситуативной речи к речи контекстной.

При изучении уровня развития связной речи использовались такие критерии: 1) количество слов в высказывании; 2) среднее количество слов в предложении; 3) количество слов в предложении; 4) количество смысловых, лексических, стилистических, речевых и других ошибок на определённый отрезок текста; 5) количество микротем и др. Многие из этих критериев характеризуют только отдельные стороны речи и не всегда правильно отражают уровень развития структуры связной речи.

В исследованиях Т.А. Ладыженской (см. [301, 302]) предпринята попытка определить компоненты «замеров» устных и письменных высказываний учащихся. Она предполагает

выделить для «замеров» умения, предусмотренные в школьной программе содержанием работы по развитию связной речи. По мнению Т.А. Ладыженской, следует, опираясь на программные требования, устанавливать уровень обученности этим умением (таким, например, как умение раскрывать тему и основную мысль высказывания, умение собирать и систематизировать материал к высказыванию и т.п.).

Исходя из данных лингвистической теории текста, основных направлений ее методической интерпретации применительно к условиям национальной школы, мы считаем возможным осуществлять «замер» и структурных компонентов связного высказывания. Такой «замер» позволит более точно определить уровень обученности таким умениям, как умение раскрывать тему и основную мысль высказывания, умение собирать и систематизировать материал к высказыванию и др.

Структуру связности выражают структуры межфразовой связи, темарематических соотношений, сложных синтаксических целых, абзацев, структура логических (и текстовых) субъектов и предикатов, композиционных и стилистических форм. Знание студентами структурных особенностей, выражающих связность высказывания, играет большую роль в работе по развитию навыков устной и письменной речи. Поэтому в качестве основных критериев оценки уровня связной речи студентов мы выделяем:

- умение правильно строить структуру межфразовой связи, используя в качестве ее средств соотнесенные с темой ключевые слова;

- умение правильно строить структуру темарематических соотношений, рассматривая «данное» и «новое» в каждом предложении в плане раскрытия темы и основной мысли высказывания;

- умение строить структуру микротекста (как самостоятельного высказывания и как части более крупного выска-

зывания), обозначая микротему в зачине, раскрывая ее в основной части и завершая в конце;

- умение строить структуру абзаца (и выделять абзац в тексте), выражая основную информацию в абзацном предложении, разъясняя ее в поясняющей части и связывая при помощи последней одно абзацное предложение с последующим;

- умение строить логическую структуру высказывания, т.е. умение правильно соотносить логические субъекты и предикаты, а также текстовые субъекты (объясняемое, поясняемое, разъясняемое, доказываемое и т.д.);

- умение правильно строить структуру композиционных форм высказывания (сложных синтаксических целых типа описания, повествования и рассуждения);

- умение строить структуру стилистических форм высказывания, т.е. умение распределять языковые средства в зависимости от речевой ситуации и сферы общения.

Использование этих критериев позволило более объективно устанавливать уровень и тенденции развития связной речи студентов, поскольку при этом так или иначе будет учитываться не только длина и тематичность высказывания, но и его структура.

Учитывались и контрастивные различия двух языков (русского и татарского).

Дело в том, что в татарском языке временная система индикатива (хикәя фигыль заманнары) представлена девятью формами, которые образуют трехчленный ряд: одновременность с моментом речи (настоящее время – хәзерге заман), предшествование моменту речи (прошедшее время – үткән заман) и следование за моментом речи (будущее время – киләчәк заман). Грамматическая категория из девяти форм составляет ядро функционально-семантической категории темпоральности, куда, помимо них, включаются такие периферийные формы, как описательные (перифрастические)

формы со вспомогательным глаголом *бул* (барган булган «он ходил», бара торган булган «он (обычно) ходил» и др.), причастные обороты типа *барганым бар* «я побывал (там)» и др.

Разветвленная система категории времени, дробность и разнообразие семантического потенциала отдельных временных форм в татарском языке объясняется преимущественно отсутствием бинарной грамматической категории вида, развитостью способов выражения более широкой семантической категории аспекта, т.е. выражения разнообразных оттенков характера протекания действия: однократности, длительности, законченности, многократности и т.д.

В татарском языке выделяются следующие временные формы: 1) -а, -ә, -ый, -и (настоящее время); 2) -ды, -де (прошедшее категорическое); 3) -ган, -гән (прошедшее результативное); 4) -ыр, -ер, -р (будущее неопределенное); 5) -ачак, -әчәк, -ячак, -ячәк (будущее категорическое); аналитические формы, образующиеся при помощи вспомогательного глагола *идее*: 1) -а иде, -ә идее, -ый идее, -и идее (прошедшее незаконченное); 2) -ган идее, -гэн идее (прежде прошедшее); 3) -а торган идее (прошедшее многократное); 4) -ачак идее (прошедшее в будущем).

Многие речевые ошибки, сделанные студентами на русском языке как втором, имеют интерферентный характер, т.е. обусловлены отрицательным влиянием родного (татарского) языка.

Особенности организации изучения структуры связной речи в юридических вузах

Начиная с 1990 г., мы изучали структуру связной речи студентов по их устным и письменным высказываниям. При этом соблюдались условия: во-первых, записывались высказывания студентов отдельно первого, второго, третьего, четвертого, пятого курсов. Это позволило абстрагироваться от такого фактора, как личность преподавателя и уровень

обученности. Во-вторых, все высказывания были собраны по единой методике (протоколирование и запись на магнитофонную ленту). В-третьих, в каждой композиционной форме высказывания были на одну тему.

Таким образом было проанализировано около 9 000 высказываний.

В ходе исследования связной речи мы прослеживали характер зафиксированных изменений от года к году, а затем, подвергнув статистической обработке, отмечали результаты в виде таблиц (матриц) и графиков (гистограмм).

Исследование связной речи проводилось в начале по материалам личной работы в вузе, а затем и по материалам других преподавателей.

Как это бывает в работах по изучению речи студентов, в начале у нас шло накопление текстов, пригодных для анализа; затем разработка и проверка способов анализа и в конце – анализ и статистическая обработка его результатов. На каждом этапе исследования результаты анализа уточнялись, сопоставлялись, проводились повторные контрольные подсчеты, осуществлялись анализ учебного процесса и его элементов с целью обнаружения причин тех или иных явлений в формировании речевой структуры студентов, разработка методических вопросов и рекомендаций.

Достоверность, всеобщий характер изучаемых закономерностей в формировании структуры связной речи студентов обеспечивались массовостью собранного материала (текстов устных и письменных высказываний студентов); относительной независимостью высказываний от различных речевых влияний; жанровым и стилевым разнообразием текстов; широтой тематики; проведением разностороннего и многократного анализа; единством методики анализа; применением математических методов обработки.

В своей работе мы опирались на исследования, посвя-

щенные изучению процесса формирования строя речи в его перспективе, изучению закономерностей этого процесса, выделению этапов по овладению грамматическим строем речи. Это, прежде всего, исследования В.П. Вахтерова, В.Ф. Габдулхакова, А.Н. Гвоздева, И.С. Державина, К.З. Закирьянова, М.Р. Львова, Ф.А. Сохина, Л.З. Шакировой и др.

Почти во всех этих исследованиях отмечается, что процесс речевого развития обучаемых надо изучать разносторонне, в разных «ракурсах», на разных уровнях. Вряд ли можно мириться с тем, что до сих пор мы обучаем студентов-татар связной речи, ее структуре, не зная закономерностей овладения ею. М.Р. Львов подчеркивает, что «закономерности усвоения орфографии, грамматических понятий изучены значительно глубже. Наиболее необходимы, – считает он, – исследования речи, имеющие «стратегические» цели, – поиск общих закономерностей речевого развития современных школьников, важнейших, определяющих процессов и их тенденций.

В исследовании мы постарались максимально упростить характер математических подсчетов, сделать материалы понятными и доступными преподавателю, имеющими практическую значимость для всех педагогов.

Исследование структуры межфразовой связи

Структура межфразовой связи выражается в виде цепной и параллельной связи предложений высказывания, связи, организуемой при помощи лексико-грамматических средств. Особенность структуры одних высказываний может заключаться в использовании только цепной связи, других – цепной и параллельной. Структурная особенность может проявляться в использовании однотипных средств связи: только интонации, только повторов одних и тех же (или однокоренных) слов, только местоимений или союзов, наречий, глаголов и т.д.

Анализ структуры межфразовой связи в нашем исследовании строился на основе констатирующих экспериментов, проводимых нами во время работы в Казанском юридическом институте МВД РФ, в Елабужском филиале Казанской социальной академии и др. вузах, а также в ходе работы выездных научно-методических семинаров. Опишем выборочно ход и результаты некоторых экспериментов по курсам.

1-й курс. Для изучения структуры межфразовой связи на этом курсе студентам было предложено подготовить устное выступление на тему «Люди моей профессии нужны всем», «Почему я хочу стать юристом?».

Приведем пример одного выступления:

Я считаю, что юридические знания необходимы всем для того, чтобы суметь защитить себя в правовых отношениях. Является главным основанием моей учебы именно на юридическом факультете. Передо мной стоял выбор: где, на каком факультете учиться. Я не жалею о своем выборе теперь, потому что, несмотря ни на что, я знаю: знания, что я получила, всегда будут нужны мне в жизни, даже если я и не буду работать по своей специальности, хотя, надеюсь, что смогу найти работу юриста там, где я смогу отдавать ей свои силы, не жалея об этом.

На мое окончательное решение в выборе профессии повлиял предмет, который преподавался в школе – «Право». Именно тогда, наверное, я и решила развивать полученные мною базовые знания. Поэтому я учусь на юридическом факультете.

Недавно я пришла к выводу, что большинство населения (не считая людей с юридическим образованием) даже не подозревает о тех правах, которые предоставлены им законодательство нашей страны, и потому они не могут защитить себя, и именно поэтому, по моему мнению, совершается так много правонарушений.

Знание законов помогает мне ориентироваться в жизни и решать многие проблемы. (*Студентка Р.*)

Несмотря на внешнюю правильность высказывания, в нем очевидны недостатки межфразовой организации речи. Например, первое предложение высказывания (*Я считаю, что юридические знания необходимы всем для того, чтобы суметь защитить себя в правовых отношениях*) оказалось не связанным со вторым (*Является главным основанием моей учебы именно на юридическом факультете*) только из-за того, что в начале второго предложения не использовано указательное местоимение *это*. Два других предложения (*На мое окончательное решение в выборе профессии повлиял предмет, который преподавался в школе – «Право». Именно тогда, наверное, я и решила развивать полученные мною базовые знания*) тоже связаны неправильно: в первом предложении констатируется предмет, повлиявший на выбор профессии, а не время изучения этого предмета. Поэтому средством связи должно было стать не слово *тогда*, а слово *этот* (предмет). Подобные ошибки имели место и в других высказываниях студентов. Общие результаты представлены в таблице 5 (см. табл. 5).

Таблица 5

Результаты анализа выбора средств межфразовой связи в устных высказываниях студентов первых курсов

Количество студентов, не справившихся с заданием	Количество студентов, выполнявших задание	Количество студентов, допустивших ошибки			
		0	1-4	5-9	10-15
10 3,3%	300 96,7%	39 13%	136 45,3%	84 28%	41 13,7%

У первокурсников длина высказываний существенно не изменяется. Максимальное число внутритекстовых парных

сцеплений не превышает пятнадцати. Количество студентов, допускающих от пяти до пятнадцати ошибок, составляет 41,7%, что на 21,2% меньше, чем в выпускных классах средней школы.

Распределение ошибок представлено в таблице 6 (см. табл. 6).

Таблица 6

Распределение ошибок при употреблении средств межфразовой связи в устных высказываниях студентов 1-х курсов

Средства межфразовой связи	Число правильных употреблений	Число неправильных употреблений
1.Интонация	193	41
2.Повторение слов	954	335
3.Местоименная замена	748	412
4.Синонимическая замена	89	21
5.Служебные слова и союзы	460	208
6.Видовременные формы глаголов-сказуемых	963	411
7.Наречия	136	92
8.Числительные	192	133
9.Вводно-модальные слова	28	9
Всего	3763	1562

Если сравнивать результаты анализа в выпускных классах средней школы с результатами анализа на первом курсе, то можно увидеть, что число правильных употреблений у первокурсников возросло, а количество неправильных употреблений средств межфразовой связи значительно уменьшилось. При этом длина самих высказываний существенно не изменилась.

Первокурсникам других юридических вузов было предложено написать на эту тему сочинение.

Результаты анализа представлены в таблице 7 (см. табл. 7).

Таблица 7

Результаты анализа выбора средств межфразовой связи в письменных высказываниях студентов 1-х курсов

Количество студентов, не справившихся с заданием	Количество студентов, выполнявших задание	Количество студентов, допустивших ошибки			
		0	1-4	5-9	10-15
15 4,9%	295 95,1%	23 7,7%	163 55,2%	74 25,0%	35 12,1%

По данным этой таблицы виден существенный рост в уровне развития структуры межфразовой связи. Если в выпускных классах средней школы от пяти до пятнадцати ошибок допускало 62,9% учащихся, ориентированных на поступление в юридический вуз, то на первом курсе вуза к концу первого семестра – только 37,1% студентов.

Распределение этих ошибок показано в таблице 8 (см. табл. 8).

Как видим, в сравнении с выпускными классами школ, на первых курсах юридических вузов не наблюдается особого роста в числе правильных употреблений средств межфразовой связи и спада в количестве неправильных употреблений этих средств.

2 курс. Для исследования структуры межфразовой связи на этом курсе были проведены устные и письменные сочинения на тему «Широка страна моя родная».

Результаты анализа устных сочинений представлены в таблице 9 (см. табл. 9).

Таблица 8

Распределение ошибок при употреблении средств межфразовой связи в письменных высказываниях студентов 1-х курсов

Средства межфразовой связи	Число правильных употреблений	Число неправильных употреблений
1.Интонация	144	76
2.Повторение слов	890	465
3.Местоименная замена	698	473
4.Синонимическая замена	37	10
5.Служебные слова и союзы	450	232
6.Видовременные формы глаголов-сказуемых	963	387
7.Наречия	120	113
8.Числительные	122	39
9.Вводно-модальные слова	43	10
Всего	3467	1805

Таблица 9

Результаты анализа выбора средств межфразовой связи в устных высказываниях студентов 2-х курсов

Количество студентов, не справившихся с заданием	Количество студентов, выполнявших задание	Количество студентов, допустивших ошибки			
		0	1-4	5-9	10-15
12 3,9%	298 96,1%	42 13,5%	184 59,3%	50 16,1%	22 11,1%

Характерно, что у второкурсников длина высказываний остается примерно такой же, что и у первокурсников. Однако число студентов, допускающих от пяти до пятнадцати ошибок, на втором курсе составляет всего 27,2%, что на 14,5% меньше, чем на первом курсе. Иначе говоря, в плане освоения структуры межфразовой связи у первокурсников обнаруживается ярко выраженная положительная тенденция.

Анализ высказываний студентов второго курса показал, что неумение употреблять в качестве средств межфразовой связи союзы и служебные слова является типичным для их устных ответов.

Распределение ошибок представлено в таблице 10 (см. табл. 10).

Таблица 10

Распределение ошибок на употребление средств межфразовой связи в устных высказываниях студентов 2-х курсов

Средства межфразовой связи	Число правильных употреблений	Число неправильных употреблений
1.Интонация	184	36
2.Повторение слов	1006	301
3.Местоименная замена	873	388
4.Синонимическая замена	93	33
5.Служебные слова и союзы	473	223
6.Видовременные формы глаголов-сказуемых	1020	350
7.Наречия	142	35
8.Числительные	93	27
9.Вводно-модальные слова	37	6
Всего	3921	1399

Данные таблицы показывают, что и в уменьшении ошибок заметен прогресс: количество правильных употреблений возросло, а неправильных – уменьшилось. При этом число правильных употреблений служебных слов и союзов возросло (по сравнению с 1-м курсом) незначительно, а число неправильных употреблений даже увеличилось.

На эту тему второкурсники других юридических вузов написали сочинение в письменной форме.

В структуре письменных высказываний второкурсников тоже наблюдается прогресс: от пяти до пятнадцати ошибок допустило 35,2% студентов, что на 1,9% меньше, чем

на первом курсе. Длина письменных высказываний существенно не изменилась.

Результаты анализа предоставлены в таблице 11 (см. табл. 11).

Таблица 11

Результаты анализа выбора средств межфразовой связи в письменных высказываниях студентов 2-х курсов

Количество студентов, не справившихся с заданием	Количество студентов, выполнявших задание	Количество студентов, допустивших ошибки			
		0	1-4	5-9	10-15
14 4,7%	296 95,3%	34 1,9%	195 62,9%	40 12,9%	27 22,3%

Анализ показал, что количество ошибок при употреблении средств межфразовой связи в письменных высказываниях второкурсников уменьшается. Об этом говорят данные таблицы 12 (см. табл. 12).

Таблица 12

Распределение ошибок при употреблении средств межфразовой связи в письменных высказываниях студентов 2-х курсов

Средства межфразовой связи	Число правильных употреблений	Число неправильных употреблений
1.Интонация	151	80
2.Повторение слов	897	423
3.Местоименная замена	706	461
4.Синонимическая замена	44	13
5.Служебные слова и союзы	472	221
6.Видовременные формы глаголов-сказуемых	980	379
7.Наречия	127	107
8.Числительные	120	35
9.Вводно-модальные слова	32	7
Всего	3529	1726

3-й курс. Для анализа структуры межфразовой связи на этом курсе мы предложили студентам подготовить устное выступление на тему «Труд в нашей стране – дело чести, доблести и геройства».

Результаты анализа устных выступлений представлены в таблице 13 (см. табл. 13).

Таблица 13

Результаты анализа выбора средств межфразовой связи в устных высказываниях студентов 3-х курсов

Количество студентов, не справившихся с заданием	Количество студентов, выполнявших задание	Количество студентов, допустивших ошибки				
		0	1-4	5-9	10-15	16-20
8 2,6%	302 97,4%	47 15,1%	192 62%	34 10,9%	21 6,7%	16 5,3%

Таблица 14

Распределение ошибок при употреблении средств межфразовой связи в устных высказываниях студентов 3-х курсов

Средства межфразовой связи	Число правильных употреблений	Число неправильных употреблений
1.Интонация	192	37
2.Повторение слов	1014	290
3.Местоименная замена	886	371
4.Синонимическая замена	104	34
5.Служебные слова и союзы	485	210
6.Видовременные формы глаголов-сказуемых	1029	357
7.Наречия	157	30
8.Числительные	104	25
9.Вводно-модальные слова	31	7
Всего	4002	1361

Для сочинений третьекурсников характерно увеличение длины высказываний: некоторые студенты способны употреблять в своем ответе до двадцати предложений. Характерно также, что от пяти до двадцати ошибок допускает только 22,9% студентов, что на 4,3% меньше, чем на втором курсе.

В среднем на уровне структуры межфразовой связи большинство студентов допускает три-четыре ошибки. Распределение их представлено в таблице 14 (см. табл. 14).

Из таблицы видно, что на третьем курсе число правильных употреблений средств межфразовой связи (сравнительно с данными второго курса) увеличивается, число неправильных употреблений соответственно уменьшается.

Для анализа структуры межфразовой связи в письменных высказываниях мы предложили третьекурсникам других вузов подготовить на эту тему письменное сочинение.

Результаты анализа представлены в таблице 15 (см. табл. 15).

Таблица 15

Результаты анализа выбора средств межфразовой связи в устных высказываниях студентов

Количество студентов, не справившихся с заданием	Количество студентов, выполнявших задание	Количество студентов, допустивших ошибки				
		0	1-4	5-9	10-15	16-20
9 3%	301 97%	48 15,5%	213 68,7%	27 8,7%	17 5,5%	5 1,6%

Число студентов, допускающих от пяти до двадцати ошибок, на этом курсе составляет 15,8%, что на 19,4% меньше, чем на третьем курсе. При этом изменилась и длина высказываний: некоторые студенты стали употреблять в тексте до двадцати предложений.

Анализ показывает, что если не учитывать отдельных стилистических и синтаксических недочетов, высказывание

в целом имеет правильную структуру межфразовой связи: все предложения текста связаны между собой цепной и параллельной связью.

На третьем курсе большинство студентов при построении структуры межфразовой связи допускает три-четыре ошибки. Распределение их представлено в таблице 16 (см. табл. 16).

Таблица 16

Распределение ошибок при употреблении средств межфразовой связи в письменных высказываниях студентов 3-х курсов

Средства межфразовой связи	Число правильных употреблений	Число неправильных употреблений
1.Интонация	164	76
2.Повторение слов	906	421
3.Местоименная замена	715	455
4.Синонимическая замена	51	11
5.Служебные слова и союзы	483	215
6.Видовременные формы глаголов-сказуемых	994	360
7.Наречия	136	100
8.Числительные	123	34
9.Вводно-модальные слова	37	6
Всего	3609	1678

Как видно из таблицы, тенденция на рост правильных употреблений средств межфразовой связи характерна и для письменных высказываний третьекурсников.

4-й курс. Для изучения структуры межфразовой связи на 4-м и 5-м курсах мы проводили сочинения на темы: «Я и моя профессия», «Общество и закон», «Мой патриотический долг. В чем он заключается?».

Результаты анализа устных высказываний студентов представлены в таблице 17 (см. табл. 17).

Таблица 17

Результаты анализа выбора средств межфразовой связи в устных высказываниях студентов 4-х курсов

Количество студентов, не справившихся с заданием	Количество студентов, выполнявших задание	Количество студентов, допустивших ошибки				
		0	1-4	5-9	10-15	16-20
4 1,3%	306 98,7%	57 18,6%	201 65,6%	36 11,7%	10 3,2%	2 0,9%

Таблица 18

Распределение ошибок при употреблении средств межфразовой связи в устных высказываниях студентов 4-х курсов

Средства межфразовой связи	Число правильных употреблений	Число неправильных употреблений
1.Интонация	236	31
2.Повторение слов	1125	213
3.Местоименная замена	904	325
4.Синонимическая замена	126	28
5.Служебные слова и союзы	497	190
6.Видовременные формы глаголов-сказуемых	1145	321
7.Наречия	103	26
8.Числительные	21	7
9.Вводно-модальные слова	43	10
Всего	4200	1151

Длина высказываний у студентов четвертых курсов остается примерно такой же, что и у студентов третьих курсов: максимальное число парных сцеплений не превышает двадцати. Однако количество студентов, допускающих от пяти до двадцати ошибок, составляет всего 15,8%, что на 7,1% меньше, чем на третьем курсе.

Анализ показывает большое количество неточностей в использовании лексико-грамматических средств. Их не замечают ни студенты, ни преподаватели. На занятиях над ними обычно не работают. Практика же показывает, что это отрицательно сказывается на формировании связной речи студентов.

Распределение ошибок представлено в таблице 18 (см. табл. 18).

Из таблицы видно, что правильное употребление средств межфразовой связи прогрессирует и на четвертом курсе.

Для анализа структуры межфразовой связи в письменных высказываниях мы предложили студентам четвертых курсов написать сочинения на эти же темы.

Результаты анализа представлены в таблице 19 (см. табл. 19).

Таблица 19

Результаты анализа выбора средств межфразовой связи в устных высказываниях студентов 4-х курсов

Количество студентов, не справившихся с заданием	Количество студентов, выполнявших задание	Количество студентов, допустивших ошибки				
		0	1-4	5-9	10-15	16-20
6 1,9%	304 98,1%	63 20,7%	218 71,1%	19 6,2%	3 0,9%	1 0,5%

По данным этой таблицы, от пяти до двадцати ошибок допускает только 7,6% студентов, что на 8,2% меньше, чем на третьем курсе. Большинство студентов допускает в текстах от одной до четырех ошибок.

Тексты студентов 4-х курсов, если не принимать во внимание отдельные речевые недочеты, не имеют серьезных нарушений в структуре межфразовой связи и формально могут считаться связными. Тексты такого типа создает большинство студентов 4-х курсов. В них обычно от одной

до четырех ошибок на употреблении межфразовой связи. Распределение их представлено в таблице 20 (см. табл. 20).

Таблица 20

Распределение ошибок при употреблении средств межфразовой связи в письменных высказываниях студентов 4-х курсов

Средства межфразовой связи	Число правильных употреблений	Число неправильных употреблений
1.Интонация	192	51
2.Повторение слов	1242	217
3.Местоименная замена	1020	178
4.Синонимическая замена	76	22
5.Служебные слова и союзы	512	114
6.Видовременные формы глаголов-сказуемых	1169	85
7.Наречия	131	34
8.Числительные	112	7
9.Вводно-модальные слова	26	22
Всего	4480	760

Судя по этой таблице, тенденция на рост числа правильных употреблений на четвертом курсе выражается очень четко (ср. данные табл. 21).

5-й курс. На пятом курсе для устных и письменных сочинений предлагались те же темы, что и на четвертом.

Результаты анализа устных высказываний пятикурсников представлены в таблице 21 (см. табл. 21).

Длина высказываний пятикурсников не превышает максимальной длины высказываний студентов четвертых курсов. Однако структура межфразовой связи имеет характерные черты отличия. Во-первых, заметно увеличивается число студентов, не допускающих ни одной ошибки, и, во-вторых, почти исчезают высказывания, имеющие от десяти до двадцати ошибок. Число студентов, допускающих свыше пяти ошибок, составляет всего 6,3%, что на 9,5% меньше, чем на четвертом курсе.

Таблица 21

Результаты анализа выбора средств межфразовой связи в устных высказываниях студентов 5-х курсов

Количество студентов, не справившихся с заданием	Количество студентов, выполнявших задание	Количество студентов, допустивших ошибки				
		0	1-4	5-9	10-15	16-20
2 0,6%	308 99,4%	87 28,2%	204 65,5%	17 6,3%	0 0%	0 0%

Таблица 22

Распределение ошибок при употреблении средств межфразовой связи в письменных высказываниях студентов 5-х курсов

Средства межфразовой связи	Число правильных употреблений	Число неправильных употреблений
1.Интонация	248	29
2.Повторение слов	1185	186
3.Местоименная замена	1037	211
4.Синонимическая замена	139	10
5.Служебные слова и союзы	564	95
6.Видовременные формы глаголов-сказуемых	1212	206
7.Наречия	154	18
8.Числительные	28	5
9.Вводно-модальные слова	49	12
Всего	4616	772

По употреблению почти всех средств межфразовой связи наблюдается прогресс. Исключение составляют малоупотребительные вводно-модальные слова: число неправильных употреблений по сравнению с четвертым курсов возросло. Пятикурсники чаще используют вводно-модальные слова, но не всегда удачно.

Таблица 23

Результаты анализа выбора средств межфразовой связи в устных высказываниях студентов 5-го курса

Количество студентов, не справившихся с заданием	Количество студентов, выполнявших задание	Количество студентов, допустивших ошибки				
		0	1-4	5-9	10-15	16-20
3 0,8%	307 99,2%	92 29,9%	201 65,4%	14 4,7%	0 0%	0 0%

Таблица 24

Распределение ошибок при употреблении средств межфразовой связи в письменных высказываниях студентов 5-го курса

Средства межфразовой связи	Число правильных употреблений	Число неправильных употреблений
1.Интонация	209	46
2.Повторение слов	1307	181
3.Местоименная замена	1124	93
4.Синонимическая замена	91	18
5.Служебные слова и союзы	573	105
6.Видовременные формы глаголов-сказуемых	1186	72
7.Наречия	145	35
8.Числительные	105	25
9.Вводно-модальные слова	25	17
Всего	4765	592

Аналогичный анализ проводился и на материале письменных высказываний.

Как видим, в письменных высказываниях наблюдается примерно та же тенденция, что и в устных. Свыше пяти ошибок допускается только 4,7% студентов (на 2,9% меньше, чем

на четвертом курсе). При этом почти никто из студентов пятого курса не допускает от десяти до двадцати ошибок.

Распределение ошибок представлено в таблице 24 (см. табл. 24).

По данным этой таблицы, в среднем на каждого студента приходится по одной-две ошибки. Для письменных высказываний студентов 5-го курса характерно небольшое увеличение длины текста, числа правильных употреблений средств межфразовой связи и уменьшение числа их неправильных употреблений.

Тенденции в формировании структуры межфразовой связи можно наблюдать по разным показателям. Например, показатель количества студентов, выполнивших задание, поскольку количество высказываний, методика их анализа везде были одинаковыми, представляется возможным занести интересующие нас данные в график (см. табл.)[1].

Как видим, данные таблиц отражают устойчивый рост числа студентов, сумевших более или менее правильно построить структуру межфразовой связи в сочинении на свободную тему. Незначительные сбои отмечаются только при построении устных высказываний (на 2-м и 3-м курсах)

Проследить тенденции можно и по количеству студентов, не до-пустивших при построении межфразовой связи ни одной ошибки (см. табл.).

Нарушение устойчивого роста явно обнаруживается на 2-м курсе. Самые высокие показатели наблюдаются на 4-м и 5-м курсах.

Проследить закономерности можно и по числу студентов, допустивших более пяти ошибок (см. табл.).

Как видим, рост числа ошибок наиболее активно идет на 2-3-м курсах. На 5-м – он начинает снижаться. Иначе гово-

[1] Данные представлены по семестрам. Поэтому каждый курс характеризуется двумя цифрами: по первому и второму семестрам.

ря, негативные закономерности в формировании структуры межфразовой связи обнаруживается не на 3-м, а на 2-м курсе. На 3-м они получают максимальное развитие, а на 4-м начинают снижаться.

Подобным образом можно проследить тенденции в употреблении отдельных средств межфразовой связи (*местоимений, наречий* и т.д.). Однако в задачу нашего исследования входит пока выявление тенденций общего характера.

Структура тема-рематических соотношений

Известно, что актуальное членение является мощным средством смысловой организации высказывания. О.И. Москальская, например, подчеркивает, что если на уровне предложения словорасположение выступает только как средство выражения темы и ремы отдельного предложения, то на уровне текста оно приобретает, кроме этой функции и на ее основе, также текстообразующую функцию, участвуя в выражении коммуникативного развертывания текста от одного тема-рематического единства уровня предложения к следующему тема-рематическому единству того же уровня. И действительно, целостность высказывания проявляется не только в формальной связи предложений при помощи лексико-грамматических средств, но и в коммуникативной опоре каждого последующего предложения на предшествующее, опоре, образующей завершенную тема-рематическую цепочку. Поэтому очень важно установить, насколько способны студенты осуществлять в своем высказывании ту или иную тематическую последовательность.

Сейчас различают несколько типов тематической последовательности. Все они очень подробно описаны в современной грамматике. Мы остановимся только на тех, которые могут рассматриваться как типы, наиболее полно отвечающие задачам развития структуры связной речи студентов.

Недочеты в структуре тема-рематических соотношений

(структуре актуального членения), по данным проведенного нами анализа, чаще всего обусловлены неумением строить три основных типа структуры тема-рематических соотношений. Рассмотрим первые два:

1. Высказывания с простой линейной последовательностью, где рема предшествующего предложения становится темой последующего предложения:

Например: *Наша группа ходила в клуб. Клуб находится в большом доме. В этом доме показывают кино. (…).*

(Студент И., 2 курс).

2. Высказывания с регулярной (сквозной) темой, где тема каждого последующего предложения повторяет предыдущую:

Например: *Мой отец – механизатор. Он очень любит технику. У него золотые руки. (…).*

(Студент М., 3 курс).

В соответствии с правилами построения этих типов тема в предложении должна находиться на первом месте. Перемещаться в рамках текста она не должна; часть ремы, располагающаяся в предложении на последнем месте, должна заключать наивысшую степень актуализации; центр актуализации перемещаться в рамках предложения и текста не должен.

Естественно, эти требования имеют относительный характер.

Например, И.А. Кравчук подчеркивает, что тема в том же тексте может уступать первое место в предложении части ремы (если она комплексная), не являющейся центром актуализации. Это перемещение ограничено определенными пределами (перемещение темы происходит обычно на второе место, реже на третье). Впереди темы могут быть детерминанты или определения. Часть ремы, непосредственно располагающаяся после темы, может перемещаться (в том же тексте) на первое место в предложении, способствуя воз-

никновению текстуального варианта. В отдельных случаях на первое место может перемещаться часть ремы, но заменяет она непосредственно положение темы. В этом случае также возникает текстуальный вариант.

Однако в наших условиях, условиях двуязычного национального контингента, условиях отсутствия какой-либо ориентации в определении порядка слов, помогающего организовать структуру русского высказывания, такие требования необходимы, необходимы не только для объективной оценки уровня развития структуры тема-рематических соотношений, но и для успешного развития этой структуры, структуры связной русской речи.

Рассмотрим третий тип структуры тема-рематических соотношений:

3. Высказывания, в которых тема-рематическая цепочка возникает за счет параллельной связи производных тем, вытекающих из общей темы:

Например: *Осенью мы готовились к практике. Зимой все курсанты изучали теоретический материал. Весной мы сдавали зачеты.* (Курсант Б., 5 курс).

В соответствии с правилами третьего типа тема в предложении должна находиться на первом месте, перемещаться на последнее место она не может; рема тоже не должна перемещаться на первое место; тема и рема должны располагаться во всех предложениях параллельно.

Анализ высказываний мы построили на основе определения соответствия их тема-рематической структуры вышеуказанным правилам. Результаты анализа представлены в обобщенной таблице (см. табл. 25).

Как видим, число ошибок, связанных с нарушением структуры тема-рематических соотношений, примерно соответствует числу ошибок, обусловленных нарушением структуры межфразовой связи.

Как видим, на каждом курсе число неправильных употреблений элементов структуры актуального членения является сравнительно большим. При этом можно отметить, что это число закономерно растет от курса к курсу в зависимости от увеличения длины высказывания.

Таблица 25

Результаты анализа структуры тема-рематических соотношений в устных высказываниях студентов

Курсы (по семестрам)	Кол-во студентов, допустивших нарушения				
	0	1 - 4	5 -9	10 -15	16 -20
1	2	3	4	5	6
1 (1 семестр)	26 10%	201 77,3%	33 12,7%	-	-
1 (2 семестр)	63 25,6%	183 74,4%	0 0%	-	-
2 (1 семестр)	81 28,4%	158 55,4%	30 10,5%	16 5,7%	-
2 (2 семестр)	71 23,9%	126 42,4%	65 21,8%	35 11,9%	-
3 (1 семестр)	48 16%	123 41%	91 30,3%	38 12,7%	-
3 (2 семестр)	46 15,4%	173 58,0%	64 21,4%	15 5,2%	-
4 (1 семестр)	51 16,8%	162 53,6%	39 12,9%	31 10,2%	19 6,5%
4 (2 семестр)	61 19,9%	194 63,4%	38 12,4%	10 3,2%	3 1,1%
5 (1 семестр)	84 27,2%	201 64,9%	10 3,2%	7 2,5%	6 2,2%
5 (2 семестр)	90 29,2%	195 63,2%	12 3,9%	11 3,7%	0 0%

Таблица 26

Распределение нарушений в структуре тема-рематических соотношений устных высказываний студентов

Правила построения структуры (1-6):	1	Число прав.	Число непр.	Число прав.	Число непр.	Число прав.	Число непр.	Число прав.	Число непр.	Число прав.	Число непр.
1. Тема на первом месте	2	635	524	674	585	754	611	734	637	786	664
2. Рема на послед. месте	3	635	524	674	585	754	611	734	637	786	664
3. Тема не перемещается	4	142	118	174	72	146	139	157	140	169	131
4. Актуализация ремы	5	132	128	151	95	157	128	171	126	176	124
5. Закреп-ть центра акт.	6	148	112	112	134	124	161	131	166	138	162
6. Паралл-ть темы и ремы	7	646	507	720	683	685	547	630	576	648	578
Курсы	8	1 1 семестр		1 2-й семестр		2 1-й семестр		2 2-й семестр		3 1-й семестр	
Всего	9	2338	1913	2505	2154	2620	2197	2557	2582	2703	2323

Таблица 26
(продолжение)

Правила построения структуры (1-6):	1	Число прав.	Число непр.	Число прав.	Число непр.	Число прав.	Число непр.	Число прав.	Число непр.	Число прав.	Число непр.
1. Тема на первом месте	2	931	744	1045	867	1112	988	1234	1115	1241	1156
2. Рема на послед. месте	3	931	744	1045	867	1112	988	1234	1115	1241	1156
3. Тема не перемещается	4	163	135	167	135	173	133	188	120	185	123
4. Актуализация ремы	5	162	136	171	131	178	128	193	115	190	118
5. Закреп-ть центра акт.	6	145	153	154	148	183	123	192	116	187	121
6. Паралл-ть темы и ремы	7	768	631	892	759	925	830	1126	975	1234	1125
Курсы	8	3 2-й семестр		4 1-й семестр		4 2-й семестр		5 1-й семестр		5 2-й семестр	
Всего	9	3100	2543	3474	2907	3683	31 90	2557	2582	2703	2323

Анализ письменных ответов был проведен на материале тех же трехсот десяти высказываний, проанализированных с точки зрения структуры межфразовой связи, результаты его оказались лучше (см. табл. 27).

Таблица 27

Результаты анализа структуры тема-рематических соотношений в письменных высказываниях студентов

Курсы	Количество студентов, допустивших нарушения				
	0	1-4	5-9	10-15	16-20
1 1-й семестр	29 12,3%	201 85,5%	5 2,2%	-	-
1 2-й семестр	71 30,2%	142 60,4%	22 9,4%	-	-
2 1-й семестр	84 31,8%	161 60,9%	19 7,3%	-	-
2 2-й семестр	72 24,6%	135 46,2%	50 16,9%	35 12,3%	-
3 1-й семестр	51 17,2%	140 47,4%	95 32,2%	9 3,2%	-
3 2-й семестр	45 15,2%	182 61,4%	39 13,1%	30 10,3%	-
4 1-й семестр	58 19,2%	170 56,1%	41 13,6%	16 5,3%	15 5,8%
4 2-й семестр	67 22,0%	201 66,1%	20 6,5%	9 2,9%	7 2,5%
5 1-й семестр	91 29,6%	209 68,0%	7 2,4%	0 0%	0 0%
5 2-й семестр	92 29,8%	212 68,7%	4 1,5%	0 0%	0 0%

По данным этой таблицы, например, число студентов, не допустивших в письменном высказывании ни одной ошибки, превышает число студентов, не допустивших ни одной ошибки в устном высказывании.

Их распределение представлено в таблице 28 (см. табл. 28).

Таблица 28

Распределение нарушений в структуре тема-рематических соотношений письменных высказываний студентов

Правила построения структуры (1-6):	1	Число прав.	Число непр.	Число прав.	Число непр.	Число прав.	Число непр.	Число прав.	Число непр.	Число прав.	Число непр.
1. Тема на первом месте	2	642	501	681	563	781	603	742	630	788	662
2. Рема на послед. месте	3	642	501	681	563	781	603	742	630	778	662
3. Тема не перемещается	4	147	88	177	58	151	113	158	134	170	125
4. Актуализация ремы	5	134	101	150	85	160	104	176	116	180	115
5. Центр актции закреплен	6	157	78	114	121	123	141	140	152	143	152
6. Паралл-ть темы и ремы	7	654	493	737	669	694	532	641	570	663	585
Курсы	8	1 1 семестр		1 2-й семестр		2 1-й семестр		2 2-й семестр		3 1-й семестр	
Всего	9	2376	1762	2540	1959	2690	2096	2599	2232	2732	2301

Таблица 28
(продолжение)

Правила построения структуры (1-6):	1	Число прав.	Число непр.	Число прав.	Число непр.	Число прав.	Число непр.	Число прав.	Число непр.	Число прав.	Число непр.
1. Тема на первом месте	2	932	743	1148	903	1250	1032	1267	1058	1289	1063
2. Рема на послед. месте	3	932	743	1148	903	1250	1032	1267	1058	1289	1063
3. Тема не перемещается	4	170	126	165	136	171	133	170	137	174	134
4. Актуализация ремы	5	164	132	180	121	187	117	185	122	187	121
5. Центр актции закреплен	6	151	145	157	144	160	144	173	134	177	131
6. Паралл-ть темы и ремы	7	653	570	938	845	1024	985	1039	1020	1054	1037
Курсы	8	3 2-й семестр		4 1-й семестр		4 2-й семестр		5 1-й семестр		5 2-й семестр	
Всего	9	3002	2459	3736	3052	4042	3443	4101	3529	4170	3549

Совершенно другим было количество студентов, не допустивших при построении тема-рематической структуры ни одной ошибки.

И в устных, и письменных высказываниях обнаруживаются примерно общие закономерности: рост числа правильных высказываний ко второму курсу, спад их с третьего курса по четвертый и подъем с четвертого курса по пятый.

Данные, приведенные в таблицах (см. табл. 45–48), позволяют проследить закономерности и по числу студентов, допускающих более пяти ошибок.

Как видим, в данных, отражающих закономерности устной и письменной речи, есть и закономерности общего порядка: увеличение числа студентов, допускающих более пяти ошибок, к третьему курсу и снижение этого числа к пятому курсу.

Если проанализировать данные, то можно обратить внимание, что наиболее слабым звеном в формировании тема-рематической структуры устных и письменных высказываний учащихся является звено третьего-четвертого курсов.

Структура и тип сложного синтаксического целого

В процессе изучения ответов студентов мы учитывали ошибки, связанные только со структурой ССЦ. Такие ошибки характерны как для письменных, так и для подготовленных устных монологических высказываний.

При анализе учитывались ошибки на построение начала ССЦ, основной части ССЦ, концовки ССЦ, на построение функционального типа ССЦ, а также целого высказывания, состоящего из нескольких последовательно расположенных ССЦ.

При анализе начала ССЦ учитывались только признаки, характерные для его первых предложений: 1) отсутствие слов, семантика которых определяется из предыдущей части высказывания, 2) наличие полных предложений любого структурного типа, 3) минимальная связь (или отсутствие

ее) первого предложения ССЦ с последним предложением предшествующего ССЦ, 4) наличие новой микротемы в первом предложении ССЦ.

Отсутствие или наличие перечисленных признаков обнаруживается только при анализе структурной организации больших отрывков высказывания.

При анализе основной части ССЦ мы рассматривали только те ССЦ, структура которых отчётливо делится на три части: зачин, основная часть, раскрывающая микротему, и концовка. В том случае, если ССЦ не членилось на три части, высказывания анализировались по признакам начала или конца ССЦ.

При анализе конца ССЦ учитывались два признака: 1) интонация конца и 2) завершение микротемы.

При анализе высказываний с точки зрения использования в них функциональных типов ССЦ учитывались признаки, характерные для ССЦ типа повествования, описания и рассуждения.

Студенты-татары часто не могут построить высказывания в форме повествования или описания. Но основные трудности возникают при построении ССЦ типа рассуждения. В ССЦ такого типа должны четко вычленяться три части: 1) тезис, 2) доказательство (аргументация) и 3) вывод (заключение, обобщение и т.д.) Однако не все обучаемые способны реализовать эту структуру в устном (или письменном) ответе.

Как видим, в данных, отражающих закономерности письменной и подготовленной устной речи, наблюдаются примерно одинаковые тенденции: количество студентов, правильно построивших структуру ССЦ, постепенно растет ко 2-му курсу, снижается к третьему и увеличивается к последнему. При этом можно отметить, что меньше всего удается правильно построить структуру ССЦ (в письменной форме) студентам 1-х курсов. Примерно со 2-го курса студенты стремятся активно строить ССЦ, однако допускают при

этом многочисленные структурные ошибки, которые в основном не замечаются и не исправляются преподавателями.

Данные нашего анализа позволяют проследить закономерности и по числу студентов, допускающих более пяти ошибок.

Характерно, что на 1-м курсе и в первом семестре 2-го курса нет студентов, допустивших более пяти ошибок. Объясняется это не способностью студентов безошибочно строить структуру ССЦ, а отсутствием в их высказываниях ССЦ или его частей – неумением построить ССЦ и развернуть его из-за нехватки слов и опыта в осуществлении упреждающего синтеза и планирования высказывания. Наибольшее число структурных ошибок допускают студенты первых-вторых курсов, с третьего курса идет резкое снижение числа этих ошибок.

Важным моментом в построении структуры ССЦ является умение соблюдать особенности его функционального типа. Поэтому мы учитывали ошибки на построение ССЦ типа повествования, описания, рассуждения и ССЦ смешанного типа.

На втором курсе происходит резкое увеличение длины высказываний. А вместе с ней и – количества структурных ошибок. На последних курсах наблюдается резкое увеличение количества правильных высказываний.

Аналогично можно проследить и закономерности по числу студентов, допускающих более пяти ошибок.

Как видим, наименьшее число ошибок допускают студенты третьего курса. Однако надо признать, что в данном случае эта закономерность обусловлена неразвитым умением строить текст, на последних же курсах – достаточно сформированным умением строить функциональный тип. На втором курсе прогрессивное явление, связанное с увеличением длины высказывания и количества слов, имеет негативную сторону, обусловленную увеличением количества структурных ошибок.

Аналогично были проанализированы смысловая структура высказываний студентов (по правилам построения смысловых частей – абзацев), логическая структура (по нормам соотношения текстовых субъектов и предикатов), структура стилистической формы высказывания (по правилам синтаксической стилистики текста).

Выявленные закономерности, тенденции формирования связной речи студентов позволили нам обосновать систему речевой работы, специфичную для национальной аудитории юридического вуза.

2.3. Система работы по развитию структуры связной речи студентов

По определению Т.А. Ладыженской, «система обучения – это методическая система, в которой реализуются дидактический принцип систематичности и определённые методические принципы» [301, 302]. К методическим принципам разработанной ею системы относятся: 1. Ведение работы (формирование умений) от простого к сложному; 2. Последовательная отработка отдельных умений; 3. Формирование осмысленных умений; 4. Сочетание работы по формированию умений с работой над определенными композиционными формами высказываний; 5. Проведение высказываний самостоятельного характера на всех этапах обучения; 6. Реализация связей между отдельными элементами системы.

Система работы по развитию структуры связной речи в национальной аудитории должна предполагать принцип учета особенностей родного языка. Этот принцип должен лежать в основе всей работы по развитию связной речи студентов, так как без опоры на родной язык работа по развитию речи может носить формальный характер.

Обучение связной речи должно строиться и на основе

принципа бинарности изучения теоретических сведений о языке. Если, например, студенты знакомятся с темой «Существительное», то они должны усвоить не только функциональные особенности этой части речи в структуре предложения, но и особенности её употребления в структуре связной речи, в частности, её роль в связи предложений между собой. Бинарно (в рамках предложения и связного высказывания) могут быть рассмотрены все части речи и типы предложений. Этот принцип должен пронизывать и большинство упражнений, заданий. Например, в одном упражнении может быть два задания: 1) просклонять существительное и 2) связать при помощи этих существительных данные ниже предложения. Разумеется, работе над существительным как средством связи предложений между собой должна предшествовать аналогичная работа на родном языке.

Другим необходимым принципом мы считаем принцип опоры на структурные свойства связного высказывания. Реализация этого принципа должна осуществляться на основе циклизации основных этапов работы над структурой высказывания. Например, в Казанском юридическом институте эта циклизация выглядела так:

Координаты для построения индивидуальной образовательной карты студента юридического вуза в связи с проведением работы над разными аспектами связной речи

Циклы Курсы	Цикл 1	Цикл 2	Цикл 3	Цикл 4
1 1 семестр	Структура МФС и актуального членения	Структура актуального членения	Структура ССЦ	Повторение
1 2 семестр	Структура МФС и актуального членения	Структура ССЦ	Структура абзаца	Структура описания и повествования

2 1 семестр	Структура МФС и актуального членения	Структура ССЦ и абзаца	Структура описания, повествования и рассуждения	Структура стилистической формы
2 2 семестр	Структура МФС и актуального членения	Логическая структура ССЦ и абзаца	Структура описания, повествования и рассуждения	Структура стилистической формы
3 1 семестр	Структура МФС и актуального членения	Логическая структура ССЦ и абзаца	Структура описания, повествования и рассуждения	Структура стилистической формы
3 2 семестр	Структура МФС и актуального членения	Логическая структура ССЦ и абзаца	Структура описания, повествования и рассуждения	Структура стилистической формы
4 1 семестр	Структура МФС и актуального членения	Логическая структура ССЦ и абзаца	Структура описания, повествования и рассуждения	Структура стилистической формы
4 2 семестр	Структура МФС и актуального членения	Логическая структура ССЦ и абзаца	Структура описания, повествования и рассуждения	Структура стилистической формы
5 1 семестр	Структура МФС и актуального членения	Логическая структура ССЦ и абзаца	Структура описания, повествования и рассуждения	Структура стилистической формы
5 2 семестр	Структура МФС и актуального членения	Логическая структура ССЦ и абзаца	Структура описания, повествования и рассуждения	Структура стилистической формы

Следует подчеркнуть, что цикличность у нас предполагает, с одной стороны, одновременную работу над структурными свойствами связного высказывания, а с другой, выделение на базе этой одновременной работы тех законо-

мерностей, которые усваиваются хорошо, если они подаются последовательно (циклично), от простого к сложному.

Принцип опоры на структурные свойства связного высказывания может найти свое воплощение, когда студентам будут последовательно и целенаправленно объясняться законы построения связного текста, особенности функционирования его смысловых единиц (абзацев, сложных синтаксических целых, текстовых субъектов и предикатов). Такая работа может проводиться на занятиях русского языка и культуры речи, психологии и межкультурной коммуникации.

В качестве четвёртого принципа построения системы мы выделяем принцип взаимосвязи работы по развитию структуры связной речи на занятиях русского языка и культуры речи с речевой работой на занятиях по другим дисциплинам (политологии, юриспруденции, криминологии и др.). В основе этой деятельности должна быть работа над структурой связного русского текста.

И последний принцип – это принцип коллективной работы по анализу готового текста и коллективному составлению связных высказываний. То, что студент (будущий специалист) сможет сегодня делать в сотрудничестве, завтра он сможет делать самостоятельно. Этот принцип должен опираться на коммуникативный характер обучения и предполагает активизацию мотивов, побуждающих к речевой деятельности. Такая активизация может достигаться при использовании методов интенсивного обучения (дидактических игр, конкурсов, необычных форм занятия).

«Чтобы полноценно общаться, – пишет А.А. Леонтьев, – человек должен в принципе располагать целым рядом умений. Он должен, во-первых, уметь быстро и правильно ориентироваться в условиях общения. Он должен, во-вторых, уметь правильно спланировать свою речь, правильно выбрать содержание акта общения. Он должен, в-третьих,

найти адекватные средства для передачи этого содержания. Он должен, в-четвёртых, уметь обеспечить обратную связь. Если какое-либо из звеньев акта общения будет нарушено, то говорящему не удастся добиться ожидаемых результатов общения – оно будет неэффективным» [315]. Таким образом, структура речевого высказывания включает в себя четыре фазы: ориентировку, планирование, реализацию и контроль. В соответствии с этой структурой можно установить примерную последовательность работы студента над связным высказыванием (см. табл. 29).

Такую последовательность необходимо иметь в виду во всех упражнениях, направленных на развитие связной речи. Например, если на занятиях русского языка студенты знако-

Таблица 29

Последовательность работы над связным высказыванием

Структура речевой деятельности	Последовательность работы над связным высказыванием
1. Ориентировка	- Тема высказывания. - Основная мысль высказывания.
2. Планирование содержания высказывания	- Собирание материала. - Отбор и систематизация.
3. Реализация программы	- Тематическое строение высказывания (строение ССЦ, подчинение микротем теме высказывания). - Тема-рематическое строение (соотношение «данного» и «нового» в тексте высказывания). - Смысловое строение высказывания (строение абзацев, подчинение главных мыслей основной идее высказывания). - Логическое строение высказывания (структура субъектно-предикатной организации высказывания). - Композиционные формы (повествование, описание, рассуждение). - Стилистическая дифференциация (структура стилистической формы высказывания). - Структура межфразовой связи.
4. Контроль	- Исправление недочётов в содержании и речевом оформлении высказывания.

мятся с местоимением, то развитие речи не должно ограничиваться только этапом реализации программы, это развитие следует проводить и на этапе ориентировки, и на этапе планирования содержания, и на этапе контроля.

Траекторию индивидуальной образовательной карты студента можно представить следующим образом (см. таблицу 30).

Таблица 30

Траектория индивидуальной образовательной карты студента в связи с работой над межфразовой связью (МФС)

Курсы. Тема	Средства МФС	Обоснование
1 курс. (1-й семестр) Слово.	Повтор слов как средство цепной связи двух и более законченных предложений	По данным наблюдений, многие студенты или не используют повтор для связи предложений между собой, или используют его слишком часто. Необходимо показать студентам уместность и целесообразность употребления повторов при составлении тех или иных высказываний.
1 курс. (2-й семестр) Слово.	Местоимение как средство цепной и параллельной связи законченных предложений.	Чтобы ликвидировать однообразие в употреблении повторов слов, необходимо научить студентов заменять некоторые слова личными местоимениями.
2 курс. Слово.	Повторы слов и местоименная замена как средства межфразовой связи.	Продолжая работу, начатую на 1-2 курсах, необходимо учить студентов правильно употреблять в связной речи существительные, глаголы, местоимения. Ошибки на употребление этих частей речи особенно распространены в речи студентов-татар.
Имена существительные, отвечающие на вопросы *кто? что?*	Повтор существительных как средство межфразовой связи.	Формированию у студентов навыков связной речи хорошо помогает употребление в качестве средств межфразовой связи существительных, отвечающих на вопросы *кто? что?*

Глаголы, отвечающие на вопросы *что делать? что сделать?*	Единство видовременных форм глаголов как средство межфразовой связи.	Студенты не умеют соблюдать единство видовременных форм глаголов. Это приводит к нарушению связности речи.
Синонимы.	Синонимическая замена как средство межфразовой связи.	Ответы студентов страдают однообразием, частым повтором одних и тех же слов. Поэтому на занятиях необходимо учить их использовать средства синонимической замены.
Слова, отвечающие на вопрос *куда?*	Наречие как средство межфразовой связи.	Студенты еще не умеют использовать в качестве МФС наречия. Поэтому употреблению этих слов в связной речи следует уделять особое внимание.
2 курс. Имя существительное.	Лексический повтор как средство связи двух и более законченных предложений.	На 2-м курсе внимание студентов необходимо акцентировать на том, что повтор существительных служит не только для реализации формальной связи между предложениями высказывания, но и для осуществления связи смысловой. По данным наблюдений, многие студенты не осознают смысловой роли повторяющихся существительных.
Глагол. Виды глагола. Время глагола.	Соотнесенность видовременных форм глаголов-сказуемых как средство межфразовой связи.	Ошибки на употребление видовременных форм глаголов-сказуемых связаны в основном с влиянием родного (татарского) языка. Поэтому на этом курсе необходимо акцентировать внимание на особенностях употребления видовых и временных форм глагола в русском языке.
Прошедшее время.	Повтор глаголов-сказуемых как средство МФС.	Слишком частый повтор глаголов-сказуемых создает неоправданное однообразие в структуре и звучании связной речи. Необходимо учить студентов уместно использовать повтор глаголов-сказуемых для связи самостоятельных предложений.
Глаголы прошедшего времени несовершенного вида.	Соотнесенность видовременных форм глаголов-сказуемых как средство МФС.	Употребление глаголов прошедшего времени приводит к большому числу интерферентных ошибок. Для их преодоления необходимо на конкретных примерах из татарского и русского языков показывать сходства и различия в употреблении видовременных форм глаголов-сказуемых.

Склонение существительных.	Лексический повтор (существительного) как средство МФС.	Роль повторяющихся существительных в организации связи между предложениями необходимо рассматривать систематически, так как эпизодическое обращение к ним не приводит к ликвидации ошибок на их употребление.
Местоимение.	Местоименная замена как средство МФС.	Здесь следует продолжить работу над местоимением как средством МФС, показывая уместность и неуместность употребления этой части речи в структуре связной речи.
Имя прилагательное.	Повторение прилагательных как средство МФС.	Наблюдения показывают, что студенты не всегда умеют использовать богатства русского языка, в частности, употреблять для связи предложений между собой повтор прилагательных.
Наречие.	Наречие как средство цепной и параллельной связи и общий второстепенный член для нескольких предложений.	Студенты этого курса не всегда правильно употребляют в связной речи предложения с наречиями, выраженными обстоятельствами времени и места, не всегда умеют раскрывать обстоятельственные значения наречий в других предложениях, что приводит к разрыву смысловой и структурной связи частей высказывания.
2 курс. Синонимы.	Синонимическая замена как средство МФС.	Студенты этого курса не используют в своей речи синонимы, предложения соединяют при помощи повтора слов и местоименной замены. Это делает их высказывания однообразными и примитивными.
Имя существительное.	Повтор существительных как средство МФС.	Здесь необходимо продолжать формирование навыков употреблять лексический повтор для связи предложений между собой, так как многие студенты-татары еще не совсем точно знают лексические значения отдельных существительных и не совсем правильно употребляют их в связной речи.
Глагол.	Соотношение форм времени и вида глаголов как средство связи самостоятельных предложений.	Рассказывая о событиях прошедшего времени, студенты часто нарушают соотношение форм времени и вида употребляемых в высказывании глаголов. На этом курсе необходимо углублять знания студентов о специфике употребления видовременных форм глагола в структуре связной русской речи.

Имя прилагательное.	Повторение прилагательных как средство МФС.	Здесь необходимо продолжить обучение навыкам связной речи, в частности, употреблению прилагательных для связи предложений между собой: повтор прилагательных в связной речи студентов почти не употребляется.
Местоимение.	Местоименная замена как средство МФС.	Студенты уже рассмотрели особенности употребления в связной речи личных местоимений. Здесь необходимо показать специфику употребления вопросительных, относительных, притяжательных и указательных местоимений.
Имя числительное.	Использование числительных для связи законченных предложений.	Употребление числительных в речи студентов часто приводит к нарушению связности. Здесь надо показать, как при помощи числительных создается связь между предложениями высказывания.
3 курс. Синонимы.	Синонимическая замена как средство МФС.	На третьем курсе необходимо расширять словарный запас студентов, в частности, полнее использовать возможности синонимической замены для построения связных высказываний.
Имя существительное.	Повтор существительных как средство МФС.	Наблюдения показывают, что однообразие в употреблении существительных для связи предложений между собой характеризует еще многие высказывания студентов. Поэтому на третьем курсе следует чаще показывать уместность и неуместность их употребления в структуре связной русской речи.
Имя прилагательное.	Повтор прилагательных для связи предложений между собой.	Здесь необходимо показать студентам специфику употребления в связной речи притяжательных прилагательных, полных и кратких прилагательных, а также прилагательных с не. Употреблять их в качестве средств МФС студенты еще не всегда могут.
Имя числительное.	Употребление числительных в качестве средств МФС.	Здесь необходимо напомнить студентам роль числительных в структуре связной речи, рассмотреть специфику употребления числительных *тысяча, миллион, миллиард*, использование которых вызывает у студентов определенные трудности.

Глагол.	Соотношение форм времени и вида глагола как средство связи самостоятельных предложений.	Как показывают наблюдения, единство видовременных форм глаголов в высказываниях студентов сохраняется не всегда. Поэтому на этом курсе необходимо продолжать работу по совершенствованию навыков употребления этих форм в связной русской речи.
3 курс. Местоимение.	Местоименная замена как средство МФС.	На третьем курсе многие студенты затрудняются использовать определительные, неопределенные и отрицательные местоимения в качестве средств МФС. Поэтому студентов следует учить правильному употреблению этих местоимений в речи.
Наречие.	Наречие как средство МФС, и общий второстепенный член для нескольких предложений.	Употребление наречий образа действия, места, времени, меры и степени в качестве средств МФС вызывает у студентов-татар особые трудности. Поэтому работу над ними следует вести систематически.
Предлог.	Предлог как средство МФС.	Работе над предлогом как средством МФС следует уделять особое внимание, так как русская речь студентов-татар страдает отсутствием предложных конструкций. Их отсутствие объясняется тем, что в татарском языке функцию предлогов выполняют суффиксы. Для преодоления интерферентного влияния родного языка работу над предлогами необходимо вести в сопоставительном плане.
Союз.	Употребление союзов для связи законченных предложений.	Нарушение связности в высказываниях студентов возникает и в результате отсутствия или неправильного употребления союзов.
Частицы.	Частица как средство МФС.	Для связи предложений частицы в речи учащихся употребляются редко. Поэтому на этом курсе роль частиц в структуре связной речи необходимо показывать на конкретных примерах из русского языка.
Междометие.	Междометие как средство МФС.	Междометия в качестве средств МФС употребляются в речи студентов-татар тоже очень редко. На занятиях русского языка и культуры речи необходимо чаще показывать возможности использования междометий для реализации связи между предложениями.

Синтаксис. Словосочетание и предложение.	Порядок слов и связанный с ним порядок предложений, синтаксический параллелизм и инверсия как средство связи законченных предложений.	Порядок слов в татарском и русском языке имеет некоторые различия. Эти различия отражаются на структуре русских высказываний студентов. Высказывания страдают несвязностью, аморфностью в звучании и восприятии. Преподавателю необходимо показывать особенности порядка слов в русских предложениях и связанные с ними особенности структуры высказываний.
Двусоставные предложения.	Подлежащее и сказуемое, выражающие отношения между предметами, действиями, как средство МФС.	Неумение использовать подлежащие и сказуемые самостоятельных предложений при их параллельном соединении в качестве средства МФС является одним из серьезных недостатков связных высказываний студентов, когда они пытаются выразить отношения между предметами или действиями.
Понятие об обстоятельствах.	Обстоятельства места и времени как средства МФС.	Здесь следует продолжать работу по формированию навыков употреблять обстоятельства места и времени в качестве средств МФС. Многие высказывания студентов характеризует неумение правильно употреблять эти средства.
Предложения с однородными членами.	Однородные члены предложения как средство параллельной связи предложений высказывания.	Употребление однородных членов в первом – или заключительном – предложении высказывания может стать средством параллельной связи всех его частей (когда каждое предложение высказывания поясняет значение, которое выражает тот или иной однородный член). Таким приемом построения связных высказываний владеют не все студенты.
Неполные предложения.	Неполные предложения в качестве внутренней связи высказывания.	В высказываниях студентов нарушение смысловой связи часто возникает в результате неправильного сочетания неполных предложений. Необходимо учить студентов дополнению и поддержке смысловой связи в высказываниях за счет введения неполных предложений, завершающих или дополняющих мысль, высказанную в предыдущем предложении.
Предложения с вводными словами.	Вводные слова как средство связи предложений и частей высказывания.	Как правило, учащиеся почти не употребляют вводные слова для связи предложений и частей высказывания. В результате имеют случаи нарушения логики, последовательности изложения. Употреблению этих слов в связной речи следует уделять особое внимание.

Бессоюзное сложное предложение.	Бессоюзное сложное предложение в качестве средства связи законченных предложений.	В рамках одного высказывания грамматические отношения между предложениями могут строиться по аналогии с отношениями между частями бессоюзного сложного предложения. Однако использовать такой прием построения связных высказываний студенты почти не умеют.
4 курс. Высказывание.	Лексико-грамматические средства, выполняющие функцию связи между предложениями текста.	Студенты этого курса еще не всегда правильно употребляют лексико-грамматические средства для связи абзацев, а также фрагментов связных устных высказываний.
Имя существительное.	Повтор существительных и синонимическая замена как средства МФС.	В монологических высказываниях, протекающих в форме устного рассказа, наблюдаются факты слишком частого повторения имен существительных и отсутствия синонимических замен.
Имя прилагательное.	Повтор прилагательных и их синонимическая замена как средства МФС.	В устных высказываниях студенты затрудняются заменить синонимом то или иное прилагательное. В результате возникает неоправданный повтор.
Имя числительное.	Числительное как средство МФС.	Употребление числительных в качестве средств МФС у студентов этого курса бывает не всегда правильным.
Местоимение	Местоименная замена как средство МФС.	Устные высказывания студентов страдают излишними повторами, которые можно легко устранить при помощи местоименных замен.
Глагол.	Единство видовременных форм глаголов-сказуемых как средство МФС.	Нарушение единства видовременных форм глаголов-сказуемых наиболее часто наблюдается в устных ответах, что делает их несвязными и малопонятными.
Наречие.	Наречие как средство МФС.	Употребляя наречие, студенты не всегда могут раскрыть его временное или пространственное значение. Предложения, не раскрывающие наречных значений, остаются не связанными.
Союзы.	Союз как средство МФС.	Неумение употреблять союзы в качестве средств МФС особенно часто наблюдается в письменных сочинениях студентов.

Частицы.	Частица как средство МФС.	Студенты избегают употребления частиц в своих ответах из-за незнания особенностей их функционирования в связной речи.
Междометия.	Междометие как средство МФС.	Употребление междометий в качестве средств МФС также вызывает у студентов этого курса большие затруднения.
5 курс. Простое предложение.	Функции различных типов предложений как средство МФС.	Ошибки на неумение употреблять различные типы предложений в качестве средств МФС распространены в высказываниях студентов этих курсов.
Использование вводных слов в предложениях	Вводные слова и словосочетания как средство МФС.	Многие высказывания студентов страдают отсутствием логичности и последовательности. Эти недостатки можно устранить при помощи употребления вводных слов и словосочетаний.
Сложное предложение.	Бессоюзное предложение как средство МФС.	Многие студенты не умеют строить бессоюзные сложные предложения и не умеют использовать их в качестве средств МФС.

Реализация нашей системы осуществлялась как через занятия, так и через научно-методические семинары, конференции, проблемные методологические семинары.

Стратегия опытно-экспериментального обучения строилась по такому плану:

1 курс. Обучение умениям повторять слова для связи предложений между собой, строить высказывание в разговорном стиле речи, определять тему высказывания, выделять «данное» и «новое».

2 курс. Развитие навыков повторять слова для связи предложений между собой, формирование умений заменять повторяющееся слово местоимением. Развитие навыков строить высказывание в разговорном стиле речи, формирование умений строить высказывание в книжном стиле речи. Развитие навыков определять тему высказывания, формирование умений выделять в теме две или три подтемы, строить и различать «данное» и «новое».

3 курс. Развитие навыков повторять слова и употреблять для связи предложений местоименную замену. Работа по развитию навыков строить высказывание в книжном стиле речи, формирование умений делить текст на части, составлять простой план, делать описание (предметов, животных), выделять в высказывании «данное» и «новое».

4 курс. Как средство связи предложений в единое целое рассматривается повтор слов на материале разделов «Имя существительное», «Глагол», местоимённая замена рассматривается при знакомстве с темой «Местоимение», функция слов, не раскрывающих своей семантики в рамках одного предложения, рассматривается при знакомстве с темой «Наречие», роль видовременных отношений – на материале темы «Глагол».

При работе над текстами художественного, учебно-научного (или научно-популярного) и делового содержания проводится формирование простейших умений различать признаки научного, художественного и делового стилей речи.

Развитие навыков делить текст на части (выделять абзацы) и составлять простой план. Формирование умений пересказывать текст по простому плану. Работа над умением определять главную мысль высказывания в целом и каждой части в отдельности, правильно соотносить в высказывании «данное» и «новое».

Формирование умений писать сочинение-описание и повествование, составлять письма родным, товарищам, поздравлять с праздником, оформлять адреса на конверте, заполнять бланки телеграмм.

1 курс. Обучение синонимической замене как средству связи предложений между собой поводится при знакомстве с темой «Синонимы».

Совершенствование умений употреблять повторы, местоимённую и синонимическую замену проводится при изучении разделов «Имя существительное», «Глагол», «Имя

прилагательное», «Местоимение». При изучении раздела «Имя числительное» рассматривается роль, которую играют в организации целых текстов числительные, при знакомстве с темой «Глагол» – роль видовременных отношений.

Формирование умений строить высказывания в элементарных формах художественного, научного и делового стилей речи, делать объявления о занятиях кружка, о собрании и т.д.

Развитие навыков делить текст на части и составлять простой план, правильно соотносить в тексте пересказа «данное» и «новое». Формирование умений выделять в тексте главные мысли и составлять план, отражающий тематическое и смысловое строение текста (сложного план).

Развитие навыков делать описание и повествование. Формирование умений строить рассуждение.

2 курс. Совершенствование умений правильно употреблять лексико-грамматические средства в речи проводится при изучении разделов «Имя существительное», «Имя прилагательное», «Имя числительное». При изучении темы «Глагол можно углубить знания о роли видовремённых отношений в организации целых текстов.

Развитие навыков строить высказывания в элементарных формах художественного, научного и делового стилей речи. Формирование умений строить высказывание в элементарных формах публицистического стиля речи.

Развитие навыков составлять сложный план, формирование умений пересказывать по нему текст, соблюдая правильное соотношение «данного» и «нового».

Работа по развитию навыков делать описание, повествование, рассуждение.

3 курс. Закрепление имеющихся знаний о лексико-грамматических средствах, умений использовать их в связной речи, обучение умению употреблять служебные слова для связи предложений между собой при изучении разделов

«Предлог», «Союз», «Частица», «Междометие».

Развитие навыков строить высказывание в формах обиходно-разговорного, художественного, научного, делового и публицистического стилей речи.

Формирование умений строить связное высказывание по сложному плану (плану, отражающему тематическое и смысловое строение высказывания), соблюдая правильный порядок слов в отдельных предложениях текста.

Развитие навыков строить высказывание в форме описания, повествования и рассуждения. Формирование умений строить высказывание смешанного типа.

4 курс. Закрепление имеющихся знаний о лексико-грамматических средствах, умений использовать их в связной речи, рассмотрение функций различных типов предложений в организации связных высказываний при изучении разделов «Простое предложение» «Сложное предложение», а также роли вводных слов при знакомстве с разделом «Предложения с обращением и вводными словами».

Развитие навыков излагать свои мысли в обиходно-разговорном, художественном, научном, деловом (заявление, автобиография) и публицистическом стилях речи.

Развитие навыков строить связное высказывание по сложному плану, формировать навыки соблюдать в высказывании необходимый порядок слов. Формирование умений определять логическую структуру высказывания (находить объясняемое, поясняемое и объяснение, пояснение, доказательство).

Развитие навыков строить описание, повествование и смешанный стиль высказывания.

5 курс. Закрепление имеющихся знаний о лексико-грамматических средствах, умений использовать их в связной речи, обучение умению употреблять различные типы предложений, а также вводные слова для организации связи между предложениями. Развитие умений употреблять поря-

док слов как средство организации текста.

Совершенствование навыков излагать свои мысли в обиходно-разговорном, художественном, научном, деловом и публицистическом стилях речи.

Развитие навыков определять логическую структуру высказывания (находить объясняемое, поясняемое, доказываемое и объяснение, пояснение, доказательство). Формирование умений строить правильную логическую структуру, а также структуру смысловых единиц текста (абзацев, сложных синтаксических целых, фрагментов). Формирование и развитие на основе знаний законов построения связного текста умений составлять планы, тезисы, готовить конспекты статей и отрывков произведений, писать доклады и рефераты. Формирование и развитие умений строить высказывания на основе рабочих записей.

Совершенствование навыков строить высказывания в различных композиционных формах.

Таким образом, система работы над структурой связной речи предполагает формирование не только навыков правильного употребления лексико-грамматических средств связи предложений между собой, но и навыков по построению высказывания в том или ином стиле речи, соблюдения его смысловой (логической) структуры. При этом если вопросы работы над стилем высказывания и его смысловой структурой решаются в ходе изучения русского языка (при выполнении различных заданий, упражнений) попутно, то вопросы работы над межфразовой связью должны решаться непосредственно при изучении определённых тем и разделов.

Разрабатывая вопрос о последовательности работы над межфразовой связью, мы исходили из следующего:

1) вначале необходимо давать студентам такие сведения, которые могут быть рассмотрены на материале родного языка;

2) особое внимание необходимо уделять рассмотрению

тех средств межфразовой связи, функции которых в русском языке не совпадают с функциями в татарском;

3) необходимо учитывать связь лексико-грамматических средств с изучением определённых тем, разделов курса русского языка.

Такой подход позволил нам наметить примерную программу работы над межфразовой связью на занятиях русского языка и культуры речи.

Работа над смысловой структурой текста шла параллельно с работой над межфразовой связью. Одновременно проводился и лингвистический анализ образцовых юридических (и других) текстов, который был рассчитан на понимание и активное усвоение структуры русской речи.

Выводы

Выявленные в ходе анализа связной речи студентов и курсантов закономерности и тенденции формирования ее структуры позволили сделать вывод о том, что лингводидактическая система работы по развитию структуры связной речи в национальной аудитории должна предполагать принцип учета особенностей родного языка. Этот принцип должен лежать в основе всей работы по развитию связной речи студентов, так как без опоры на родной язык работа по развитию речи может носить формальный характер.

Обучение связной речи должно строиться и на основе принципа бинарности изучения теоретических сведений о языке. Если, например, студенты знакомятся с темой «Существительное», то они должны усвоить не только функциональные особенности этой части речи в структуре предложения, но и особенности её употребления в структуре связной речи, в частности, её роль в связи предложений между собой. Бинарно (в рамках предложения и – связного высказывания)

могут быть рассмотрены все части речи и – типы предложений. Этот принцип должен пронизывать и большинство упражнений, заданий. Например, в одном упражнении может быть два задания: 1) просклонять существительное и 2) связать при помощи этих существительных данные ниже предложения. Разумеется, работе над существительным как средством связи предложений между собой должна предшествовать аналогичная работа на родном языке.

Другим необходимым принципом мы считаем принцип опоры на структурные свойства связного высказывания. Реализация этого принципа должна осуществляться на основе циклизации основных этапов работы над структурой высказывания. Цикличность у нас предполагает, с одной стороны, одновременную работу над структурными свойствами связного высказывания, а с другой, выделение на базе этой одновременной работы тех закономерностей, которые усваиваются хорошо, если они подаются последовательно (циклично), от простого к сложному.

Принцип опоры на структурные свойства связного высказывания может найти свое воплощение, когда студентам будут последовательно и целенаправленно объясняться законы построения связно-го текста, особенности функционирования его смысловых единиц (абзацев, сложных синтаксических целых, текстовых субъектов и предикатов). Такая работа может проводиться на занятиях русского языка и культуры речи, психологии и межкультурной коммуникации.

Важным принципом построения системы мы считаем и принцип взаимосвязи работы по развитию структуры связной речи на занятиях русского языка и культуры речи с речевой работой на занятиях по другим дисциплинам (политологии, юриспруденции, криминологии и др.). В основе этой работы должна быть работа над структурой связного русского текста.

Глава 3.
ОБОСНОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ

3.1. Деятельностная природа общения

Система образования в целом и ее отдельные компоненты эффективно функционируют и позволяют достигать намеченных целей лишь при наличии определенных условий. В рамках данного исследования таковыми являются дидактические условия формирования коммуникативных способностей студентов педагогического вуза. Но прежде чем рассматривать эти условия, уточним смысл самого понятия «условие».

Понятие «условие» в научной и справочной литературе рассматривается с различных позиций, а потому и трактовки его несколько отличаются по своей сути. Если рассматривать данное понятие в общем, философском смысле, то «условие» – это совокупность процессов, отношений, нечто внешнее, необходимое для возникновения, существования или изменения какого-либо объекта, явления. В лексическом плане «условие» – это обстановка, среда, обстоятельства, в которых происходит что-нибудь.

В педагогике понятие «условие» чаще всего употребляется в сочетании с понятиями «обучение», «воспитание». Применительно к процессу обучения, как заметил Р.А. Низамов, дидакты часто употребляют понятие «условие», понимая под этим термином те факторы, которые обеспечивают успешное обучение [385].

Данный смысловой аспект выделен также К.Л. Биктагировым. Он рассматривает дидактические условия как «такую обстановку (обстоятельства), при которой компоненты учебного процесса (учебный предмет, преподавание, уче-

ние) представлены в наилучшем взаимоотношении и которая дает возможность учителю плодотворно преподавать, а учащимся успешно учиться».

Н.Ю. Посталюк, учитывая критерий оптимальности, под дидактическими условиями эффективности любой педагогической конструкции (будь то средство, прием или метод обучения) понимает «взаимосвязанную совокупность внешних характеристик ее функционирования, обеспечивающую высокую результативность учебного процесса и отвечающую психолого-педагогическому критерию оптимальности» [432].

М.И. Махмутов, рассматривая понятие «условие» в образовательном контексте, счел необходимым выделить две относительно самостоятельные группы условий. К первой он отнес социально-педагогические условия, среди которых выделяются: качественные характеристики педагога как специалиста; наличие сплоченного коллектива с правильно сформированной ценностной ориентацией; наличие материальной базы учебного заведения; наличие благоприятного микроклимата. Во вторую группу ученый включает психолого-дидактические условия, которые предполагают: высокий уровень обученности, соответствующий определенному этапу обучения; наличие достаточного уровня сформированности мотивов учения; соблюдение дидактических принципов и правил организации учебно-воспитательного процесса [360].

Принимая в целом точку зрения М.И. Махмутова и учитывая то, что тремя важнейшими составляющими образовательного процесса являются педагогические кадры, научно-методическое обеспечение и учебно-материальная база, считаем необходимым, однако, выделить в дидактическом обеспечении учебно-воспитательного процесса не две, а три группы – организационные компоненты, психолого-пе-

дагогические и собственно дидактические.

К организационным компонентам относятся:

• материально-техническая оснащенность учебного заведения;

• гуманизация и гуманитаризация образования;

• единство аудиторной и внеаудиторной деятельности, максимально способствующее целям формирования коммуникативного потенциала студентов.

К психолого-педагогическим компонентам можно отнести:

• профессиональные качества преподавателей;

• цели и мотивы студентов;

• микроклимат в вузе.

Собственно дидактические компоненты:

• соблюдение принципов дидактики;

• выбор форм и методов обучения, адекватных поставленной цели;

• учет уровня знаний и индивидуальных особенностей студентов в процессе обучения.

Рассмотрим каждую группу компонентов детально с точки зрения содержания.

Категория «общение» является базовой для определения комплекса педагогических компонентов, выступающих уже в качестве условий успешного развития речевой деятельности будущих юристов. Есть множество подходов к обоснованию этого положения. Нас же интересует категория «общение» в плане показа общения как источника и основы социальной психики. С этих позиций рассмотрим общение только на базе сложившихся в отечественной литературе подходов.

Общение – это форма деятельности, осуществляемая между людьми как равными партнерами и приводящая к возникновению психического контакта. Психический контакт обеспечивает в общении взаимный обмен эмоциями.

Психический контакт характеризует общение как двусто-

роннюю деятельность, взаимную связь между людьми.

Общение – сложный и весьма многогранный процесс. Б.Д. Парыгин отметил, что этот процесс может выступать в одно и то же время и как процесс взаимодействия людей, и как информационный процесс, и как отношение людей друг к другу, и как процесс их взаимного влияния друг на друга, и как процесс их взаимного переживания и взаимного понимания друг друга [408].

Определение Б.Д. Парыгина ориентирует на системное понимание сущности общения, его многофункциональность и деятельностную природу.

Анализируя научную литературу, Л.П. Буева рассмотрела следующие аспекты изучения общения [101].

1) информационно-коммуникативный (общение рассматривается как вид личностной коммуникации, в ходе которой осуществляется обмен информацией);

2) интеракционный (общение анализируется как взаимодействие индивидов в процессе кооперации);

3) гносеологический (человек рассматривается как субъект и объект социального познания);

4) аксиологический (общение изучается как обмен ценностями);

5) нормативный (выявляются место и роль общения в процессе нормативного регулирования поведения индивидов, а также анализируется процесс передачи и закрепления норм реального функционирования в обыденном сознании стереотипов поведения);

6) семиотический (общение описывается как специфическая знаковая система, с одной стороны, и посредник в функционировании различных знаковых систем – с другой);

7) социально-практический (праксиологический) (общение рассматривается как обмен деятельностью, способностями, умениями и навыками).

Общение можно рассматривать и в двух главных аспектах, как освоение личностью социокультурных ценностей и как ее самореализацию в качестве творческой, уникальной индивидуальности в ходе социального взаимодействия с другими людьми.

Опираясь на концепцию А.А. Леонтьева [322] и его анализ общения как коммуникативной деятельности, рассмотрим ее основные структурные компоненты. Итак,

предмет общения – это другой человек, партнер по общению как субъект;

потребность в общении – это стремление человека к познанию и оценке других людей, а через них и с их помощью – к самопознанию, к самооценке;

коммуникативные мотивы – это то, ради чего предпринимается общение;

действия общения – это единицы коммуникативной деятельности, целостный акт, адресованный другому человеку (два основных вида действий в общении – инициативные и ответные);

задачи общения – это та цель, на достижение которой в конкретной коммуникативной ситуации направлены разнообразные действия, совершаемые в процессе общения;

средства общения – это те операции, с помощью которых осуществляются действия общения;

продукт общения – это образования материального и духовного характера, создающиеся в итоге общения.

Процесс коммуникативной деятельности строится как «система сопряженных актов» [334]. Каждый такой «сопряженный акт» – это взаимодействие двух субъектов, двух наделенных способностью к инициативному общению людей. В этом проявляется, согласно М.М. Бахтину, диалогичность коммуникативной деятельности, а диалог может рассматриваться как способ организации «сопряженных актов» [59].

Таким образом, диалог – это реальная единица коммуникативной деятельности. В свою очередь, элементарными единицами диалога являются *действия высказывания и слушания*. Однако на практике личность выполняет роль не просто субъекта общения, но и субъекта – организатора коммуникативной деятельности другого субъекта. Таким субъектом могут стать отдельная личность, группа людей, масса.

Общение субъекта-организатора с другим человеком определяется как *межличностный уровень* коммуникативной деятельности, а общение с группой (коллективом) – как *личностно-групповой*, общение с массой – как *личностно-массовый*. В единстве этих трех уровней и рассматривается коммуникативная деятельность личности. Это единство обеспечивается тем, что все уровни коммуникативного взаимодействия опираются на единое организационно-методологическое основание, а именно на личностно-деятельностное. Такой подход предполагает, что в центре общения находятся две личности, два субъекта общения, взаимодействие которых реализуется через деятельность и в деятельности.

Убеждение – это социально-психологический механизм общения, процесс и результат программно-организованного воздействия. Убеждение оказывается с целью путем социально-психологического воздействия организовать превращение некоторой информации в систему установок и принципов личности.

Убеждение – это также *система логических доказательств,* ориентированных на критически настроенную личность.

Условием убеждающего воздействия является заинтересованность человека, которому адресовано воздействие, в чем-либо.

Заинтересованность – это (1) стремление получить определенную информацию, (2) потребность осмыслить что-либо.

Убеждение – это также элемент культуры личности, неразрывно связанный с ее эмоциональной сферой и побуждениями к действию. Убеждение как процесс предполагает воздействие и на рациональную, и на эмоциональную сферы. Убеждение – это активное взаимодействие, перерастающее в дискуссию. Согласно А.Г. Ковалеву [261], эффективность убеждающего воздействия достигается, если

(а) содержание и форма убеждения отвечают уровню возрастного развития личности;

(б) убеждение строится с учетом индивидуальных особенностей воспитуемого;

(в) убеждение выглядит последовательным и доказательным;

(г) оно содержит как обобщенные положения (принципы и правила), так и конкретные факты, примеры;

(д) опирается на разум убеждаемого, его опыт и знания;

(е) убеждающий глубоко верит в то, в чем убеждает. Процесс убеждения – это психотехническая система рассуждений и доказательств, а также эмоциональных средств, действующих заразительно на убеждаемого.

Убеждение ориентировано на формирование сознательной деятельности масс. В связи с этим мы исследовали особенности проявления коммуникативных и организаторских способностей.

В ходе обучения мы неоднократно использовали тест на определение коммуникативных и организаторских способностей.

Конечная цель типологического самоанализа личности на основе метода аутопсиходиагностики – познание психической структуры себя самого как личности. Для этого помимо тестов, в аутопсиходиагностике используется «Схема иерархии основных рядоположенных подструктур как уровней личности...», разработанная К.К. Платоновым [421].

Схема предполагает изучения направленности, опыта, психических процессов, темперамента личности. Использование этой схемы в нашем исследовании подтвердило основные связи с отражением, сознанием, потребностью, активностью.

Технологический уровень характеристики личности как субъекта общения раскрывает ее умения общаться – коммуникативные умения. Коммуникативные умения – это синтез общепсихологических, социально-психологических и специально-профессиональных качеств личности.

3.2. Психолого-педагогические характеристики общения в контексте категорий диалога и речетворческих способностей

В стандартных образовательных программах никогда не уделялось заслуженного внимания творчеству. Более трех десятилетий назад Ловенфельд [565] назвал творчество (креативность) «падчерицей образования», и такое положение дел сохранилось до наших дней. В традиционных школьных программах почти не отводится места для повышения творческого потенциала учащихся. Чтобы заполнить этот пробел, было разработано множество программ по развитию способностей к творчеству.

Основные принципы.

Несмотря на то, что все эти программы отличаются друг от друга, они основаны на некоторых общих принципах.

1. Обучать студентов искать разные пути достижения цели и затем выбирать наилучший.

2. Обеспечивать их достаточным количеством пособий и упражнений для выработки и тренировки творческих навыков.

3. Обучать их задавать необходимые вопросы и определять само наличие задачи.

4. Обучать их определять качество идеи по ее последствиям.

5. Вознаграждать оригинальные и полезные идеи, следя за тем, чтобы студенты получали удовольствие прежде всего от самого творческого процесса. Дать понять студентам, что их идеи ценятся.

6. Предлагать обучающимся находить решения в нестандартных ситуациях. Доказать важность проявления настойчивости при неудачах.

7. Предлагать студентам составлять приблизительный план поиска решений. Обучающиеся должны знать, какая релевантная информация хранится в их памяти, как к ней обращаться и каким образом переплетаются их знания в различных областях. Такой план должен включать в себя распознавание неизвестных фактов, поиск информации, выработку возможных решений, взгляд на задачу с различных точек зрения и переопределение целей.

8. Избегать слишком быстрого навешивания ярлыков, отнесения задачи к уже известной категории задач и поспешного принятия решения – подобное навешивание ярлыков приводит к косности и потере гибкости мышления.

Творчество (креативность) подразумевает не только наличие навыков нетрадиционного мышления, но и знание общепринятых правил, так как, для того чтобы от них отступать, их, по меньшей мере, необходимо знать.

Применение алгоритма.

Применяя схему развития основных навыков мышления к творческому рассмотрению решений, задайтесь следующими вопросами.

1. Какова цель? Творческий процесс определяется тем, что нужно получить в результате. Целью творческого мышления является создание нового и нужного. Часто необходимо поставить новую задачу. Творческий человек знает,

какие задачи можно и нужно решать.

2. Что известно? Чтобы творить, надо обладать знаниями и навыками. Особенно важно получить как можно больше информации, касающейся поставленной задачи. У вас могут быть данные для того, чтобы стать действительно известным юристом, великим архитектором или писателем, но без знаний в этих областях вы вряд ли проведете правильно следственные мероприятия, построите новое здание или напишете хороший роман.

3. Какие навыки мышления позволят вам достичь поставленной цели? Умение составлять список необходимых слов на определенную тему может быть полезно во многих ситуациях, но особенно тогда, когда нужно что-либо написать или сочинить. Контрольные списки творческого мышления помогают в проектировании, в то время как методику «плюс-минус-интересно» можно использовать всегда, когда вы не знаете, с чего начать поиск решения.

Ниже мы перечислим некоторые методики творческого мышления.

• Определение задачи разными путями.

• Мозговой штурм для увеличения количества идей.

• Работа с людьми, специализирующимися в различных областях, для того чтобы увеличить вероятность бисоциативного мышления.

• Рассмотрение всех изменений физического состояния в контрольном списке творческих идей.

• Организация окружающей внешней среды таким образом, чтобы максимально повысить внутреннюю мотивацию.

• Поощрение риска.

• Поиск возможных решений с помощью вопросов.

• Перечисление и комбинирование свойств для создания новой продукции.

• Оценка решений задачи и других ее аспектов с помо-

щью категорий «плюс-минус – интересно».

• Составление предложений о задаче с использованием слов-связок.

• Перечисление понятий, касающихся задачи, перед тем как приступить к ее решению.

• Сбор дополнительной информации.

• Использование аналогий, для того чтобы сделать незнакомое знакомым, и аналогий «наоборот», для того чтобы делать знакомое незнакомым.

• Визуализация задачи.

4. Достигнута ли поставленная цель? Так как творческий процесс оценивается по результату, выбранное решение следует исследовать на предмет его оригинальности и уместности. Такая оценка является частью творческого процесса. Если одно из этих условий не удовлетворяется, придется начать все сначала – и так до тех пор, пока не будет достигнут нужный творческий результат.

Большое значение в работе по развитию творческого мышления, профессионального общения стали методы и приемы риторики.

Оптимальное использование принципов и форм риторики в педагогическом общении (речевое мастерство учителя) способно расширить мотивационную базу личности, и в конечном итоге развить способности и интерес к предмету. Категория мотива различна в педагогической трактовке; в целом мотивы рассматриваются как внутренние и внешние воздействия и стимулы учебного процесса. Мотив, как производное оптимальной организованности педагогического процесса на основе обращения к уже сложившейся личностной природе индивида, анализируют У. Глассер, М.Т. Громкова, Л.В. Занков (при подчеркивании внутренней мотивации учения), А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов и другие. В качестве важнейшего внешнего мотивирующего

фактора в традиционных педагогических структурах выступает оценка, в то время как при формировании непосредственного интереса создается и внутренняя мотивация обучения. О подобных ситуациях пишут психологи: обучаемые с направленностью на способы учебной работы не боятся, что за ограниченное количество времени не выполнят задание и получат низкую оценку. Поэтому они ведут себя более свободно и раскованно, творчески раскрываются. Мотивы задают формы и характеристики познавательной деятельности. В.В. Давыдов видит в формировании мотива первый этап учебной деятельности.

С.Л. Рубинштейн [478] выделяет четыре типа учебных мотивов: непосредственный интерес к содержанию предмета, характер умственной деятельности при его изучении, наличие способностей, связь с предполагаемой практической деятельностью. Мотивы, в немалой степени рождающиеся по мере осуществления «науки убеждать», влияют на формирование творческих факторов и системы познавательных установок. При творческом взаимодействии учителя и ученика мотивационный спектр существенно расширяется вследствие специфики приемов коммуникационного стимулирования, однако основные мотивы остаются принципиально значимыми.

Юрист обязан понимать язык преступного мира.

Русское воровское арго (тайный язык), известное под названием «блатная музыка», или «блат», образовалось примерно на рубеже 17–18 вв. из языка офеней – бродячих торговцев. Язык этот, изменяясь и впитывая в себя элементы иноязычного происхождения, сохранился до наших дней.

Происхождение «блата» ясно. Он возник из потребности объясняться с товарищами в заключении и на воле на таком языке, который не был бы понятен окружающим. Этот язык выполнял две функции: коммуникативную и индикативную.

Он служил средством передачи важной для данной группы информации, с тем чтобы никто из окружающих не понял содержания высказывания. Кроме того, «блат» был сигналом принадлежности к преступному миру, к определенной социальной группе: носитель этого языка сразу же опознавался как «свой» другими носителями арго.

Следует учитывать, что носители тайного языка всегда как бы двуязычны – они владеют литературным (разговорным) языком и арготическим. Фонетика и морфология арго не отличаются от литературного языка. Впрочем, фонетика, как правило, является не литературно нормативной, а скорее, всегда диалектной. Однако этот вопрос заслуживает отдельного исследования и описания. Арго, в сущности, не является настоящим «языком», это профессиональная лексика, которая сродни профессиональной лексике музыкантов, моряков, сапожников и т.п.

Арго отличается от литературного языка специфической экспрессивностью и словарным составом в пределах тех или иных тематических групп лексики – названий разных видов преступлений, мест, где преступники отбывают наказание, карточных мастей, денег и т.п. В лексике арго отражаются понятия, необходимые для общения в преступном мире.

Любой уголовный жаргон, будь то российская «феня» или американский «флэш», является продуктом исключительного устного творчества; подобно своим носителям, он не признает никаких законов, поэтому одни и те же слова могут различаться и по написанию, и по смыслу, и по классификации (криминальный или обычный бытовой сленг).

Арго, как явление семантически подвижное, возникает и обновляется, как и обычный язык. Например: *деловой – добывающий средства к жизни преступным путем; грузчик – лицо, взявшее на себя всю вину за совершенное преступление с целью выгородить других; балерина – сверло, исполь-*

зуемое для вскрытия сейфа.

Отличительная особенность блатного языка – словесный камуфляж (переиначивание известных лексических единиц): *орел – сердце, букет – набор статей* УК.

Существует три главных источника формирования арготического словаря: неологизмы, заимствования и переосмысление.

Неологизмы создаются по существующим в языке моделям: ***передоз*** *– чрезмерная доза наркотика;* ***водила*** *– шофер;* ***хмелеуборочная*** *– машина, доставляющая в вытрезвитель.*

Заимствования имеют разное происхождение: ***хилять*** *– идти* (цыганск.); ***герла*** *– девушка* (англ.); ***вассер*** *– осторожно* (нем.) и т.п.

Переосмыслению подвергаются многие общеупотребительные слова, получающие особую экспрессивность: ***соловей*** *– свисток милиционера;* ***премия, радость*** *– венерическая болезнь;* ***кукла*** *– подделка.*

Арготический словарь отражает социально-негативные интересы и искаженные потребности, сформировавшие преступное поведение личности, свидетельствует о нравственно-психологическом облике преступников и о межличностных отношениях в пределах данной социальной группы.

В настоящее время функции «блата» изменились. Рост общей культуры – в том числе речевой – несомненно, сказался и на арго. Некоторая часть лексики тайного языка вышла из употребления, другую часть можно рассматривать уже не как специфические термины преступного мира, но как явления просторечия: общий язык включил эти слова в свой состав, изменив их стилистическую окраску. Кроме того, с течением времени определенная часть арготической лексики «рассекретилась»: многие слова, бывшие ранее тайными, перестали таковыми быть и потеряли главное свое назначение – быть непонятными для посторонних.

Таким образом, изменилась главная – коммуникативная – функция арго. «Блат» перестал быть языком для посвященных, он уже не локализуется в узких социальных и профессиональных границах.

Вопросы совершенствования кадрового потенциала сотрудников органов внутренних дел, психологического обеспечения работы с личным составом рассматриваются как важнейший резерв повышения эффективности оперативно- служебной деятельности ОВД. Для разрешения ряда проблем укрепления правопорядка активно привлекаются достижения психологической науки, которые способствуют созданию системы психологического обеспечения деятельности правоохранительных органов.

В настоящее время психологи, педагоги, люди, пишущие об общении, предлагают множество моделей успешного общения и его совершенствования: здесь и модели, наработанные опытом удачливых людей (Д. Карнеги, Н. Хилл, Л. Паркинсон, Р. Бринкман и др.), и специальные техники трансактного взаимодействия (Э. Берн), нейролингвистического программирования (Р. Бендлер, Дж. Гриндер, Р. Дилтс, Г. Алдер, С. Андреас и др.), модели использования приемов и психотехник наведения трансовых, гипнотических состояний (М. Эриксон, Д.В. Кандыба, М.М. Гордеев, С.А. Горин и др.), измененных состояний сознания (В.В. Козлов, Т.И. Ахмедов, М.Е. Жидко и др.), а также тренинговые упражнения (И.В. Вачков, Г.И. Марасанов, В.Ю. Большаков и др.).

Самостоятельная деятельность общения включает в себя три фазы (стадии) развития любого эпизода установления и поддержания психологического контакта [254].

1) Фаза ориентировки и планирования контакта включает в себя ориентировку в ситуации предстоящего общения. Вначале ориентировка проявляется как личностная установка – предрасположенность к поисковой активности.

Поисковая установка регулирует процесс получения и анализа информации, значимой для оперативного работника. Понимание ситуации контакта сопровождается процессами планирования и программирования предстоящего общения.

2) Фаза исполнения общения. Установление психологического контакта начинается еще в момент первичной ориентировки в ситуации. Однако особенность и «вредность» оперативного общения заключается в том, что нельзя, однажды установив психологический контакт с человеком, далее лишь получать оперативно значимую информацию. Психологический контакт должен поддерживаться и развиваться постоянно. Его мера, необходимый уровень доверительности в профессиональном подходе к общению определяется значимостью содержания беседы, логикой правильно понятого соотношения интересов собеседников и учетом возможного развития отношений с данным партнером. Главным содержанием исполнительской стадии общения является обмен информацией. Он реализуется в психологическом воздействии партнеров друг на друга, а также в процессах взаимного понимания.

3) Третья фаза общения – контроль и коррекция взаимодействия, информационного обмена и взаимоотношений. Контроль ситуации общения осуществляется средствами понимания и рефлексии. Рефлексия – это осознание профессионалом того, как понимает ситуацию контакта его собеседник.

Каждый участник общения контролирует и оценивает процесс обмена информацией, отношение собеседника к целям контакта. Интенсивность оценочных действий зависит от значимости и сложности ситуации, личных особенностей субъектов. Коррекция хода общения производится как осознанно, так и неосознанно. В простых контактах люди не осознают, как они подбирают слова, где делают паузы в

речи, не контролируют позу и многое другое. Чем сложнее и ответственнее разговор, тем больше значение контроля собственного поведения и особенностей поведения партнера. Однако для профессионально подготовленного к общению человека нет необходимости контролировать каждый свой жест. Сознание опытного сотрудника занято анализом целей и замыслов участников беседы, диагностикой динамики отношений, действиями по развитию контакта в нужном направлении. Особенности его поведения «пристроены» к особенностям темы разговора, личности собеседника, пространственным и временным характеристикам контакта. Отсутствие профессионального мастерства проявляется в избыточном контроле элементов собственного поведения, в скованности и неестественности речи, позы и пр.

Известно, что в служебной деятельности многих сотрудников ОВД более 90% времени работы часто уходит на то, чтобы собрать информацию о человеке, с которым приходится иметь дело, или получить от него нужную правдивую информацию. Поэтому первой задачей в процессе общения является установление доверия между собеседниками. Для поиска путей создания зоны доверия существует ряд способов, которые называются «присоединением», «подстройкой», «установлением рапорта» (см. [482], [255], [387], [391] и др.) . Эти термины во многом похожи, так как смысл, который вкладывается в них, имеет своей целью принятие человеком нашей точки зрения. Выделяют несколько видов «присоединения».

«Присоединение» к голосу собеседника.

В процессе общения, помимо смыслового содержания, есть еще и голосовые характеристики: громкость, интонации, тон, тембр голоса, ритм, темп речи. Голосовое присоединение состоит в пристройке к голосу собеседника: если последний говорит тихо, то нужно постараться говорить

также тихо, если он говорит медленно – то следует и нам говорить медленно. Синонимом термина «присоединение» можно считать «отзеркаливание». В общении нужно как можно лучше «отзеркалить собеседника». Во-первых, это может помочь сотруднику ОВД установить взаимодействие и убрать настороженность собеседника. Голосовое присоединение в значительной степени воздействует на подсознание собеседника и вызывает в нем чувство, что его понимают. Во-вторых, продолжая беседовать, сотрудник ОВД может постепенно менять речевые характеристики, если того требует служебная ситуация, и вот здесь уже начинается *процесс ведения собеседника.*

«Присоединение» к «языку тела» (движениям).

Смысл этого присоединения состоит в том, что на телесном уровне требуется показать собеседнику его подобие.

Подстройка к позе – это первый навык активного, форсированного создания подсознательного доверия. Здесь есть и обратная связь: если люди уже доверяют друг другу, то они обычно разговаривают (или молчат) в состоянии присоединения к позе. Иногда, скажем, сотруднику ОВД нужно оценить, в каких отношениях он находится с начальником, его заместителем или еще с каким-либо значимым человеком. Здесь имеется несложный тест: если во время разговора кто-то из собеседников подстраивается к позе своего напарника, то все нормально, по обсуждаемому вопросу мнения у них совпадают (может быть, у них есть несогласие по другим вопросам, но по тому, которым сейчас заняты, – согласны). Если же в паре пристройки к позе нет, то согласия, выраженного на словах, тоже нет.

«Присоединение» к дыханию.

Дыхание – важнейший биоэнергетический ритм человека, и когда последний дышит в унисон с другим человеком, происходит взаимодействие на глубоком бессознательном

уровне. На уровне присоединения по дыханию работник ОВД может успокоить собеседника, нередко пребывающего в возбужденном, настороженном, а порой агрессивном состоянии уже самим фактом общения с представителем правопорядка. Синхронизируясь с ритмом дыхания собеседника, как правило, учащенным, а затем постепенно урежая свое дыхание, работник ОВД может привести собеседника к спокойному обсуждению проблемы.

«Присоединение» к репрезентативным системам.

Работнику ОВД полезно будет знать, что каждый человек, с которым ему приходится общаться, воспринимает мир, воспроизводит запомненное или конструирует сообщение чаще всего через визуальную (зрительную), аудиальную (слуховую) и кинестетическую (ощущающую, чувствительную) репрезентативные системы. И также в этих системах восприятия жизненный опыт кодируется в головном мозге человека. Одни предпочитают запоминать и затем вспоминать события, информацию в виде образов, другие – звуками, третьи пользуются ощущениями.

Большинство людей предпочитает воспринимать мир через зрение и использовать для мыслительных процессов образы. Тогда можно говорить о визуальной системе как о ведущей репрезентативной, то есть о системе, в которой может быть репрезентирована (представлена) мыслительная информация. Такого человека называют *визуалом.* Если у человека ведущая система аудиальная, то он называется *аудиалом.* Точно так же у кого-то лучше развита кинестетическая система, кто-то предпочитает распознавать мир через ощущения, прикосновения и помнит его не ярким, цветным и красивым, а мягким и пушистым. Это – *кинестетики.*

Специалисты по нейролингвистическому программированию предложили способ определения ведущей репрезентативной системы по движениям зрачков глаз.

Когда работник ОВД пообщается с визуалом, он увидит, что прежде чем ответить на его вопрос, тот будет поднимать глаза наверх. Считается, что если этот человек поднимает глаза наверх и вправо (3к (направо вверх) – зрительные конструкции), он обращается к своим визуальным фантазиям, придумывает, конструирует что-либо; а если поднимает глаза и при этом направляет их влево (3в (налево вверх) – зрительтные воспоминания), то речь идет чаще всего о визуальном воспоминании. Эта схема, учитывающая правую и левую сторону, справедлива для правшей – как мужчин, так и женщин любой национальности. У левшей эти зоны воспоминания и конструирования меняются местами, причем это будет правильно также и для аудилов, и для кинестетиков. Однако важно то, что глаза находятся в верхнем этаже поля зрения. Ряд визуалов будет смотреть прямо перед собой, расфокусируя глаза. Это значит, что он где-то в пространстве создает невидимый для собеседника, да и для себя экран, на котором возникают эти образы. Характерной чертой здесь может быть фиксация взгляда в какой-то точке, рассматривание невидимых картин.

В юридической психологии разработаны критерии правомерности и допустимости средств психологического воздействия в правоохранительной деятельности:

- *юридический* – соответствие действий сотрудников духу и букве закона, соблюдение прав граждан, строгое выполнение функциональных обязанностей;

- *этический* – нравственная приемлемость с точки зрения морали и норм профессиональной этики;

- *гносеологический* – познавательная надежность и научная обоснованность используемых средств;

- *психологический* – учет особенностей ситуации общения и индивидуальных особенностей ее участников.

Критерии эти взаимосвязаны и соподчинены так, что без-

условным и высшим является соблюдение требований законности [462].

К самым важным педагогическим условиям мы отнесли семь (смотри модель):

- построение обучающей модели на основе понимания языка как единства интерсубъективной и интрасубъективной реальностей, интерпретации социальной реальности как социокультурного поля взаимоотношений, как среды или пространства, соединяющего людей друг с другом;

- развитие речи на основе данных, отражающих реальную картину речевой и коммуникативной деятельности обучаемых;

- использование в речевой работе лингводидактических категорий текста как структурных единиц монологической и диалогической речи;

- актуализация в проблемно-коммуникативных ситуациях специальных (профессиональных) знаний обучаемых;

- использование в речевой работе приемов формирования коммуникативного ядра, интеграции содержания лингвистического и профессионально направленного характера, а также приемов, позволяющих сочетать индивидуальные и групповые формы обучения;

- организация коммуникативной деятельности обучаемых на основе учета преобладающего типа личностной направленности обучаемого (при определении стратегии формирующего эксперимента мы использовали известное уравнение: Поступок и Ответная реакция + Интерпретация и Коммуникация = Репутация и Имидж. Все это вместе составило картину межличностных отношений среди курсантов. По результатам опроса выяснилось, что среди них не оказалось никого с направленностью Я «-» О «-», Я «+» О «-»);

- построение речевых упражнений на основе данных лингводидактического анализа коммуникативной деятель-

ности обучаемых на 2-3-х языках (на двух государственных – татарском и русском, на одном иностранном – английском, немецком или французском).

Эти условия предполагают четыре блока: 1) мотивационно-целевой, 2) информационно-познавательный, 3) творческо-деятельностный, 4) контрольно-оценочный.

Таким образом, психологически и коммуникативно подготовленный сотрудник в общении с людьми должен: 1) уметь формулировать личную цель контакта и доопределить ее в процессе общения; представить желаемые результаты контакта для всех участвующих лиц; 2) уметь определять признаки поведения собеседника, являющиеся критериями достижения желаемого результата общения; 3) уметь калибровать содержание своего сознания, переживания непосредственных восприятий. Это способность к точным оценкам признаков изменений в состоянии, намерениях и т.п. людей по зрительным, слуховым и кинестическим переживаниям; 4) иметь большой личный банк приемов и средств достижения желаемых результатов общения. Быть свободным и гибким в выборе вариантов линии поведения и коммуникативных средств.

Выводы

К основным аспектам изучения общения как деятельностной структуры можно отнести: 1) информационно-коммуникативный (общение рассматривается как вид личностной коммуникации, в ходе которой осуществляется обмен информацией); 2) интеракционный (общение анализируется как взаимодействие индивидов в процессе кооперации); 3) гносеологический (человек рассматривается как субъект и объект социального познания); 4) ак-сиологический (общение изучается как обмен ценностями); 5) «нормативный» (выявляются место и роль общения в процессе норматив-

ного регулирования поведения индивидов, а также анализируется процесс передачи и закрепления норм реального функционирования в обыденном сознании стереотипов поведения); 6) «семиотический» (общение описывается как специфическая знаковая система, с одной стороны, и посредник в функционировании различных знаковых систем – с другой); 7) социально-практический (праксиологический) (общение рассматривается как обмен деятельностью, способностями, умениями и навыками).

Общение можно рассматривать и в двух главных аспектах: как освоение личностью социокультурных ценностей и как ее самореализацию в качестве творческой, уникальной индивидуальности в ходе социального взаимодействия с другими людьми.

Творчество (креативность) являет собой бинарно организованное понятие, в котором объединяются необычное или уникальное и качественное или полезное. Специалисты подразделяют мышление на вертикальное и латеральное. Вертикальное мышление логично и прямолинейно, в то время как латеральное мышление – это способ рассуждения «вокруг» задачи. В психологии растет популярность мнения, что творческие личности не слишком сильно отличаются от всех нас. У всех нас есть способности к творчеству. С практической стороны творческий процесс состоит в поисках новых путей постановки задачи и в отборе нужной информации.

Творчество было описано как смесь чувствительности, синергии и интуиции. Это выглядит так, как будто счастливая случайность соединила разнородные понятия для человека, чувствительного к их соединению. Творчество можно рассматривать как когнитивный процесс, в котором используется информация, хранящаяся в памяти и выходящая за рамки личного опыта. Когнитивные психологи описывают этот процесс как расширение активации сетей знания с по-

вторяющимися циклами генерирования и исследования. Хотя бытует мнение, что люди с высоким IQ в общем более склонны к творчеству, на самом деле для творчества необходим вполне определенный, не очень высокий уровень интеллекта. Часто творчество строится на аналогии, т.е. решение адаптируется из другой области знания. Творческие личности отличаются большей самомотивацией, толерантны, терпимы к неопределенности и склонны рисковать. Внутренняя мотивация является одним из мощнейших двигателей творчества. Для того чтобы человек стремился к творчеству, необходимо, чтобы окружающая среда подпитывала его внутреннюю мотивацию.

Выделяют несколько стратегий, развивающих творческое мышление. Мозговой штурм опирается на убеждение, что если у человека много идей, то среди них всегда найдутся подходящие. Каждый пункт контрольного списка творческих идей может способствовать тому, что блеснет огонек творчества. В связующем алгоритме Кровица, для того чтобы прийти к решению, используется изменение связей между составными частями задачи. Стратегия «плюс-минус-интересно» порождает новые решения, принуждая человека исследовать различные стороны задачи. Аналогии и метафоры наводят нас на сходства и различия, которые могут быть важными при решении. Визуальное мышление применяется во многих видах творчества – особенно в искусстве и науке. Все стратегии, направленные на повышение творческого потенциала, включают поиск в сетях знания человека – для того чтобы можно было совместить отдаленные идеи, провести аналогии с разными областями знания и сделать доступной информацию, хранящуюся в памяти.

Глава 4.
МОДЕЛИРОВАНИЕ И ТЕХНОЛОГИЗАЦИЯ СИСТЕМЫ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ: СОДЕРЖАНИЕ, ЦЕЛЬ, СРЕДСТВА

4.1. Культурологические аспекты обучения профессиональному общению

За любой исторической формой культуры всегда стоят какие-то субъекты, ответственные за нее; ничьей, бессубъектной культуры не бывает. Следовательно, всякий субъект, даже в пределах субъект-объектных отношений, имея дело с определенными «инаковыми» культурными предпосылками, вступает в некоторое отношение и к тем субъектам, которые стоят за названными предпосылками. В этом уже заложена *возможность общения.*

Таким образом, предметная деятельность уже в силу того, что она начинается с объекта, не как культурно-нейтрального и безотносительного к субъектности, должна начинаться и с исторически определенных междусубъектных связей. Значит, познавательная и вообще духовная деятельность, взятая не в некоем ущербном или фрагментарном виде, а как многомерный и многоуровневый процесс, не умещается в рамках субъект-объектного отношения.

Даже само субъект-объектное отношение выступает всегда хотя безусловно необходимым, но недостаточным. Особенно важно, что недостаточным оно оказывается именно там, где дело касается наиболее сложных, высших уровней и потенций познавательной и духовной деятельности вообще – тех, которые как раз и ведут ближайшим образом к развертыванию специфической проблематики и утверждению атмосферы междусубъектного общения.

Уже с начала 70-х годов социология масс-медиа в стра-

нах Запада развивается, по существу, как единый исследовательский комплекс с концентрацией на управленческих, идеологических и культурных аспектах масскоммуникационного воздействия на человека и общество [646–647].

Взгляды человека на жизнь с самого рождения складываются под воздействием окружающей среды. Семья, общество, национальность, культура и язык влияют на формирование индивидуума. Изучающий иноязычную культуру всегда опирается на знание и опыт родной этнокультуры. Умственная деятельность также несет на себе отпечаток родного языка и культуры, поскольку мы имеем дело с языковым воплощением объекта. Однако многие считали, что родной язык как этнокультурный фактор препятствует пониманию чужой культуры, хотя умственная деятельность основана на мышлении и протекает на уровне понятия и смысла, а не только на уровне значения. Это утверждает и В.А. Звегинцев: «…Смысл оставляет язык на его месте, он вырывает человеческую мысль из плена лингвистических значений, да и структуры языка в целом, делая возможным создание систем поверх языковых барьеров при всем том, что эти значения получают в обязательном порядке объективирующее их языковое выражение» [215].

Источником проблем при восприятии чужой языковой культуры может служить социолингвистическая интерференция, т.е. использование правил речевого общения представителей одной языковой культуры в общении с представителем другой языковой культуры. Это происходит, когда говорят на иностранном языке, используя модели языкового общения родного языка, например, выражение комплимента и ответа на него. Частое употребление американцами комплимента может быть воспринято представителями других культур как выражение лицемерия, продиктованного скрытыми соображениями.

Близко к понятию «социолингвистической интерференции» находятся понятия культурной ассимиляции – усвоение элементов чужой культуры как исторически сложившихся стереотипов понимания мира и поведения и языкового заимствования – внесение в родной язык элементов чужого языка. В дополнение к вышеуказанным В.Т. Клоков [257] выделяет лингвокультурологическую интерференцию – внесение в чужую культуру и язык элементов родной культуры и языка. Лингвокультурологическая интерференция характеризуется тем, что осуществляет перенос той части языковых и паралингвистических элементов родного языка, которые связаны с внеязыковыми элементами национальной культуры, т.е. знаков, представлений, оценок и других элементов, выражающих общую лингвистическую концептуально-оценочную картину мира: стереотипы речевого поведения. Далее В.Т. Клоков подразделяет лингвокультурологическую интерференцию на концептуальную – причину появления в чужом языке слов и значений, связанных с традиционно-логическими представлениями новых пользователей этого языка, и эмоционально-оценочную – касающуюся коннотивного значения языкового знака.

Источником межкультурного непонимания могут служить различия в системе ценностей, структуре социокультурных связей и идеологий культурных групп. Ценностный аспект данной культуры выражается в моделях поведения, которые люди усваивают друг от друга. В качестве примера можно привести анализ моделей поведения американцев среднего класса и белых южноафриканцев того же класса, проведенный Р.К. Хербертом [625]. Он полагает, что модели ответа на комплимент отражают различия в социальных связях и идеологии сообществ. Херберт считает, что американцы чаще используют комплимент в общении и реже отвечают на него, с тем чтобы установить определенное иерархическое поло-

жение. Эта модель устойчива в открытом обществе и в обществе с элитарной демократией, характерном для США. Напротив, южноафриканцы меньше используют комплимент и чаще отвечают на него, чтобы поддержать субординацию в обществе. Стереотип речевого поведения или стереотип общения связан с понятием «социальный стереотип». Под ним понимают упорядоченные культурой картины мира в восприятии человека, которые помогают ему познавать сложные социальные объекты и защищать его собственные ценности. Стереотип общения объединяет культурологическую и методическую стороны, что следует учитывать при обучении иностранному языку, поскольку эти элементы картины мира четко закреплены в сознании представителя любой культуры и в значительной мере определяют его реакцию на чуждую ему картину мира. Например, западноевропейское рационализированное толкование восприятия во многом отличается от восточного тем, что «образ мира вещей» на Западе служит основой для последующих интерпретаций, тогда как на Востоке этот образ стремятся реализовать в действительности. На Западе складывается иная, чем на Востоке, картина времени, пространства, представлений. Стереотипы мышления определяют и стереотипы поведения. Описание данных стереотипов, связанных с учебными ситуациями общения и с языковым материалом, необходимо включать в учебные пособия по иностранному языку.

Культуру говорящих отражает и словарный запас языка, поскольку он является показателем того, как говорящий выражает свой накопленный опыт; он является хранилищем результатов культурных контактов и заимствований. За исключением научно-технической области, многие слова обозначают разные понятия в разных языках.

Уровень восприятия культурного значения языковых единиц зависит от социокультурного контекста изучения языка и

мотивации обучаемого. Изучение языка в стране изучаемого языка (когда человек, изучающий язык, может постоянно общаться с носителями языка) предоставляет большие возможности для постижения культурного значения языковых форм, чем изучение иностранного языка в своей культурно-языковой среде. Но в первом случае требуется более глубокий уровень аккультурации, поскольку изучение языка идет параллельно с освоением социокультурного контекста. Аккультурация имеет четыре ступени. Первая – восхищение новизной окружающей обстановки, вторая – последствия осознания культурных различий и их влияния на индивида, третья – постепенное выздоровление, когда некоторые проблемы аккультурации решены, четвертая – ассимиляция или адаптация к культурной среде и обретение уверенности в себе как личности в иностранной культуре. Аккультурация при изучении иностранного языка в собственной культурной среде зависит от культурного и социополитического статуса языка и мотивации изучающего язык, т.е. требуется ли общение на изучаемом языке с носителями языка или язык изучают только как обязательный предмет школьной программы либо для узкопрофессиональной цели. Язык могут изучать и из интереса к самому языку. У изучающего язык в чужой культурной среде может проявиться эффект культурного шока либо в виде простого раздражения, либо в виде глубокой психологической паники и кризиса. Культурный шок является одной из четырех ступеней аккультурации, которую можно преодолеть плавным переходом через вторую ступень к третьей, и тем самым облегчить процесс изучения языка и культуры. Миновать вторую ступень нельзя, так как отчаяние, беспомощность – это реальные чувства и их нужно научиться выражать. Смягчить вторую ступень можно регулярным экскурсом в третью. Обучаемый должен понять природу своих чувств, научиться их выражать и постепенно переходить к собственному методу изучения языка и культуры.

Рассматривая проблему коммуникативной компетентности, следует отметить, что в современной науке зачастую происходит неправомерная, на наш взгляд, замена понятия «компетентность» на пароним «компетенция». Так, Р.П. Мильруд, И.Р. Максимова, К.А. Власова и др. говорят о том, что «коммуникативная компетенция выявляет уровень сформированности речевых навыков и умений применительно к различным сферам и ситуациям общения». Рассматривая ее состав, они имеют в виду именно «компетентность», и выделяют такие ее компоненты, как языковая, речевая, культурная, стратегическая и информативная компетенция (терминология авторов здесь и далее сохранена) [371].

Языковая компетенция, по их мнению, – это потенциальное владение языком, то есть языковые знания, умения и навыки, необходимые для распознавания информации и для порождения речи. Речевая компетенция – это реализация потенциального владения языком в определенных коммуникативных условиях, то есть способность адекватно использовать языковые средства для построения высказываний и текстов. Культурная компетенция – это фоновые знания, знания реалий страны изучаемого языка и безэквивалентной лексики, знания правил речевого и неречевого этикета. Стратегическая компетенция – это способность использовать наиболее эффективные стратегии для решения различных коммуникативных задач. Стратегическая компетенция включает такие моменты, как зрительный контакт с собеседником, решение проблемы нехватки слов за счет перефразирования, объяснения, решения проблемы недостаточной грамматики за счет упрощения или замены конструкций, использования невербальных средств. Информативная компетенция – формирование у учащихся информационных «фреймов» (набор понятий, необходимых для описания той или иной ситуации), языковой картины мира в ее иноязычной форме (знание окру-

жающей действительности, способность описать ее и отношение к ней в иноязычной форме) [371].

В.Н. Куницына, Н.В. Казаринова, В.М. Погольша определяют коммуникативную компетентность как «владение сложными коммуникативными навыками и умениями, формирование адекватных умений в новых социальных структурах, знание культурных норм и ограничений в общении, знание обычаев, традиций, этикета в сфере общения, соблюдение приличий, воспитанность; ориентация в коммуникативных средствах, присущих национальному, сословному менталитету и выражающих его, освоение ролевого репертуара в рамках данной профессии» [298].

Разделяя в целом данную точку зрения по поводу определения содержания понятия коммуникативной компетентности, выносим, однако, за скобки социокультурную компетентность, поскольку последняя проявляется не только в общении, но и в некоммуникативном поведении человека. Считаем, что возможно и целесообразно вычленить следующие компоненты, составляющие коммуникативную компетентность:

- вербальная компетентность;
- невербальная компетентность.

Рассмотрим каждый из названных компонентов более подробно. Учтем, что вербальную компетентность вышеназванные ученые определяют как уместность высказываний, учет контекста и подтекста высказывания, отсутствие трудностей в письменной и устной речи, вариативность интерпретации информации, хорошую ориентацию в сфере оценочных стереотипов и шаблонов, множественность смыслов употребляемых понятий, метафоричность речи.

Примером вербальной компетентности преподавателя криминологии может служить его деятельность в роли переводчика, синхронно переводящего устную речь. От него в этом случае требуется быстрое и адекватное понимание

высказывания, нахождение и использование точного эквивалента в буквальном и контекстном значении слов и понятий. Противоположным примером, то есть примером вербальной некомпетентности, может служить неуместность использования пословиц, поговорок, речевых штампов, профессионализмов в новом или несоответствующем социальном контексте. Кроме того, коммуникативная компетентность необходима для организации общения в диалоговом режиме в процессе обучения.

Диалог (греч. dialogos) – речевая коммуникация посредством обмена репликами; переговоры, свободный обмен мнениями. В педагогическом контексте это – попеременный обмен рациональной и эмоциональной информацией, переход инициативы от преподавателя к студентам и обратно. Здесь уместно напомнить высказывание литературоведа М.М. Бахтина, который подчеркивал, что истина не рождается в голове отдельного человека, она рождается между людьми, совместно ищущими ее, в процессе их диалогического общения [59].

Диалог – это не просто вопрос – ответ, ориентированный на решение учебно-воспитательных целей, он предполагает выявление (в беседе, дискуссии, дебатах, на заседании круглого стола и т.п.) отношения студентов к обсуждаемой проблеме, изучаемому предмету, людям, миру; способствует проявлению личностной позиции. Правильно построенный диалог создает атмосферу взаимопонимания, доверия, откровенности; позволяет участникам приобретать умение четко формулировать и излагать свои мысли. Чтобы сделать общение на занятиях диалогическим, преподавателям необходимо прежде всего учитывать эмоциональное состояние обучаемых, опираться на положительное в них, обеспечивать каждому комфорт, создавать ситуацию успеха, проявлять живой интерес к взаимному обмену информацией.

Профессионально важным для преподавателя умением выступает умение формулировать вопросы. Выдающийся немецкий философ Иммануил Кант еще в конце XVIII века заметил, что умение ставить разумные вопросы есть важный признак ума и проницательности [565]. Грамотно сформулированный и содержательный вопрос преподавателя может стать основой интересного диалога на учебных занятиях, во внеаудиторном общении, а также хорошим образцом для подражания студентам.

Чтобы правильно организовать диалоговое взаимодействие, участникам, по нашему мнению, необходимо опираться на следующие правила: заданный вопрос должен сопровождаться паузой для формулирования ответа на него; высказываемая студентом точка зрения или выражение отношения к обсуждаемой проблеме должны стимулироваться, поощряться преподавателем; любое несогласие – допустимая норма, но оно должно быть аргументировано; коммуникативное пространство принадлежит всем участникам общения; диалоговое общение строится по формуле "глаза в глаза»; обязанность преподавателя – мотивировать и стимулировать активность участников общения.

Такое диалоговое взаимодействие предполагает учет социокультурной компетентности, психологической компетентности.

Социокультурная компетентность будущего юриста, по нашему мнению, включает, прежде всего, наличие знаний в области истории и культуры своей и других стран, того региона, в котором он вырос, живет в настоящее время; представлений о специфике поведенческого и речевого этикета; сформированность на их основе соответствующего отношения к социальным и культурным ценностям.

Психологическая компетентность отождествляется некоторыми учеными с коммуникативной (например, М.И.

Лукьянова), так как обе они обеспечивают контакты, сотрудничество, совместную деятельность, взаимодействие в образовательном процессе и, в конечном счете, – всю систему отношений педагога [345]. Однако мы склонны разграничить эти понятия, считая их хотя и взаимосвязанными, но, тем не менее, самостоятельными компонентами коммуникативного потенциала.

Являя собой достаточно сложное образование, психологическая компетентность включает в себя множество составляющих, которые могут быть объединены в блоки или элементы, как их называет Н.В. Кузьмина [295]. По ее мнению, эти элементы могут быть представлены следующим образом:

• дифференциально-психологический (знания об особенностях усвоения учебного материала конкретными учащимися в соответствии с индивидуальными и возрастными характеристиками);

• социально-психологический (знания об особенностях учебно-познавательной и коммуникативной деятельности учебной группы и конкретного учащегося в ней, об особенностях взаимоотношений учителя с классом, о закономерностях общения);

• аутопсихологический (знания о достоинствах и недостатках собственной деятельности, особенностях своей личности и ее характерных качествах).

Подчеркнем, что успешная реализация коммуникативного взаимодействия напрямую зависит от знания преподавателем основных стилей и моделей общения и умения использовать их на практическом уровне, поскольку они оказывают психологическое влияние на субъекты общения. Отечественными учеными В.С. Грехневым, В.А. Кан-Каликом, Н.В. Казариновой, Е.А. Климовым, В.Н. Куницыной, В.М. Погольша, И.М. Юсуповым *стиль общения* определяется как индивидуальная стабильная форма коммуника-

тивного поведения человека, проявляющаяся в любых условиях взаимодействия, в деловых и личных отношениях, руководстве, обучении и воспитании, способах принятия и осуществления решений, в избираемых приемах психологического влияния на людей, в методах разрешения межличностных и деловых конфликтов [482]. Эти ученые выделяют следующие стили и модели общения.

Стиль «Совместное творчество» наиболее продуктивен не только своим конечным результатом, но и воспитательной стороной. В его основе лежит единство профессионализма педагога и его этических установок. Деятельно-диалоговая схема этого стиля общения ставит педагога и обучаемого в паритетное положение, когда определяются общие цели и совместными усилиями находится их решение. В этом стиле, как на фотопленке, проявляются все личностные качества обеих сторон.

Стиль «Дружеское расположение» вплотную примыкает по своим особенностям к предыдущему. В его основе лежит искренний интерес к личности партнера по общению, к аудитории в целом, уважительное отношение к каждому, открытость контактам. Этот стиль – предпосылка успешной совместной учебной деятельности.

Различные стили коммуникативного взаимодействия, как известно, порождают и различные модели поведения педагога в общении с обучаемыми на занятиях. Так, И.М. Юсупов выделил среди них несколько основных [592].

Модель дикторская («Монблан»). Педагог как бы отстранен от обучаемых, он парит над ними, находясь в царстве знаний. Обучаемые – всего лишь безликая масса слушателей. Никакого личностного взаимодействия. Педагогические функции в этом случае сведены к информационному сообщению. Следствие: отсутствие психологического контакта, а отсюда безынициативность и пассивность обучае-

мых. Эта модель абсолютно неэффективна для формирования коммуникативного потенциала студентов.

Модель неконтактная («Китайская стена») очень близка по своему психологическому содержанию к первой. Разница в том, что между педагогом и обучаемыми существует слабая обратная связь ввиду произвольно или непреднамеренно возведенного барьера общения. В роли такого барьера могут выступать отсутствие желания к сотрудничеству с какой-либо стороны, информационный, а не диалоговый характер занятия, непроизвольное подчеркивание педагогом своего статуса, снисходительное отношение к обучаемым. Следствие: слабое взаимодействие с обучаемыми, а с их стороны – равнодушное отношение к педагогу.

Модель дифференцированного внимания («Локатор») основана на избирательных отношениях с обучаемыми. Педагог ориентирован не на весь состав аудитории, а лишь на часть, допустим, на талантливых или же, напротив, слабых, лидеров или аутсайдеров. В общении он по ним ориентируется на настроение коллектива, концентрирует на них свое внимание. Одной из причин такой модели общения на занятиях может явиться неумение сочетать индивидуализацию обучения с фронтальным подходом. Следствие: нарушается целостность акта взаимодействия в системе «педагог – коллектив», она подменяется фрагментарностью ситуативных контактов.

Модель гипорефлексивная («Тетерев») заключается в том, что педагог в общении как бы замкнут сам на себя: его речь большей частью монологична. При этом, говоря, он слышит только самого себя и никак не реагирует на слушателей. В диалоге оппоненту бесполезно пытаться вставить реплику, она просто не будет воспринята. Даже в совместной трудовой деятельности такой педагог поглощен своими идеями и проявляет эмоциональную глухоту к окружающим. Следствие: практически отсутствует взаимодействие между об-

учаемыми и обучающим, а вокруг последнего образуется поле психологического вакуума. Стороны процесса общения существуют изолированно друг от друга, учебно-воспитательное воздействие представлено формально. Как видно, в этой модели отрицаются какие-либо правила осуществления коммуникации, о которых шла речь выше. Поэтому подобное общение также нельзя назвать эффективным.

Модель гиперрефлексивная («Гамлет») противоположна по психологической канве предыдущей. Педагог озабочен не столько содержательной стороной взаимодействия, сколько тем, как он воспринимается окружающими. Межличностные отношения возводятся им в абсолют, приобретая доминирующее значение для него. Он постоянно сомневается в действенности своих аргументов, в правильности поступков, остро реагирует на нюансы психологической атмосферы обучаемых, принимая их на свой счет. Такой педагог подобен обнаженному нерву.

Модель негибкого реагирования («Робот»). Взаимоотношения педагога с обучаемыми строятся по жесткой программе, где четко выдерживаются цели и задачи занятия, дидактически оправданы методические приемы, имеют место безупречная логика изложения и аргументация факторов, отшлифованы мимика и жесты, но педагог не обладает чувством постоянно меняющихся ситуаций общения. Им не учитываются педагогическая действительность, состав и психическое состояние обучаемых, их возрастные и этнические особенности. Идеально спланированное и методически отработанное занятие разбивается о рифы социально-психологической реальности, не достигая своей цели. Следствие: низкий эффект педагогического взаимодействия.

Модель авторитарная («Я – сам»). Учебный процесс целиком фокусируется на педагоге. Он – главное и единственное действующее лицо. От него исходят вопросы и ответы,

суждения и аргументы. Практически отсутствует творческое взаимодействие между ним и аудиторией. Односторонняя активность педагога подавляет всякую личную инициативу со стороны обучаемых, и те осознают себя лишь в качестве исполнителей, ждут инструкций к действию. До минимума снижается их познавательная и общественная активность.

Модель активного взаимодействия («Союз»). Педагог постоянно находится в диалоге с обучаемыми, держит их в мажорном настроении, поощряет инициативу, легко схватывает изменения в психологическом климате коллектива и гибко реагирует на них. Преобладает стиль дружеского взаимодействия с сохранением ролевой дистанции. Возникающие учебные, организационные и этические проблемы творчески решаются совместными усилиями. Такая модель наиболее продуктивна.

Модели поведения людей различны и каждая из них неповторима. Однако в каждой культуре определенные модели поведения, различные с физической точки зрения, признаются одинаковыми. Так, в США одной моделью поведения завтраком считается еда, состоящая из апельсинового сока, кофе, яичницы и тоста или грейпфрутового сока, кофе, омлета и тоста. Форма модели поведения, рассматриваемая как завтрак в США, представляет функциональную единицу поведения в данной культурной среде. Такая модель состоит из действующего лица, акта поведения, объекта, окружающей обстановки, времени действия, манеры поведения, цели и т.д. В свою очередь, каждая составляющая моделей поведения в любой культуре имеет взаимосвязанные форму, значение, расположение. Форма уместна, когда она имеет значение, а значение предполагает наличие формы. Значимые формы всегда существуют в определенном положении.

Модели поведения представителей одной культуры могут быть неприемлемы в другой культурной среде, что часто

приводит к неправильному взаимопониманию. Например, одинаковые значения в двух культурах выражаются разными формами: иранец приезжает в маленький городок в США и ждет такси у вокзала. Едет машина с белым лицензионным значком; иранец поднимает руку, но машина проезжает мимо. Едет следующая такая же машина, иранец опять поднимает руку и опять безуспешно. Расстроенный тем, что американские такси не хотят его везти, он берет чемодан и идет пешком. Позже он узнает, что такси в США, в отличие от Ирана, имеют не белые лицензионные значки, а цветные огоньки и яркий цвет окраски. Одинаковые форма и значение могут иметь различное расположение в разных культурах. Например, латиноамериканцы жалуются, что в Северной Америке употребляют в пищу много сахара, поскольку традиционно употребляют сладкий соус для заправки салата и для мясных блюд. Американские диетологи, со своей стороны, считают, что латиноамериканцы едят много сахара, так как кладут избыточное его количество в чай и кофе. Возникают проблемы и при различии в расположении формы, т.е. когда представитель одной культуры, зная о наличии множества социоэтнических подгрупп в своей стране, не учитывает наличия таких подгрупп в другой культурной среде. Приведенные случаи взаимонепонимания способствуют созданию неправильного стереотипа чужой культуры, что, в свою очередь, препятствует последующему восприятию данной культуры.

Грамматический строй языка имеет определенную форму организации временных и пространственных характеристик. В классическом греческом и некоторых вариантах языка кечуа будущее время употребляется для обозначения событий позади говорящего, а прошедшее время – для событий, находящихся перед говорящим. Например, народ кечуа утверждает, что мы можем видеть прошлое, поскольку оно осуществилось и мы его знаем, но не можем видеть будущее, так как оно

не осуществилось. Поэтому прошлое находится перед нашими глазами, а будущее – позади. Различное толкование страдательного залога в языках может также вызвать затруднение в понимании. Например, в английском языке страдательный залог используется, чтобы подчеркнуть дополнение, переместить акцент с того, кто производит действие. Страдательный залог во многих азиатских языках придает предложению иное значение, так как пассив определяет подлежащее как «жертву» действия. То есть предложение с действительным залогом только констатирует факт, со страдательным – указывает на то, что производитель действия сделал плохой поступок.

Исследуя социокультурную сторону языка, специалисты вывели понятие коммуникативной компетенции для возможности отбора социально значимых факторов, необходимых для естественного общения. Они определили также различие между понятием коммуникативности языка и теорией компетенции Н. Хомского [563]. Лингвистика призвана изучать абстрактные способности говорящего, которые помогают ему продуцировать грамматически правильные предложения, как считал Хомский. В отличие от Хомского, Хаймс [632] утверждал, что теорию языка нужно рассматривать как часть общей теории, включающей и коммуникацию, и культуру. Теория коммуникативной компетенции Д. Хаймса состоит из четырех параметров: грамматическая правильность, реализуемость, приемлемость и встречаемость, где первый параметр связан с теорией грамматики, второй – определяется психологическими факторами, воздействующими на речь, третий – выражает отношение высказывания к контексту, четвертый – относится к вероятности употребления той или иной формы. Это толкование было довольно узким и в 1980 г. Специалисты дали более широкое и выделили четыре уровня: грамматический, социолингвистический, речевой и оперативный.

Грамматическая компетенция – это грамматические и лексические возможности говорящего, социолингвистическая – понимание социального контекста коммуникации, речевая – интерпретация элементов речи с точки зрения их взаимосвязи и связи со значением всего высказывания, оперативная – владение методами языкового общения.

В понятие коммуникативной компетенции входит и культурная компетенция. В общении принимают участие все аспекты культуры, но главную роль играет социальная структура языкового сообщества, ценности, обозначаемые языком, и способы языкового выражения. Понимание социокультурной структуры необходимо для правильного использования языковых моделей.

Структура предложения может быть стабильна, но коммуникативные функции могут быть различны и зависеть от определенных социокультурных факторов. Если одна и та же лингвистическая форма может выполнять различные функции, то одна и та же коммуникативная функция может быть выражена несколькими лингвистическими формами. Говорящий на иностранном языке должен обладать не только фиксированным запасом лингвистических форм, соответствующих коммуникативным функциям. Поскольку взаимосвязь между формами и функциями многовариантна и не может быть предсказана вне определенного контекста, необходимо обладать умениями интерпретировать язык в реальной жизни.

Коммуникация – это двусторонний процесс, поэтому для успешного общения адресанту необходимо не только правильно выражать свои мысли, но и оценивать лингвистические и нелингвистические знания адресата. Например, приглашенным на обед хозяйка может произнести только одно слово «Ready?» для приглашения к столу. Если приглашенным об обеде ничего не известно, то хозяйка должна выразить свое намерение более точно: «Would you like to come and

have something to eat?» В каждом случае она учитывает знание слушающих и высказывается в соответствии с ситуацией. Она может переоценить знание слушающих – возможно, гости, которых она спрашивает: «Ready?», не осознают, что их приглашают к столу. В этом случае хозяйка должна использовать их реакцию как обратную связь и исправить положение, употребив другие языковые средства. Таким образом, для достижения взаимопонимания необходимо овладеть не только лингвистическими единицами, но и методами их использования в конкретном социокультурном контексте. Поскольку язык несет не только функциональное, но и социокультурное значение, необходима интерпретация социокультурного контекста говорящим. Хозяйка, спрашивающая гостей: «Ready?», выражает свое знание о неофициальности ситуации. Если бы ее гости были деловыми партнерами, она выбрала бы другие языковые средства, например: «Would you like to come and eat now?» В более официальной обстановке социально оправданной была бы форма: «Ladies and gentlemen, dinner is served». Использование же официального варианта высказывания в разговоре с друзьями и неофициального с незнакомыми людьми может рассматриваться как оскорбление. Говорящий выбирает социокультурно оправданную форму высказывания в соответствии с его знаниями точно так же, как он выбирает одежду для определенной ситуации. Язык может определять социокультурную атмосферу точно так же, как и ситуация может определять выбор языковых средств. Например, уровень официальности во взаимоотношениях «преподаватель – студент» зависит от уровня официальности языка преподавателя. Использование неофициального стиля не только влияет на процесс развития личных взаимоотношений, но и ускоряет его. Иностранец может безуспешно устанавливать неофициальные связи, если он не адаптирует свою речь к возрастающей неофициальности дружеских взаимоотношений.

Используя «книжную» грамматику, полные предложения и точное произношение, он невольно может подчеркнуть официальность во взаимоотношениях, как слушающий, он может не понять попытки говорящего перейти в разговоре на неформальные отношения, используя обращение по имени и разговорные формулы. Поэтому с развитием языковой компетенции следует развивать навыки использования альтернативных языковых форм в разных социокультурных ситуациях общения. Аналогично следует рассматривать и использование других языковых форм. Структурные и словарные эквиваленты родного языка иногда вводят в заблуждение говорящего на иностранном языке, и он может употребить в речи социально оскорбительные формы. Например, русские, изучающие английский язык, иногда используют эмфатическое «Of course!» вместо да/нет в ответе на вопрос, что предполагает глупость или очевидность заданного вопроса. На самом деле они лишь переводят русский лексический эквивалент, который не имеет английской звуковой тональности. Подобные ошибки потенциально более серьезны, чем другие, так как немногие носители языка могут предположить, что причиной их является плохое знание языка, а не оскорбительное поведение.

Очень трудно научить социокультурному аспекту языка, а в некоторых ситуациях это просто невозможно. У детей для постижения социального значения языковых моделей и их изменяемости существует интуиция говорящих на родном языке, хотя дети не могут объяснить свое поведение. Говорящие же на иностранном языке, даже если они говорят свободно, не обладают интуицией для определения социального значения. Например, изучающие английский язык, услышав фразу: «I ain't got none», понимают, что она грамматически неправильна, но не понимают причины – либо говорящий необразован, либо шутит, либо использует альтернативную грамматику для установления дружеских отношений. Труд-

ность в понимании социокультурого значения заключается в том, что это значение и его изменяемость нельзя изучать в отрыве от социокультурного контекста и знания социокультурной структуры общества. М. Севил-Тройк предложила для обучения социокультурному аспекту языка использовать на начальном этапе официальные разговорные формулы, независимо от того, происходит ли контакт с носителем языка в устной или письменной форме. Официальный – это тот стиль речи, который обычно используют иностранцы и который несет меньше целенаправленной информации.

Какие из аспектов культуры следует включать в изучение иностранного языка, зависит от социального контекста, в котором изучается язык, а также от условий этнографии коммуникации.

Можно говорить о выделении трех хотя и взаимосвязанных, но, тем не менее, самостоятельных направлений исследования:

1) неовеберианского анализа рациональности в «производстве культуры», делающего акцент на вопросах организации деятельности масс-медиа и обеспечения необходимого в условиях конкуренции уровня профессионализма и сбыта;

2) неомарксистского подхода с упором на изучение символического значения сообщений массовой коммуникации на основе понимания идеологического принуждения в соответствии с традициями Франкфуртской школы и грамшианской концепцией роли культурного аппарата как средства поддержания политической гегемонии;

3) неодюркгеймианских исследований «публичного восприятия», сосредотачивающихся на «вещном» рассмотрении формирующихся посредством масс-медиа коллективных представлений, способных интегрировать индивидов как членов массовых аудиторий через сообщение им чувства солидарности друг с другом.

В последние годы в социологические исследования массовой коммуникации начинает вводиться методология феноменологической социологии [482]. Ее представители, рассматривая в качестве «высшей реальности» сферу формирования ежедневного опыта массового общения, противопоставляют себя не только «неовенецианцам» (с их представлением о рациональной организации духовного производства как «железной клетке») и «неомарксистам» (для которых мир масс-медиа продолжает характеризоваться отношениями отчуждения и репрессивности), но и исследователям, актуализирующим сегодня наследие Дюркгейма.

Неодюркгеймианцы исходят из того, что повседневный поток массовой коммуникации, как бы обволакивая каждого человека со всех сторон, сам по себе еще не возвышает его до уровня «коллективной трансцендентальности» и что достижение этого уровня, со свойственной ему «религиозностью» восприятия сообщений масс-медиа, возможно лишь, как правило, в случае прямой передачи уникальных событий, которые, обладая собственной мощной «аурой», вместе с тем фактически перевоплощаются для аудитории в события, создаваемые самими масс-медиа. В отличие от них, исследователи, работающие в русле традиций феноменологической социологии, представляют собой своего рода позитивистов современной эпохи постмодернизма. Ведь в своем анализе они не только принципиально не выходят за рамки структурного упорядочивания непосредственно данного в опыте жизненного мира масскоммуникационного сознания, но и рассматривают его в качестве мира очарованного, наполненного внутренним содержанием и многозначащего, поскольку в языке, которым пользовались для описания сначала изобретения радио, а затем и телевидения, снова и снова звучало отношение к ним как к чуду, сотворенному современной наукой, и это магическое отношение

не исчезло, а, оказавшись поглощенным повседневной жизнью, просто-напросто ушло на глубину и стало действовать в сознании скрыто.

Вместе с тем за свою историю теоретические исследования массовой коммуникации, если их рассматривать в целом, претерпели серьезные изменения. Они были привязаны к эмпирическому анализу, проводившемуся в основном под влиянием сиюминутного спроса, порождавшегося открытой конкурентной борьбой за массовую аудиторию, и носили преимущественно бихевиористский характер. Не случайно на том этапе «в поле» работают такие в дальнейшем известные теоретики социологии, как П. Лазарсфельд, Р. Миллс и Р. Мертон. Затем для теоретических исследований наступает длящийся до сих пор «академический период», когда «рыночный стимулятор» научного поиска как бы отпускает его на свободу: хотя действует он и с отнюдь не ослабевающей силой, но при этом, давая теории «выговориться», уходит зачастую на задний план.

Другой существенной особенностью теоретических исследований масс-медиа является не просто их растущая тематическая диверсификация, а вбирание ими в себя фактически всего теоретического багажа и инструментария современной социологии, что поставило на повестку дня вопрос о сохранении ими, тем не менее, своей масскоммуникационной специфики. Тот же вопрос оказывается все более актуальным и применительно к разворачивающейся в настоящее время компьютеризации глобально осуществляемого общения, в том числе в связи со стремительно растущей с начала 1994 года децентрализованной компьютерной сетью Интернет, созданной по заказу Пентагона еще в шестидесятых годах в целях обеспечения управления вооруженными силами США в условиях считавшейся тогда возможной термоядерной войны, а затем в силу известных

событий утратившей свое непосредственное военное значение и пущенной в коммерческий оборот.

Исходной конфигурацией теорий массовой коммуникации является, очевидно, само понятие «массовая коммуникация», без которого, как это нетрудно себе представить, никакие ее теории вообще невозможны. Еще в 1909 году Ч.Кули, автор теории «приобщения» индивидов к «большему сознанию» как совокупности накопленных социально значимых «состояний чувствования» и «отображений (imaginations)», выделяет коммуникацию в качестве средства актуализации «органически целого мира, человеческой мысли». Позднее в русле таких же рассуждений он рассматривал общество как результат совокупности процессов взаимодействия индивидов друг с другом. При этом отмечалось, что тождество образующихся в сознании индивидов значений актов взаимодействия позволяет каждому из них принимать на себя роль «другого», в том числе и «обобщенного другого», когда накопленный ими опыт предстает редуцированным таким образом, что выступает по отношению к ним в качестве общезначимого и общедоступного.

В 1948 г. Г. Лассуэл четко сформулировал другую системную конфигурацию, выступающую по отношению к предыдущей в виде скрепляющего ее «каркаса». Он определил массовую коммуникацию в понятиях как ее собственной структуры, так и выполняемых ею основных социальных функций [566]: «КТО сообщает – ЧТО – по какому КАНАЛУ – КОМУ – с каким ЭФФЕКТОМ».

В соответствии с этой структурой Лассуэлом были выделены в качестве основных разделов социологических исследований: 1) анализ управления процессами массовой коммуникации, 2) анализ содержания передаваемых масс-медиа сообщений /контент анализ/, 3) анализ работы самих масс-медиа, 4) анализ их аудитории и, наконец,

5) анализ результатов («эффекта») масскоммуникационного воздействия, для удобства зачастую объединяемый с предыдущим. При этом Лассуэлл отметил три достаточно значимые и очевидные, т.е. удовлетворяющие конфигурационным критериям, функции процесса коммуникации, в том числе и массовой, как процесса по сути своей управленческого: 1) наблюдение за окружающей средой и определение возможностей оказания влияния со стороны на ценности как этого общества в целом, так и его составных частей; 2) корреляция соотношения составных частей общества при его реагировании В «поведение» окружающей среды; 3) передача социального наследия от поколения к поколению. Здесь, как видим, в общем и целом речь идет именно о конфигурационном определении как структуры, так и функций массовой коммуникации, способном выполнить по отношению к другим, более конкретным, исследовательским разработкам роль формообразующей «ячейки», или ниши.

Формулировка Лассуэлла получила широкое признание в качестве ведущей парадигмы собственно теоретического осмысления массовой коммуникации. Это объясняется именно удачно исполняемой ею посреднической ролью, поскольку в ее рамках легко размещались не только многие теоретические рассуждения, но и основная масса эмпирических исследований, все более набиравших обороты по мере рутинизации радиовещания, а затем и телевидения как в США, так и в других странах.

Отметим в связи с этим, что еще до середины тридцатых годов руководство Би-Би-Си однозначно выступало против жесткого графика радиопередач, который предполагал бы их периодическую повторяемость, поскольку стандартизация отождествлялась им с «американизацией», и ключевым фактором в обнаружении необходимости перехода, тем не менее, на твердо устанавливаемый и ритмически выверен-

ный порядок радиовещания, который точно соответствовал бы организации цикла реальной жизни членов аудитории, явились осуществлявшиеся для Би-Би-Си с 1936 эмпирические исследования. Их дальнейшее развитие, в свою очередь, порождало у социологов потребность в четком конфигурационном определении основных направлений развертывания их работы.

Предложенная Лассуэлом схема, тем не менее, не давала ответа на остававшийся в тот период открытым вопрос о том, каким образом изображаемые ею коммуникации воспроизводятся в широком социальном контексте, в том числе, какое его воздействие отражается в непосредственном окружении индивидов, из которых, собственно говоря, и состоят массовые аудитории и обратным влиянием которых на сами масс-медиа можно было пренебрегать, как выяснилось, лишь в достаточно ограниченных пределах.

4.2. Место и роль креативности в структуре педагогического общения

Креативность часто рассматривается как альтернатива спонтанности. Универсальные понятия спонтанности и креативности являются краеугольными камнями социометрической концепции. Посредством социометрического метода социометрия перевела эти понятия на уровень эмпирического знания. Описание этих терминов является первым шагом в системе социометрии.

Спонтанность и креативность – это не идентичные и не похожие друг на друга процессы. Это разные категории, хотя со стратегической точки зрения они и связаны друг с другом. Спонтанность (С) человека может быть диаметрально противоположна его креативности (К); человек может обладать высоким уровнем спонтанности, но быть при

этом абсолютно не способным к творчеству, этакий непосредственный идиот. Другой человек может иметь креативность на достаточно высоком уровне, но при этом совсем не иметь спонтанности, это «безрукий» творец. Тем не менее, в обычной жизни мы вряд ли столкнемся с чистой спонтанностью или чистой креативностью – они функционально определяют друг друга.

Люди обладают неисчерпаемым запасом креативности. Наглядное воплощение креативности – это ее «плод». Спонтанность сама по себе не в состоянии принести плоды, но может оказать грандиозную помощь в этом деле. Мир наполнен результатами подобного взаимодействия спонтанности и креативности; речь идет о таких усилиях, как:

а) действия, приводящие к рождению и воспитанию детей;

б) деятельность по созданию новых произведений искусства, «культурных консервов»; новых социальных институтов, социальных консервов и стереотипов; технических изобретений, автоматов и механизмов;

в) деятельность, созидающая новые социальные порядки.

Спонтанность может войти в наделенного креативностью человека и породить соответствующую реакцию. На свет было рождено гораздо больше Бетховенов, кроме того, который творил великие симфонии, гораздо больше Микеланджело, кроме того, который писал великие картины, намного больше Иисусов, кроме того, который стал Иисусом Христом из Назарета. То, что их объединяет, – это креативность и творческие идеи. А отличает их спонтанность, которая при благоприятных обстоятельствах наделяет обладателя способностью распоряжаться всеми своими ресурсами, в то время как неудачники при всех своих сокровищах терпят крах; они страдают недостатком включенности, погруженности в процесс. Креативность при отсутствии спонтанности становится безжизненной; ее интенсивность возрастает и снижается про-

порционально количеству проявленной спонтанности. Спонтанность без креативности бессодержательна и непродуктивна. Таким образом, спонтанность и креативность являются категориями различного порядка; креативность относится к категории вещества – это высшая материя, а спонтанность относится к категории катализаторов - это высший катализатор. Судьба культуры определяется креативностью ее носителей. Но креативность никогда не была предметом научного исследования, поэтому нет и базиса для разбора отклонений. Если болезни креативности причиняют вред первичной группе, творческим представителям человеческой расы, то пересмотр принципа креативности и сравнение ее извращенных форм с креативностью в ее истинных проявлениях становятся задачами первостепенной важности.

Процесс творчества включает четыре фазы: креативность, спонтанность, включенность и сохранение. Спонтанность выполняет роль катализатора. Креативность – это переменная X, у нее нет никаких особых оттенков значения, X можно узнать в действии.

В социуме спонтанности мало или, если она имеется в изобилии, человеку доступна лишь ее незначительная часть, и этого едва ему хватает, для того чтобы выжить. В прошлом он делал все, чтобы воспрепятствовать ее развитию. Он не мог положиться на нестабильность и небезопасность своего времени, обладая организмом, который пока еще не был готов эффективно справляться с этими обстоятельствами; он бросил все силы на развитие средств вроде интеллекта, памяти, социальных и культурных консервов, обеспечивающих ему необходимую поддержку, в результате чего постепенно стал рабом своих костылей. Если спонтанно-творческий процесс имеет локализацию в нервной системе, то это наименее развитая функция. Проблема в том, что нельзя обладать неким запасом спонтанности, человек либо спонтанен в опре-

деленный момент времени, либо нет. Но если спонтанность представляет собой такой уж важный фактор в нашем мире, то почему же она настолько слабо развита? Ответ таков: человек страшится спонтанности точно так же, как его далекий предок в джунглях боялся огня; он боялся огня до тех пор, пока не научился разжигать его. Человек будет страшиться спонтанности до тех пор, пока не научится ее тренировать.

Когда были подведены итоги девятнадцатого века, главным вкладом в развитие психологических и социальных наук для многих людей оказалась концепция бессознательного. В конце двадцатого века подобным величайшим достижением стала идея спонтанности и креативности и тесной, неразрывной их взаимосвязи. Можно сказать, что усилия двух столетий дополняют друг друга. Если девятнадцатый век искал «глубинный» общий знаменатель для всего человечества – бессознательное, – то двадцатый век открыл (или заново открыл) «наивысший» общий знаменатель – спонтанность и креативность.

Коммуникация – это процесс передачи информации от отправителя к получателю. Отправитель, цель которого заключается в том, чтобы оказать на получателя определенное воздействие, передает то или иное сообщение с помощью определенного кода. Получатель, чтобы понять это сообщение, должен его декодировать.

Виды слушания. Различаются два вида слушания. Один из них называется нерефлексивным. Он состоит в умении внимательно молчать, не вмешиваться в речь собеседника своими замечаниями. На первый взгляд, такое слушание кажется пассивным, но оно требует значительного физического и психологического напряжения. Нерефлексивное слушание обычно используется в таких ситуациях общения, когда один из собеседников глубоко взволнован, желает выразить свое отношение к тому или иному событию, хочет обсудить набо-

левшие вопросы, испытывает трудности в выражении своих проблем. Однако такое слушание не всегда бывает уместным. Ведь молчание можно принять за знак согласия. Нерефлексивное слушание порой ошибочно истолковывают как принятие позиции оппонента. Поэтому намного честнее сразу прервать собеседника, открыто высказать свою точку зрения, чтобы впоследствии избежать недоразумений. Кроме того, следует иметь в виду, что некоторые собеседники не имеют достаточного желания высказывать свое мнение, другие, напротив, ждут активной поддержки, одобрения своим словам. В таких случаях рекомендуется применять другой вид слушания – рефлексивный. Суть его заключается в активном вмешательстве в речь собеседника, в оказании ему помощи выразить свои мысли и чувства, в создании благоприятных условий для общения, в обеспечении правильного и точного понимания собеседниками друг друга. Важно уметь выбрать вид слушания, наиболее уместный в данной ситуации общения.

Условия эффективного слушания. Необходимое условие эффективного слушания – зрительный контакт между собеседниками. Нормы русского этикета требуют, чтобы говорящие смотрели друг на друга, причем не «пустыми глазами», а внимательно и заинтересованно. Если у собеседника «бегают глаза», создается впечатление, что он говорит неправду, если отводит глаза, кажется, что он не искренен, что-то утаивает и т.п. Можно сказать, что глаза слушателя показывают «температуру» разговора. А вот в японском этикете правила слушания несколько иные. Например, при официальных отношениях нижестоящему не разрешается смотреть в глаза вышестоящему. Это рассматривается как дерзость, вызов, непочтение. А чтобы подтвердить свое внимание во время разговора, японцы выработали специальный прием: они все время кивают головой и говорят «хай» (да). Американцы, европейцы воспринимают такое этикетное поведение в со-

ответствии со своими нормами: как же так, в продолжение всего разговора кивали головой, говорили «да» и вдруг дали отрицательный ответ.

Когда речь идет об эффективном слушании, то целесообразно обращать внимание на позу участников общения. Она может выражать желание или нежелание слушать оппонента. У вашего собеседника естественная, непринужденная поза. Он корпусом слегка наклонился в вашу сторону, его вид говорит о том, что он весь во внимании. Напротив, собеседник откинулся назад, отвернулся, малоподвижен, не смотрит на говорящего, то есть всем своим видом подчеркивает нежелание обсуждать выдвинутые проблемы.

Следует учитывать и такой важный фактор в общении, как межличностное пространство, расстояние, на котором собеседники находятся по отношению друг к другу. Исследования определяют предел допустимого расстояния между собеседниками следующим образом: межличностное расстояние (для разговора друзей) – 0,5–1,2 м; социальное расстояние (для неформальных социальных и деловых отношений) – 1,2–3,7 м; публичное расстояние – 3,7 м и более. В зависимости от вида взаимодействия выбирается то или иное расстояние, наиболее благоприятное для контакта.

А теперь рассмотрим, как строится деловая беседа. Ее структуру можно представить следующим образом:

1. Начало беседы (установление контакта, создание благоприятного для беседы «климата отношений»).
2. Изложение своей позиции и обоснование ее.
3. Выяснение позиции собеседника.
4. Совместный анализ проблемы (устранение сомнений собеседника, опровержение его замечаний, поиск вариантов решения и т.д.).
5. Принятие решений.

При проведении беседы ее участники нередко допуска-

ют различного рода ошибки. Назовем наиболее типичные из них:

- проявляют авторитарность, не считаются с мнением других;
- игнорируют состояние собеседника;
- не учитывают мотивы поведения собеседника;
- не проявляют интерес к проблеме собеседника;
- не слушают собеседника;
- перебивают говорящих;
- говорят, не будучи уверенными, слушают ли их;
- говорят долго;
- ограничиваются одним предложением (не используют арсенал всего банка идей).

В ходе эксперимента мы использовали различные задания. Вот некоторые из них.

Проиграйте предложенные ролевые ситуации. При обсуждении и разборе выполненного задания обратите внимание на поведение его участников, их мимику, жесты, интонацию, соблюдение этикетно – речевых правил.

а) Вы – студент 1 курса. Вам необходимо обратиться с просьбой: к ректору, декану, зав. кафедрой, преподавателю, товарищу.

б) Вы – председатель профсоюзного комитета организации. К вам пришел: старый друг (подруга), старый знакомый ваших родителей, незнакомая женщина (мужчина), незнакомая девушка (молодой человек), руководитель организации, технический работник. Примите их.

в) Вы – работник администрации. Вам необходимо по телефону попросить:

- ветерана Великой Отечественной войны принять участие в празднике;
- ученого из университета выступить на научно-практической конференции;

- преподавателя вуза выступить с лекцией перед работниками администрации;

- руководителя предприятия оказать помощь в проведении городского мероприятия.

г) Вы руководитель коммерческой структуры. У вас в фирме есть вакантное место, Вам необходимо побеседовать с 3–4 претендентами на это место. Они пришли по объявлению.

Задание.

Назовите, какие формулы речевого этикета вы используете, если вам придется обратиться:

1) к пожилому человеку, чтобы узнать, который час;

2) к полицейскому, чтобы уточнить, как проехать на выставку;

3) к секретарю в приемной, чтобы узнать, когда начнется совещание у начальника;

4) к руководителю организации, чтобы узнать решение по вашему заявлению;

5) к приятелю, чтобы попросить у него учебник;

6) к преподавателю, чтобы попросить его принять у вас досрочно экзамен.

Когда профессор читает лекцию, он является отправителем, а студенты – получателями. Его цель – раскрыть ту или иную тему. Для этого он пользуется данным языком и другими сигналами, такими, например, как запись на доске лабораторного эксперимента.

а) «Составные части» коммуникации.

Отправитель и получатель часто являются либо индивидами (например, учитель обращается к ученику), либо группами (например, группа школьников беседует с группой преподавателей).

б) Цели отправителя могут быть самыми разнообразными:

- сообщить информацию,

- объяснить,

- дать приказ или указание,
- отчитать получателя, сделать ему внушение,
- поделиться своим настроением,
- высказать свою точку зрения на тот или иной вопрос.

Не следует смешивать цель коммуникации с ее побудительной причиной. Цель – это ясное и четкое, сознательное и нередко рациональное намерение. Побудительная причина представляет собой скрытое, реальное и социально неодобряемое намерение.

в) Передача и прием.

Мы передаем информацию с помощью устной и письменной речи, а также жеста. Мы передаем ее также с помощью нашего общего отношения, с помощью мимики. Поэтому не случайно говорят о красноречивых улыбках и о поступках, стоящих длинных речей.

Получаем же мы информацию с помощью органов чувств. В нашу эпоху аудиовизуальных средств слух и зрение – главные органы восприятия.

Не следует, однако, недооценивать роль осязания, обоняния и вкуса. Когда камнетес гладит рукой мрамор, а плотник проводит ладонью по доске, можно сказать, что они получают необходимую им информацию.

г) Код.

Невозможно передать сообщение без кода, то есть без знаков, выражающих содержание.

Кодом являются, к примеру «условные» обозначения на дорожной карте. Азбука Морзе тоже код, как и всякий другой язык. Слова обладают значением и становятся кодом, когда это значение делается известным группе. «Bon», «Goed», «Gut», «Good», «Bien», «Bene», «Bonus» – все эти слова, означающие одно и то же в зависимости от того, к кому обращаются, к французу, голландцу, немцу, англичанину, испанцу, итальянцу или даже к латинянину.

Однако некоторые слова даже одного языка могут иметь несколько значений в зависимости от контекста. Так, французское слово «franc» означает «прямой», «честный» и даже «дерзкий» и «грубый». Поэтому прав тот, кто говорит, что надо переводить не слова, а мысли.

д) Декодирование.

Известно, что спонтанный (бесконтрольный) прием сигналов неполон и избирателен. К сожалению, еще и «интерпретативен» в том смысле, что получатель при¬меняет свой собственный код, свою собственную систему интерпретации. Главным моментом здесь является система координат получателя, которая представляет собой склад, где хранится его личный социальный опыт, и исходя из которого он оценивает каждую новую ситуацию. Эта система детерминирована нашим социальным происхождением, воспитанием и образованием, нашими социальными отношениями (группами, к которым мы принадлежим) и социопрофессиональными ролями. Трудно достичь взаимопонимания, если эти системы различны, так как в таком случае все интерпретируется по-разному. Это может привести к настоящему «диалогу глухих». Опасность этого особенно реальна в том случае, когда люди принадлежат к различным культурам: например, африканцы и европейцы; французы, на протяжении нескольких поколений живущие в Алжире, и французы из метрополии; восточные и западные страны; имущие классы и пролетарии; горожане и сельские жители и т.д.

Понятно, почему так трудно проходят встречи между администрацией и персоналом предприятия или его представителями даже при наличии доброй воли с обеих сторон. Недоразумения, неясность, непонимание объясняются предрассудками, различными ценностями (экономическими для руководства и социальными для работников), различными верованиями, разным смыслом, придаваемым словам и

намерениям. Часто можно услышать: «Мы говорим на разных языках». И это действительно так.

Другим объяснением интерпретативного восприятия является то, что получатель иногда подозревает (справедливо или нет), что у отправителя есть какой-то скрытый мотив, помимо буквального смысла сообщения. И этот предполагаемый скрытый мотив не обязательно соответствует реальному мотиву. Получатель придумал его, исходя из собственных чувств, опасений, желаний, из характера своих человеческих отношений с отправителем. У получателя имеются, наконец, свои собственные устремления, свои личные цели, также служащие ему параметром, на основе которого он пытается понять смысл полученного сообщения. Популярное выражение «принимать желаемое за действительное» как нельзя лучше передает эту психологическую тенденцию.

Следует сказать и о влиянии контекста коммуникации на интерпретацию сигналов. Этот контекст создают не только обстоятельства места и времени, но также – и прежде всего – психологический климат: «Запугивание, высокомерие, подчеркивание иерархической дистанции, двуличность не способствуют обмену и делают бесплодной коммуникацию. И, напротив, доброжелательная установка, непринужденная обстановка, взаимное доверие делают обмен плодотворным». Неблагоприятный контекст затрудняет повседневное общение; он может блокировать или увести в сторону социальную коммуникацию, превратить ее в диалог глухих и привести к субъективной интерпретации намерений отправителя.

Что мешает эффективному общению?

В каждом сообществе, в каждой группе людей существуют свои нормы и представления о том, что и как можно говорить. В этом смысле трудно представить, что соискатель и оппонент на защите диссертации и мастер, принимающий у рабочего наряд на стройке, обмениваются одинаковыми ре-

пликами. Но как ни разнообразны и ни широки эти нормы, существуют некоторые единые для всех правила, нарушив которые, мы рискуем обидеть собеседника.

К числу таких помех относится использование обидных слов и выражений в межличностном общении. Сказав собеседнику, что он трус, лентяй, предатель или еще что-нибудь в этом духе, не стоит ожидать чего-либо иного, кроме ссоры. Если же он не обижается на подобные заявления, это скорее говорит не о том, что ваш собеседник терпелив и умеет не обращать внимания на мелочи, а о том, что он равнодушен к вашему мнению о себе или настолько низко оценивает его, что не считает нужным прислушиваться.

Серьезной помехой в общении двух людей может стать стремление одного из них толковать и интерпретировать слова другого. При таком толковании каждый видит и воспринимает только то, что может или хочет увидеть. Так, заявления типа: «Вы специально это говорите, чтобы унизить меня» или «Ты молчишь, потому что тебе просто нечего сказать», в каком бы контексте они ни говорились, скорее всего будут восприняты собеседником как попытка уязвить и досадить ему и скорее всего вызовут у него желание сказать нечто обидное в ответ, что окончательно ухудшит ситуацию.

Точно к такому же результату приводит и прямое толкование метафор, использующихся партнерами в разговоре. Обычно многое из того, что мы говорим, носит метафорический характер: «Ну что ты краснеешь, как помидор!» или «У тебя абсолютно отсутствующий вид». Эти выражения нейтральны по своему характеру, но при желании собеседник может усмотреть в них нечто обидное для себя («Ты ни с чем получше меня сравнить не мог, кроме как с помидором» или «А у тебя самого какой вид! Ты что, думаешь, лучше?»).

Конечно, далеко не всякую метафору или сравнение можно использовать в беседе, во всяком случае, они не должны

содержать в себе ничего обидного, но непосредственное их толкование, скорее всего, будет акцентировать негативные моменты, выяснение которых лишь затруднит общение. Обычно такое бывает следствием мнительности или желания «прицепиться», придраться к словам собеседника, чтобы доказать ему, что он плохо относится к своему партнеру или не умеет выражать свои мысли. В таких ситуациях разрешить назревший конфликт без каких-либо потерь поможет использование обратной связи или прямой вопрос к собеседнику, проясняющий, что же он действительно хотел сказать.

Серьезный вред общению наносит частое использование таких слов, как «всегда» и «никогда». Насколько по-разному звучат две фразы: «Вы опоздали на занятие» и «Вы всегда опаздываете на занятия». Оперирование этими словами приводит к нарушению логики в общении. Любые обещания или запреты, содержащие эти слова, легко могут послужить помехой контакту. Достаточно напомнить: «Ты же мне обещал никогда этого не делать!» или усомниться: «Ты не сможешь об этом помнить всегда».

Помехой общению может также служить стремление собеседников приписать другому какие-либо мысли или намерения: «Ты просто думаешь, что я...» или «Вы специально опаздываете, чтобы посмотреть, как я на это буду реагировать» и т.д. Если даже мысли другого были «прочитаны» правильно, высказывание их вслух обычно воспринимается как стремление унизить собеседника или оказать на него давление, что, конечно же, не способствует развитию контакта.

Снятию конфликта или решению какой-либо задачи редко способствует желание собеседников выяснить, кто прав, а кто виноват, кто что сказал первым или когда точно произошло то или иное событие. Такие споры обычно вызваны не стремлением найти истину, а желанием добиться главенства или признания в глазах собеседника. Но этот путь

редко приводит к хорошим результатам, поскольку в такой ситуации каждый из двух спорящих хочет продемонстрировать себя и при этом не склонен ни в чем уступать собеседнику. В результате обстановка накаляется, а решение реальной проблемы отодвигается на второй план.

Памятка для разрешения конфликтов.

Настало время приступить к действиям. Пройдитесь по проблеме с этой памяткой.

1. «Выиграть/выиграть»

В чем мои подлинные нужды?

И в чем их?

Хочу ли я благоприятного исхода для нас обоих?

2. Творческий подход.

Какие новые возможности раскрываются этой ситуацией?

Вместо того, чтобы думать, «как это могло бы быть», вижу ли я новые возможности в том, «что есть»?

3. Эмпатия.

Как бы я чувствовал себя на их месте?

Что они пытаются сказать?

Выслушал ли я их как следует?

Знают ли они, что я слышу их?

4. Оптимальное самоутверждение.

Что я хочу изменить?

Как я могу сказать им это без обвинений и нападок?

Отражает ли это заявление мои чувства, а не мое мнение о том, кто прав и кто виноват? (Будь мягким с людьми и жестким с проблемой.)

5. Совместная власть.

Не злоупотребляю ли я своей властью? Не делают ли этого они?

Вместо противостояния не можем ли мы сотрудничать?

6. Как управлять эмоциями.

Что я чувствую?

Возлагаю ли я на кого-то вину за свои чувства?

Поможет ли это делу, если я расскажу им о том, что я чувствую?

Что я хочу изменить?

Избавился ли я от желания наказать их?

Что я могу сделать, чтобы лучше владеть моими чувствами? (Например, выразить свои чувства на бумаге, поговорить с другом, выколотить матрац.)

7. Готовность разрешить конфликт.

Хочу ли я разрешить конфликт?

Вызвана ли моя обида:

каким-то все еще болезненным прошлым инцидентом?

какой-то потребностью, в которой я отказываю себе?

чем-то, что не нравится мне в них, потому что я не хочу признать этого за собой?

8. Картография конфликта.

В чем заключается вопрос, проблема или конфликт?

Кто его главные участники?

Опишите потребности каждого человека. То есть: «Какие выраженные или невыраженные интересы могли привести к возникновению проблемы?», «Каковы преимущества предложенных решений с точки зрения удовлетворения подлинных нужд участников?»

Опишите тревоги или опасения каждого участника. То есть: «Какие заботы, опасения и страхи влияют на их поведение?»

Указывает ли эта карта на какие-то точки совпадения интересов?

Над чем мы должны еще поработать?

9. Разработка альтернатив.

Каковы возможности? Не подвергайте их преждевременной оценке. То, что кажется невозможным, может, тем не менее, подать хорошие идеи.

Какие альтернативы удовлетворяют наибольшее количество наших нужд? Будьте изобретательны, попробуйте различные варианты.

10. Переговоры.

Чего я хочу добиться? Имейте четкое представление об общем исходе, хотя вы можете изменить ваш путь к нему.

Как мы можем добиться справедливого результата - при взаимном выигрыше?

Что они могут дать мне?

Что могу дать им я?

Игнорирую ли я их возражения? Как я могу включить их в свои предложения?

Какие вопросы я хочу включить в соглашение?

Могу ли я включить что-то, что позволит им сохранить лицо?

11. Посредничество.

А. Можем ли мы разрешить это сами или мы нуждаемся в помощи нейтрального третьего лица?

Кто может исполнить эту роль для нас?

Б. Подходит ли мне роль посредника в данной ситуации?

Как я должен подготовить сессию и разъяснить свою роль участникам?

Могу ли я создать атмосферу, в которой люди смогут открыться, найти общий язык и выработать их собственные решения? Что может помочь этому?

12. Расширение кругозора

Вижу ли я всю картину, а не только свою собственную точку зрения? Какое воздействие может оказать это за пределами нашей непосредственной проблемы?

(Например, воздействие на других людей или на группы.)

К чему это может привести в будущем?

Конфликтная ситуация, инцидент, конфликт.

Размышляя над проблемой конфликтов, правомерно задать себе вопрос, а что бы с нами было, если бы в нашей жизни не

было конфликтов вообще? Жизнь была бы, вероятно, скучна и однообразна, рутина и застой сковали бы нас, а монотонность и однообразие жизни были бы просто невыносимы.

Но, к счастью, жизнь подбрасывает нам самые неожиданные конфликты и разнообразные конфликтные ситуации.

Там, где есть мнения, отличающиеся друг от друга, где встречаются люди, имеющие различные представления о целях и способах их достижения, о планах и принципах жизнедеятельности, там, где не подавляется проявление человеческой индивидуальности, творчества, там с неизбежностью возникают конфликтные ситуации. Но как только возникает конфликтная ситуация, мы испытываем дискомфорт и напряжение, которые часто приводят нас к стрессовой ситуации, выйти из которой бывает порой нелегко.

Если не для всех, то для большинства из нас характерно неумение находить достойный выход из конфликтной ситуации. Причем это неумение легко объяснить тем, что, как правило, ни в школе, ни в вузе умению разрешать конфликты не обучают. Вместе с тем социальная педагогика и психология накопили богатый эмпирический и теоретический материал, который органически вписывается в ту новую область научного знания, которую мы называем конфликтологией.

Но вначале разберемся в сущности некоторых понятий, таких, как конфликт, инцидент, конфликтная ситуация.

Инцидент – это действие или совокупность действий участников конфликтной ситуации, провоцирующее резкое обострение противоречия и начало борьбы между ними.

«Участник» спора, переговоров, конфликта, конфликтной ситуации – это субъект (лицо, группа, организация, государство), непосредственно вовлеченный во все фазы спора, переговоров, конфликта, конфликтной ситуации.

«Противник» – это субъект (лицо, группа, организация, государство), который придерживается противоположной точ-

ки зрения по отношению к основной, исходной или вашей.

Оппонент – это участник дискуссии-спора, имеющий точку зрения, взгляды, убеждения, аргументы, которые противоположны, отличны от основных, исходных или по сравнению с вашими.

Конфликтный человек – это человек, который чаще других создает и вовлекает других в конфликты и конфликтные ситуации.

Конфликтная ситуация – это ситуация скрытого или открытого противоборства двух или нескольких сторон-участников, каждый из которых имеет свои цели, мотивы, средства или способы решения проблемы, имеющей личную значимость для каждого из ее участников.

Конфликт – это процесс резкого обострения противоречия и борьбы двух или более сторон-участников в решении проблемы, имеющей личную значимость для каждого из его участников. Чтобы отличить конфликт от конфликтной ситуации, советуем запомнить следующую «формулу»:

Проблема + конфликтная ситуация + участники + инцидент = конфликт.

Усиление конфликта – это процесс обострения противоречия и борьбы его участников.

Затухание конфликта – это процесс затухания борьбы и постепенная гармонизация взаимоотношений участников конфликта.

Разрешение конфликта – это процесс нахождения взаимоприемлемого решения проблемы, имеющей личную значимость для участников конфликта, и на этой основе гармонизация их взаимоотношений.

Сильный оппонент – это оппонент, который имеет более высокий уровень знаний, умений, способностей и личностных качеств в сравнении с другими участниками спора, переговоров, разрешения конфликта.

Спор, конфликт, переговоры имеют объект, предмет, противоречия.

Определить, даже с учетом конкретной ситуации, особенно объект и предмет спора, конфликта, переговоров бывает не легко.

Тест на оценку уровня конфликтности личности.

При ответе на вопросы теста из трех предлагаемых вариантов ответа выберите один и запишите его. Например: 1а, 2б, 3в и т.д.

Вопросы

1. Характерно ли для вас стремление к доминированию, т.е. к тому, чтобы подчинить своей воле других?

а) нет, б) когда как, в) да.

2. Есть ли в вашем коллективе люди, которые вас побаиваются, а возможно, и ненавидят?

а) да, б) ответить затрудняюсь, в) нет.

3. Кто вы в большей степени?

а) пацифист, б) принципиальный, в) предприимчивый.

4. Как часто вам приходится выступать с критическими суждениями?

а) часто, б) периодически, в) редко.

5. Что для вас было бы наиболее характерно, если бы вы возглавили новый для вас коллектив?

а) разработал бы программу работы коллектива на год вперед и убедил бы коллектив в ее целесообразности;

б) изучил бы, кто есть кто, и установил бы контакт с лидерами;

в) чаще бы советовался с людьми.

6. Какое состояние для вас наиболее характерно в случае неудач?

а) пессимизм, б) плохое настроение, в) обида на самого себя.

7. Характерно ли для вас стремление отстаивать и соблю-

дать традиции вашего коллектива?

а) да, б) скорее всего да, в) нет.

8. Относите ли вы себя к людям, которым лучше сказать горькую правду в глаза, чем промолчать?

а) да, б) скорее всего да, в) нет.

9. Из трех личностных качеств, с которыми вы боретесь, чаще всего стараетесь изжить в себе:

а) раздражительность; б) обидчивость; в) нетерпимость критики других.

10. Кто вы в большей степени?

а) независимый; б) лидер; в) генератор идей.

11. Каким человеком считают вас ваши друзья?

а) экстравагантным; б) оптимистом; в) настойчивым.

12. Против чего вам чаще всего приходится бороться?

а) с несправедливостью; б) бюрократизмом; в) с эгоизмом.

13. Что для вас наиболее характерно:

а) недооцениваю свои способности: б) оцениваю свои способности достаточно объективно; в) переоцениваю свои способности.

14. Что вас приводит к столкновению и конфликту с людьми чаще всего?

а) излишняя инициатива; б) излишняя критичность; в) излишняя прямолинейность.

Проанализируем более подробно, какие черты характера, особенности поведения человека характерны для конфликтной личности.

Обобщение результатов исследований психологов и педагогов, наблюдения и жизненный опыт показывают, что к таким качествам и особенностям могут быть отнесены следующие:

- стремление во что бы то ни стало доминировать, быть первым. Там, где это возможно и невозможно, сказать свое последнее слово;

- излишняя принципиальность;

- излишняя прямолинейность в высказываниях и суждениях;

- критика, особенно критика необоснованная, недостаточно аргументированная;

- плохое настроение, если оно к тому же периодически повторяется;

- консерватизм мышления, взглядов, убеждений, нежелание преодолеть устаревшие традиции в жизни коллектива, которые стали тормозом в его развитии;

- стремление сказать правду в глаза. Иногда бесцеремонное вмешательство в личную жизнь;

- стремление к независимости – хорошее качество, но до определенных пределов. Если стремление к независимости перерастает в стремление делать «все, что хочу», то оно сталкивается с желаниями и мнениями других;

- быть настойчивым, как известно, особенно в условиях конкуренции, очень важно, но если настойчивость граничит с навязчивостью, это уже раздражает;

- несправедливая оценка поступков и действий других, умаление роли и значимости другого человека;

- неадекватная оценка своих возможностей и способностей, особенно их переоценка;

- инициатива, особенно творческая, – это хорошо, но, когда человек проявляет инициативу там, где его, как говорится, не просят, это создает напряженную и даже конфликтную ситуацию.

Исходя из вышесказанного, сформулируем несколько правил поведения, направленных на то, чтобы преодолеть в себе негативные качества характера, поведения.

Таблица 31

Вопросы	Оценочные баллы ответов	Уровни развития конфликтности	Суммарное число баллов
1	а) 1 б) 2 в) 3	1 – очень низкий	14–17
2	а) 3 б) 2 в) 1	2 – низкий	18–20
3	а) 1 б) 3 в) 2	3 – ниже среднего	21–23
4	а) 3 б) 2 в) 1	4 – чуть ниже среднего	
5	а) 3 б) 2 в) 1		24–26
6	а) 2 б) 3 в) 1	5 – средний	27–29
7	а) 3 б) 2 в) 1	6 – чуть выше среднего	
8	а) 3 б) 2 в) 1		30–32
9	а) 2 б) 1 в) 3	7 – выше среднего	33–35
10	а) 3 б) 1 в) 2	8 – высокий	36–38
11	а) 26) 1 в) 3	9 – очень высокий	39–42
12	а) 3 б) 2 в) 1		
13	а) 2 б) 1 в) 3		
14	а) 1 б) 2 в) 3		

Правила поведения для конфликтных людей:

1. Не стремитесь доминировать во что бы то ни стало.
2. Будьте принципиальны, но не боритесь ради принципа.
3. Помните, что прямолинейность хороша, но не всегда.
4. Критикуйте, но не критиканствуйте!
5. Чаще улыбайтесь! Улыбка мало стоит, но дорого ценится.
6. Традиции хороши, но до определенного предела.
7. Сказать правду тоже надо уметь!
8. Будьте независимы, но не самоуверенны!
9. Не превращайте настойчивость в назойливость!
10. Не ждите справедливости к себе, если вы сами несправедливы.
11. Не переоценивайте свои способности и возможности.
12. Не проявляйте инициативу там, где в ней не нуждаются.
13. Проявляйте доброжелательность!
14. Проявляйте выдержку и спокойствие в любой ситуации.

15. Реализуйте себя в творчестве, а не в конфликтах!

Как разрешать конфликтные ситуации в коллективе?

Источниками конфликтных ситуаций являются обостренные противоречия, несовпадение точек зрения, целей, подходов, видения способов решения производственных задач, которые так или иначе затрагивают личные интересы, мотивы и установки отдельных членов и групп в коллективе, включая и руководителя.

Конфликты в коллективе условно можно разделить на конструктивные и деструктивные.

Для конструктивных конфликтов характерны разногласия, которые затрагивают принципиальные стороны, проблемы жизнедеятельности коллектива и его членов, разрешение которых выводит коллектив на новый, более высокий и эффективный уровень функционирования и развития.

Деструктивные конфликты приводят к негативным, часто к разрушительным действиям, которые иногда перерастают в клевету, склоку и другие негативные явления, что приводит к резкому снижению эффективности работы коллектива.

Разрешение каждого из перечисленных конфликтов, а их вариаций может быть достаточно много, имеет свои особенности, приемы и способы. Однако можно выделить и общую стратегию, наиболее характерные этапы и способы их разрешения.

Этапы и возможные способы разрешения конфликтных ситуаций.

1. Установить действительных участников конфликтной ситуации.

2. Изучить, насколько это возможно, мотивы, цели, способности, особенности характера, профессиональную компетентность всех участников конфликта.

3. Изучить существовавшие до конфликтной ситуации межличностные отношения участников конфликта.

4. Определить истинную причину возникновения конфликта.

5. Выявить отношение к конфликту лиц, не участвующих в конфликтной ситуации, но заинтересованных в его позитивном разрешении.

6. Определить и применить способы разрешения конфликтной ситуации, которые: а) были бы адекватны характеру его причин, б) учитывали бы особенности лиц, вовлеченных в конфликт, в) носили бы конструктивный характер, г) соответствовали целям улучшения межличностных отношений и способствовали бы развитию коллектива.

Виды педагогических ситуаций и конфликтов.

Среди потенциально конфликтогенных педагогических ситуаций можно выделить следующие:

ситуации (или конфликты) деятельности, возникающие по поводу выполнения студентом учебных заданий, успеваемости, внеучебной деятельности;

ситуации (конфликты) поведения (поступков), возникающие по поводу нарушения студентом правил поведения в вузе, чаще на занятиях, и вне вуза;

ситуации (конфликты) отношений, возникающие в сфере эмоционально-личностных отношений студента и преподавателя, в сфере их общения в процессе педагогической деятельности.

Предложенный ниже перечень педагогических ситуаций и конфликтов преследует практическую цель ориентировать преподавателей в многообразных вузовских ситуациях и конфликтах.

Ситуации и конфликты деятельности. Ситуации по поводу учебной деятельности часто возникают на занятиях между преподавателем и студентом, преподавателем и группой студентов и проявляются в отказе студента выполнять учебное задание. Это может происходить по разным причинам:

утомление, трудность в усвоении учебного материала, невыполнение домашнего задания, а часто неудачное замечание преподавателя вместо конкретной помощи при затруднениях в работе.

Исследование феномена каузальной атрибуции. Исследования каузальной атрибуции в широком смысле слова рассматриваются как изучение попыток «рядового человека», «человека с улицы» понять причину и следствие тех событий, свидетелем которых он является.

Иными словами, акцент делается на так называемой «наивной психологии», на ее интерпретациях «своего» и «чужого» поведения. Родоначальником исследований по каузальной атрибуции является Ф. Хандер, впервые сформулировавший и саму идею каузальной атрибуции и давший систематическое описание различных схем, которыми пользуется человек при построении причинного объяснения поведения другого человека. Из других авторов, работающих в этой области, наиболее значительные исследования проводили Э. Джонс и К. Дэвис, а также Г. Келли [566]. По мере развития идей каузальной атрибуции изменялось первоначальное содержание концепции. Если ранее речь шла лишь о способах приписывания причин поведения, то теперь исследуют способы приписывания более широкого класса характеристик: интенций, чувств, качеств личности. Однако основной тезис остается неизменным: люди, познавая друг друга, стремятся к познанию причин поведения и вообще причинных зависимостей окружающего их мира. При этом они, естественно, опираются на ту информацию, которую могут получить об этих явлениях. Однако, поскольку сплошь и рядом этой информации оказывается недостаточно, а потребность сделать причинный вывод остается, человек в такой ситуации начинает не столько искать истинные причины, сколько приписывать их интересующему его социальному объекту.

Таким образом, содержанием процесса познания другого человека становится процесс этого приписывания, т.е. каузальная атрибуция. Сегодня среди исследователей межличностного восприятия существует мнение, что открытие явления каузальной атрибуции означает важнейший шаг по пути развития знаний о процессах межличностного восприятия.

Можно согласиться с тем, что процессы каузальной атрибуции, действительно, составляют существенную сторону межличностного восприятия, причем ту, которая значительно слабее проанализирована в предшествующий период, а именно характеристику самого *процесса* восприятия другого человека, его специфику.

Общая схема, раскрывающая структуру процесса каузальной атрибуции, предложена Э. Джонсом и К. Дэвисом [566].

События совершаются так, что вся предложенная последовательность единиц анализа «проигрывается» слева направо: поступок каждого человека направляем определенной диспозицией, эта последняя реализуется при помощи знаний и способностей, результатом является действие, оно приводит к ряду следствий. Однако перед наблюдателем предложенных единиц все они при анализе выстраиваются справа налево: «наивный наблюдатель» (т.е. обыденный человек) идет от следствий к диспозициям и именно таким образом делает вывод. В разных звеньях этой цепочки коренятся различные возможности приписывания как причин, так и других характеристик. Мера соответствия наблюдаемых следствий другим элементам схемы оказывается весьма различной. В ряде экспериментов было установлено, что эта мера зависит от двух показателей: степени уникальности (или типичности) поступка и степени его «социальной желательности» (соответствия нормам). На этом основании был сделан вывод о том, что поведение, демонстрирующее явные ролевые образцы, не нуждается в особом объясне-

нии, но, отходящее от ролевых требований, представляется в значительной степени «интригующим» и потому вызывает особый интерес с точки зрения поисков его причин.

Рассмотрим основные компоненты процесса каузальной атрибуции.

Речь и действие. Критика Выготским Пиаже была лишь одним из проявлений его постоянного интереса к роли языка в учении человека. В проблематике, поднятой Павловым, его интересовала вторая сигнальная система, но не только *сигнальная* функция речи, но и ее семантическая природа. Этот аспект речи привел Павлова к идее преобразующего влияния на учение человека и на характер его взаимоотношений с окружающей средой. По Павлову, язык – главный посредник не только мысли, но и практической деятельности, которая благодаря языку становится более сложной и утонченной. Действие и мысль взаимосвязаны: по мере того как дети постепенно осваивают более сложные способы мышления, они осваивают более сложные способы контроля своих действий, и язык все сильнее включается в этот процесс.

Процесс функционирования языка. Когда Л.С. Выготский [134] говорит о взаимоотношении мысли и слова как о процессе, то отмечает обоюдный характер связи между ними. Суть в том, что *язык* не просто используется как средство для обозначения усвоенных понятий, понятие и его обозначение усваиваются одновременно и научение одному облегчает научение другому.

Интерес Л.С. Выготского к этой взаимосвязи привел его к созданию такой методики исследования процесса формирования понятия у детей, при которой они усваивают как новое понятие, так и новое слово. Непосредственно наблюдая процесс их научения, он выявил различные стадии усвоения понятия, и в некотором смысле эти стадии похожи на те, что получил в своих исследованиях Пиаже.

Современные психологи активно разрабатывают роль в структуре общения содержания. Причем содержание рассматривается как:

- информация, которая в межиндивидуальных контактах передается от одного живого существа другому. Содержанием общения могут быть сведения о внутреннем мотивационном или эмоциональном состоянии живого существа. Один человек может передавать другому информацию о наличных потребностях, рассчитывая на потенциальное участие в их удовлетворении. Через общение от одного живого существа к другому могут передаваться данные об их эмоциональных состояниях (удовлетворенность, радость, гнев, печаль, страдание и т.д.), ориентированные на то, чтобы определенным образом настроить живое существо на контакты. Такая же информация передается от человека к человеку и служит средством межличностной настройки. По отношению к разгневанному или страдающему человеку мы, например, ведем себя иначе, чем по отношению к тому, кто настроен благожелательно и испытывает радость. Содержанием общения может стать информация о состоянии внешней среды, передается от одного существа к другому, например, сигналы об опасности или о присутствии где-то поблизости положительных, биологически значимых факторов, скажем, пищи. У человека содержание общения значительно шире, чем у животных. Люди обмениваются друг с другом информацией, представляющей знание о мире, приобретенный опыт, способности, умения и навыки. Человеческое общение многопредметно, оно самое разнообразное по своему внутреннему содержанию.

Цель общения:

- это то, ради чего у человека возникает данный вид активности. У животных целью общения может быть побуждение другого живого существа к определенным действи-

ям, предупреждение о том, что необходимо воздержаться от какого-либо действия. Мать, например, голосом или движением предупреждает детеныша об опасности; одни животные в стаде могут предупреждать других о том, что ими восприняты жизненно важные сигналы.

У человека количество целей общения увеличивается. В них, помимо перечисленных выше, включается передача и получение знаний о мире, обучение и воспитание, согласовывание разумных действий людей в их совместной деятельности, установление и прояснение личных и деловых взаимоотношений, многое другое. Если у животных цели общения обычно не выходят за рамки удовлетворения актуальных для них биологических потребностей, то у человека они представляют собой средство удовлетворения многих разнообразных потребностей: социальных, культурных, познавательных, творческих, эстетических, потребностей интеллектуального роста, нравственного развития и ряда других.

Полезно иметь в виду восемь функций общения:

1) **контактная**, цель которой – установление контакта как состояния обоюдной готовности к приему и передаче сообщения и поддержания взаимосвязи в форме постоянной взаимоориентированности;

2) **информационный обмен сообщениями**, т.е. прием-передача каких-либо сведений в ответ на запрос, а также обмен мнениями, замыслами, решениями и т.д.;

3) **побудительная стимуляция** активности партнера по общению, направляющая его на выполнение тех или иных действий;

4) **координационная** – взаимное согласование и ориентирование действий при организации совместной деятельности;

5) **понимание** – не только адекватное восприятие смысла сообщения, но понимание партнерами друг друга (их намерений, установок, переживаний и т.д.);

6) **эмотивное возбуждение** в партнере нужных эмоциональных переживаний («обмен эмоциями»), а также изменение с его помощью собственных переживаний и состояний;

7) **установление отношений** – осознание и форсирование своего места в системе ролевых, статусных, деловых, межличностных и прочих связей сообщества, в котором предстоит действовать индивиду;

8) **оказание влияния** – изменение состояния, поведения, личностно-смысловых образований партнера, в том числе его намерений, установок, мнений, решений, представлений, потребностей, действий, активности и т.д.

Паралингвистическая и экстралингвистическая системы знаков также представляют собой «добавки» к вербальной коммуникации. Паралингвистическая система-это система вокализации (качество голоса, его диапазон, тональность). Экстралингвистическая система с включением в речь пауз, других вкраплений (например, покашливания, плача, смеха). Все эти дополнения увеличивают семантически значимую информацию, но не посредством дополнительных речевых включений, а «околоречевыми» приемами.

Пространство и время организации коммуникативного процесса выступают также знаковой системой, несут смысловую нагрузку как компоненты коммуникативных ситуаций. Так, размещение партнеров лицом друг к другу способствует возникновению контакта, символизирует внимание к говорящему, в то время как окрик в спину может иметь определенное значение отрицательного порядка. Экспериментально доказано преимущество некоторых пространственных форм организации общения (как для двух партнеров по коммуникативному процессу, так и в массовых аудиториях).

Точно так же некоторые нормативы, разработанные в различных субкультурах относительно временных характеристик общения, выступают как своего рода дополнения к

семантически значимой информации. Приход своевременно к началу дипломатических переговоров символизирует вежливость по отношению к собеседнику. Напротив, опоздание истолковывается как проявление неуважения. В некоторых специальных сферах (прежде всего в дипломатии) разработаны в деталях различные возможные «допуски» опозданий с соответствующими их значениями.

Идентификация. Одним из самых простых способов понимания другого человека является уподобление (идентификация) себя ему. Это, разумеется, не единственный способ, но в реальных ситуациях взаимодействия люди пользуются таким примером, когда предположение о внутреннем состоянии партнера строится на основе попытки поставить себя на его место.

Установлена тесная связь между идентификацией и другим, близким по содержанию явлением – эмпатией. Эмпатия также определяется как особый способ восприятия другого человека. Только здесь имеется в виду не рациональное осмысление проблем другого человека, как это имеет место при взаимопонимании, а стремление эмоционально откликнуться на его проблемы. Эмпатия должна быть противопоставлена пониманию в строгом смысле этого слова: эмпатия есть аффектное «понимание». Эмоциональная ее природа проявляется как раз в том, что ситуация другого человека, партнера по общению, не столько «продумывается», сколько «прочувствуется».

Механизм эмпатии в определенных чертах сходен с механизмом идентификации: и там, и здесь присутствует умение поставить себя на место другого. Взглянуть на вещи с чьей-то точки зрения не обязательно означает отождествлять себя с этим человеком. Если я отождествляю себя с кем-то, то это значит, что я строю свое поведение так, как строит его этот «другой». Если же я проявляю к нему эмпатию, я просто принимаю во внимание линию его поведения (отношусь к ней

сочувственно), но собственную могу строить по-иному. И в том, и в другом случаях налицо будет «принятие в расчет» поведения другого человека, но результат наших совместных действий будет различным: одно дело - понять партнера по общению, встав на его позицию, другое дело – принять в расчет его точку зрения, но действовать по-своему.

Рефлексия. С точки зрения характеристики общения, оба рассмотренных варианта требуют решения еще одного вопроса: как будет тот, «другой», т.е. партнер по общению, понимать меня. От этого будет зависеть наше взаимодействие. Иными словами, процесс понимания друг друга «осложняется» явлением рефлексии. Под рефлексией здесь понимается осознание действующим индивидом того, как он воспринимается партнером по общению. Это уже не просто знание или понимание другого, но знание того, как другой понимает меня, своеобразный удвоенный процесс зеркальных отражений друг друга, глубокое, последовательное взаимоотражение, содержанием которого является воспроизведение внутреннего мира партнера, причем в этом внутреннем мире, в свою очередь, отражается мой внутренний мир.

Таким образом, можно выделить факторы, которые мешают правильно воспринимать и оценивать людей. К основным можно отнести следующие:

1. Неумение различать ситуации общения по таким признакам, как:

а) цели и задачи общения людей в данной ситуации;

б) их намерения и мотивы;

в) формы поведения, подходящие для достижения поставленных целей;

г) состояние или самочувствие людей в момент наблюдения за ними.

2. Наличие заранее заданных установок, оценок убеждений, которые имеются у наблюдателя задолго до того, как

реально начался процесс восприятия и оценивания другого человека. Такие установки обычно проявляются в суждениях типа «Что тут смотреть и оценивать? Я и так знаю…».

3. Наличие уже сформировавшихся стереотипов, в соответствии с которыми наблюдаемые люди заранее относятся к определенной категории и формируется установка, направляющая внимание на поиск связанных с ней черт, например: «Все мальчишки грубы», «Все девчонки неискренни».

4. Стремление сделать преждевременные заключения о личности оцениваемого человека до того, как о нем получена исчерпывающая и достоверная информация. Некоторые люди, например, имеют «готовое» суждение о человеке сразу же после того, как в первый раз повстречали или увидели его.

5. Отсутствие желания и привычки прислушиваться к мнению других людей, стремление полагаться только на собственное впечатление о человеке, отстаивать его.

6. Отсутствие изменений в восприятии и оценках людей, происходящих со временем по естественным причинам. Имеется в виду тот случай, когда однажды высказанные суждения и мнение о человеке не меняются, несмотря на то, что накапливается новая информация о нем.

7. Каузальная атрибуция. Важное значение для более глубокого понимания того, как люди воспринимают и оценивают друг друга, имеет явление казуальной атрибуции. Оно представляет собой объяснение с субъектом межличностного восприятия причин и методов поведения других людей. Процессы казуальной атрибуции подчиняются следующим закономерностям:

1. Те события, которые часто повторяются и сопровождают наблюдаемое явление, предшествуя ему, обычно рассматриваются как его возможные причины.

2. Если тот поступок, который мы хотим объяснить, необычен и ему предшествовало какое-нибудь уникальное со-

бытие, то мы склонны именно его считать основной причиной совершенного поступка.

3. Неверное объяснение поступков людей имеет место тогда, когда есть много различных, равновероятностных возможностей для их интерпретации и человек, предлагающий свое объяснение, волен выбирать устраивающий его вариант.

На первых порах исследований казуальной атрибуции речь шла лишь об истолковании (приписывании) причин поведения другого человека. Позже стали изучаться способы объяснения более широкого класса характеристик: намерений, чувств, качеств личности. Сам феномен приписывания возникает тогда, когда человек оказывается в условиях дефицита информации о другом человеке: заменить ее приходится процессом приписывания. Этот процесс зависит от двух показателей: от степени типичности поступка и от степени социальной «желательности» или «нежелательности». В первом случае имеется в виду тот факт, что типичное поведение есть поведение, предписанное ролевыми образцами и поэтому оно легче поддается интерпретации. Напротив, уникальное поведение допускает много различных интерпретаций и, следовательно, дает простор приписыванию причин и характеристик. Точно так же и во втором случае под социально «желательным» понимается поведение, соответствующее социальным и культурным нормам и тем сравнительно легко и однозначно объяснимое. При нарушении таких норм (социально «нежелательное» поведение) диапазон возможных объяснений расширяется.

Как соотносятся в контексте общения речевая деятельность и диалог? Речевая деятельность – устная или письменная – только тогда является деятельностью, когда она вызвана реальной потребностью говорящей (пишущей) личности, мотивирована ее желанием передать кому-то мысль, мнение, информацию, идею с целью к чему-то подвигнуть

собеседника (читателя), когда средством ее является авторский язык самого говорящего (пишущего), пусть не очень на первых порах грамотный, но зато свой собственный, выбранный именно для удовлетворения данной потребности, данного мотива и достижения этой конкретной цели. Вот что будет речевой деятельностью, а не переписывание или пересказ чужих мыслей, пусть самых умных и оригинальных. Словом, изучают в школе именно язык, а не речь, не речевую деятельность.

Диалогическая (или диалоговая) речь в психологическом отношении почти по всем признакам противоположна монологической.

Во-первых, она ситуативна, а не заранее задана, задумана или запланирована. Загодя может быть намечено лишь самое общее – желание поговорить, стремление участвовать в дискуссии, диспуте по интересующему индивида вопросу и т.п., но сама речевая деятельность в виде диалога возникает сиюминутно.

Второе отличие этого вида речи – ее непроизвольность (случайность вдруг возникшей мысли, тут же высказываемой в разговоре, споре), реактивность (слова оказываются главным образом реакцией на высказывание другого или других).

В-третьих, диалогическая речь, в силу ее реактивности, может обходиться без раскрытия и даже называния предмета речи (разговора, дискуссии, полемики), так как все участники диалога знают, о чем идет речь. Вот, например, фразы – реплики из двух разных тем дискуссии: «Весь народ шокирован этим страшным преступлением», «Нужен федеральный закон, регулирующий этот процесс, иначе мы не найдем никогда оптимального решения этого вопроса». Не покажется ли, что речь идет об одном и том же? Возможно, хотя примеры взяты из разных дискуссий по разным темам в разное время и даже в разных государствах (в Грузии и России).

Подобные рассуждения вообще не могут быть понятны постороннему, не знакомому с предметом разговора.

Четвертое отличие диалоговой речи – это ее малая организованность, ибо она течет сама по себе, особенно когда идет жаркий спор, острая дискуссия. Многоголосая дискуссия или спор двоих идет без какого-либо специального управления из «центра» или даже при попытке такого управления протекает вопреки ему, перехлестывая через все и всякие преграды типа призыва председательствующего: «Давайте говорить по очереди, не все сразу!» или мольбы кота Леопольда из популярного мультфильма: «Давайте жить дружно!». У спора, диалога, бытового разговора своя логика и свои довольно жесткие правила: высказанная кем-то мысль рассчитана на какой-то ответ, который, в свою очередь, непременно вызовет словесную реакцию собеседника или других участников диспута, дискуссии. Словом, диалогическая речь во многом непредсказуема, ибо в ходе нее могут возникнуть совершенно неожиданные мысли, которые иногда играют положительную роль, консолидируя единомышленников, а иногда и разводят спорящих по разные стороны барьера. Если дискутируют по теоретическим или политическим вопросам, то возможны и новые союзы, и новые расколы. Всякие неожиданности, возникающие в бытовом разговоре, могут сыграть ту же роль – или сдружить, или рассорить, как гоголевских Ивана Ивановича и Ивана Никифоровича.

Слово «дискуссия» происходит от латинского (discussio) «рассмотрение», «исследование». Этот термин употребляется для обозначения споров среди теоретиков – исследователей или споров на учебных занятиях, когда обучение ведется творческими, исследовательскими методами.

Дискуссия на учебном занятии идет, как правило, не для выяснения или уточнения научного содержания тех или иных теоретических идей, а для правильного их понима-

ния и применения на практике. И поскольку правильность применения теории к жизни прямо зависит от правильности понимания сущности самой теории, то разгорается спор между обучаемыми для выяснения того, чье понимание более правильно и почему. Благодаря спору и попыткам убедительнее излагать каждым участником дискуссии свою точку зрения происходит взаимное уточнение позиций друг друга, более глубокое проникновение в суть вещей и идей, их отражающих, а значит, достигается по-настоящему сознательное усвоение теоретических знаний.

Термин же «диспут» происходит от латинского disputare – «рассуждаю», «спорю».

Его применение более уместно в тех случаях, когда люди ведут спор, исходя не из теории, а из собственного житейского опыта по вопросам морали и нравственности, правовых норм и реального поведения людей, обычаев, традиций и т.д. Иногда диспуты ведутся на основе анализа и оценки действий и поступков героев художественных произведений и сопоставления их с поведением реальных людей-участников диспута. Цель диспутов – разобраться, насколько реальная жизнь и повседневное поведение людей отвечают нормам морали и права и чем объясняются факты отклонения поведения от требований общества. Учебные занятия по гуманитарным наукам, особенно по философии, юриспруденции, психологии, педагогике, могут принимать форму диспута, от которого значительно повышается воспитательный эффект занятия.

Приведенные здесь различия в употребляемых понятиях отнюдь не меняют сути дела, то есть того, что диалогическая речь часто вызывает спор, как бы его не называть – дискуссией или диспутом.

С кем вы общаетесь?

Коль скоро мы начали выяснять, что собой представляют люди, с которыми вы общаетесь, постарайтесь не упускать

из виду, что не все они являются одинаково важными для вас. Не забывайте, что эти люди могут в разных ситуациях и обстоятельствах влиять на вашу жизнь.

Для начала разделите лист бумаги на две части, чтобы получилось две колонки. Сверху напишите заголовок: «Сфера 1. Эти люди могут повлиять на мое счастье». В левой колонке напишите название групп людей, в правой – укажите, кто именно входит в состав этой группы, поскольку конкретное указание поможет вам потом никого не забыть и правильно оценить каждого из этих людей.

Возьмите второй лист бумаги и озаглавьте его так: «Сфера II. Люди, которые могут повлиять на мою карьеру и финансовое положение». Третий лист озаглавьте «Сфера III. Люди, которые могут повлиять на группу I или II».

Для начала заполните первый лист.

Напишите названия наиболее важных для вас групп людей в левую колонку и внесите имена потенциальных членов этих групп в правую колонку вашего списка. Затем напишите слева следующую группу наиболее важных для вас людей, затем третью и так далее. Ваш полностью заполненный лист должен выглядеть примерно так:

Сфера I

Люди, которые могут повлиять на мое счастье

Семья: родители, братья, сестры, племянницы, племянники.

Родственники со стороны мужа или жены: родители, братья, сестры, племянницы, племянники.

Близкие родственники: тетя, дядя, их дети (мои двоюродные сестры и братья), с которыми я общаюсь постоянно.

Родственники, которых я вижу и с которыми общаюсь лишь время от времени: мамин брат, папина сестра, двоюродный брат.

Близкие друзья: те, с которыми я вижусь и общаюсь постоянно (имя, занятие, возраст и т.д.).

Пометьте звездочкой тех, кто одновременно является и другом, и сотрудником. Также тех, кто может быть клиентом, пациентом, покупателем, будучи в то же время вашим другом. Друзья: те, с которыми я вижусь лишь время от времени. Пометьте звездочкой тех, кто попадает в несколько категорий. Знакомые: те, с кем я могу играть в гольф, теннис и проч., но которые не являются моими близкими друзьями. Заполните список, стараясь скорее включать, нежели исключать тех людей, которые окажутся под вопросом.

Ваш второй список, озаглавленный «Сфера II. Люди, которые могут повлиять на мою карьеру и финансовое положение», заполняется с той позиции, что вы являетесь служащим или или ведете какую-то частную практику и т.д. Снова запишите имена людей, с кем вы имеете дело в этой сфере. Это поможет вам выявить и охарактеризовать тех, кто влияет на вашу карьеру и финансовое положение. Ваш второй лист должен выглядеть примерно так:

Сфера II
Люди, которые могут повлиять на мою карьеру и финансовое положение

Высшее руководство: даже если мне не приходится сталкиваться с ними непосредственно, я хочу знать, кто они такие и каковы их цели, устремления политика и так далее, и чего они ожидают от меня?

Команда высшего руководства: в маленьких компаниях эта категория может совпадать с предыдущей. В любом случае, вы хотите знать, что они собой представляют и что они хотят от вас, от своего начальства и от своей компании.

Непосредственный руководитель: это человек, который может одобрить все те хорошие начинания, предпринима-

емые с вашей стороны, и кто разделяет вину за все ваши провалы.

Секретари: их секретари… его секретарь… мой секретарь. Эта категория людей исключительно важна, поскольку они имеют ежедневный контакт с начальством вообще и вашим руководителем непосредственно.

Сотрудники: это люди, которые занимают такое же положение на работе, как и вы. Однажды может так случиться, что он или она станут вашим начальником или заместителем президента компании, возможно, даже в другой фирме. Что они хотят от вас, от остальных, от компании?

Подчиненные: это те люди, которым вы можете оказать поддержку в выполняемых ими делах, и вынуждены будете взять на себя вину за их ошибки.

Вспомогательные службы сервиса: все службы всегда контактируют между собой по разным поводам – люди, управляющие этими службами, их основные работники, временные работники могут оказывать влияние на вашу карьеру.

Обслуживающий персонал: если техник относится к вам благожелательно, то отремонтирует ваши компьютер, телефон, точилку для карандашей и т.д. прежде, чем сделает это для других; уборщица может убирать ваше рабочее место (офис) немного чище, чем у других. Помните также, что он и она разговаривают с другими.

Деловые ассоциации, организации: никогда не следует недооценивать того факта, что ваш начальник может получить характеристику на вас со стороны, как мнение вашего коллеги по отрасли, но работающего в другой фирме. Партнеры по бизнесу играют важную роль в вашей карьере. Многие из них могут быть настроены положительно, но встречаются и такие, кто настроен против вас. Кто они?

Сфера услуг: эти люди могут быть продавцами, торговыми работниками и знать, что происходит в вашей отрасли, в

вашем поле деятельности. Они даже знают о конкуренции вашей компании с другими аналогичными фирмами.

«Соседи» по бизнесу: эти люди делят с вами этаж, здание, интересы, что угодно. Кто они? Чем они занимаются, как они могут повлиять на ваш успех?

Конкуренты: если есть между вами взаимодействие напрямую или через третье лицо, старайтесь больше слушать, чем говорить. Но, прежде всего, узнайте о них все, что сможете. Кто они?

Потребители, клиенты, пациенты: если вы имеете дело с ними, узнайте о них как можно больше. Для чего? Возможно, что тот сердитый или, наоборот, удовлетворенный клиент случайно окажется троюродным братом того самого судьи, к которому вам придется обращаться по какому-то делу уже в этом месяце. Возможно, этот удовлетворенный покупатель случайно окажется чиновником, который будет оценивать размеры вашей платежеспособности. Возможно, зять этого несчастного пациента является корреспондентом, сотрудником МВД, почтальоном – кем угодно. Если вы не можете поближе познакомиться с каждым из них, то постарайтесь, хотя бы обращаться с ними так, как если бы они могли оказывать определенное влияние на ваш успех. Просто на всякий случай.

Друзья, враги: некоторые из тех, кто перечислен в других категориях, может подойти и к категории «друзья, враги». Кто они такие? Отметьте в соответствии с тем, что знаете.

Изображая в «Сфере II» людей, которые могут повлиять на вашу карьеру и финансы, вы должны перекроить этот список в соответствии с вашими обстоятельствами. Если вы, например, студент, а не служащий, то колонки вашей страницы со списком «Сферы II» могут выглядеть следующим образом.

Директор школы, классный руководитель, декан факультета, начальник курса, куратор: то есть те люди, которые связаны с вами административными «узами».

Профессора, преподаватели: они могут сделать студенческую жизнь приятной…, более легкой…, благодаря им можете получать больше наград. Студент или школьник, который учится хорошо, является похвалой их педагогическому труду. Поэтому учитесь хорошо или, по крайней мере, стремитесь к этому. Тогда они помогут вам. Одноклассники, однокурсники: так же, как и сослуживцы, они имеют свои цели; у них есть свои союзники, как в студенческой среде, так и в профессорско-преподавательском составе. Некоторые из них могут быть друзьями. Некоторые – врагами. Кто они?

Класс, студенческая группа: здесь речь идет о безопасности и власти. Кто является лидером?

Студенческие клубы, организации: если вы входите в них, то вы имеете престиж и власть внутри этой группы. Кто стоит во главе этих объединений?

Друзья, враги: скорее всего, у вас есть и те, и другие… Кто они?

Если вы являетесь профессором или учителем, вы можете в качестве начальника написать директора вашего учебного заведения или декана факультета; профессора или учителя как сослуживца; студентов или ассистентов в качестве подчиненных и так далее при заполнении страницы «Сфера II».

Если вы занимаетесь частным бизнесом и работаете на себя, то вы должны написать на этой странице список клиентов, пациентов, покупателей, продавцов, обслуживающий персонал, конкурентов и т.д.

Теперь переходим к «Сфере III». Важны ли люди из этого списка для повседневной жизни среднего человека? Они являются теми, кто, возможно, сейчас или в будущем повлияет на людей, чьи имена вы перечислили в ваших первых двух списках. То есть они могут напрямую или опосредованно повлиять на ваше счастье или финансовое положение. Сфера III должна включать в себя имена работников районных отде-

лений полиции, службы пожарной безопасности, отделения связи, чиновников вашей местной администрации, сотрудников вашего банка, механика, обслуживающего ваш автомобиль, электриков, сантехников, священника, дантиста, бухгалтера и, конечно, тех, кто может оказаться вашим врагом. Эти люди, на первый взгляд, не слишком важные для вас, во всяком случае, по вашему внутреннему ощущению. Но, может быть, девушка, которая сидит за кассой в местном супермаркете, является племянницей шефа вашего мужа? Знали ли вы, что племянник начальника полицейского управления скосил вам траву на лужайке прошлым летом? Вы, вероятно, не знали, что шурин главы городской налоговой службы опорожняет ваши мусорные контейнеры каждую неделю? Можете ли вы пойти к своему зубному врачу в три часа ночи, если вам понадобится? Это, конечно, лишь предположения, но я уверена, вы поняли, что я имею в виду – имеет смысл относиться ко всем так же хорошо, как бы вы хотели, чтобы другие относились к вам. Напишите имена всех этих людей на странице, озаглавленной «Сфера III». Если вы не знаете имени, назовите его сами. Один за другим мы в нашей семье начали пользоваться услугами определенной газозаправочной станции, и теперь четверо из нас раз в неделю ездят к «маленькому человеку» неподалеку от нашего дома. Он относится к нам очень хорошо, всегда приветствует нас и улыбается, даже открыл мне кредит, когда я забыл свою кредитную карточку. Ваш список «Сфера III» должен выглядеть примерно так:

Сфера III

Люди, которые могут иметь влияние на Сферу I и II

Директор супермаркета: говорит ли он или она вам о госпоже Ивановой?

Кассиры: рассказывают ли они о вас? И если рассказывают, то что?

«Маленький человек» с бензозаправочной станции: приезжает ли сюда кто-нибудь из вашего офиса? Из вашего клуба? Из того места, где вы снимаете квартиру?

Работник гаража: Он не только единственный парень, который все время поддерживает вашу машину на ходу, он, возможно, является вашим соседом по дому и т.д.

Почтальон: Ба! Да ведь он знает всех в ваших окрестностях. Газетчица: ее отец работает в администрации района, дядя – служащий городской администрации.

Вы закончили с третьим списком и теперь знаете, кто они те люди, с которыми вы общаетесь. Что вы можете сказать о них? Особенно о тех, кто находится у вас во втором списке? Это очень поможет вашему успеху – карьере или чему-то другому – если вы узнаете все, что можете узнать о каждом из них, об их отношении к вам и к вашим целям в особенности. Даже если вы сочтете, что их отношение, в основном, нейтральное, то это тоже важная информация для вас. Если же оно недружелюбное, задумайтесь, почему. Можно ли изменить его? Должны ли вы преодолеть предрассудки, зависть, непонимание и предубеждение, пристрастность? Можно ли здесь найти общий интерес? Эти вопросы наиболее важны и на них труднее всего ответить относительно тех людей, кто перечислен в списке II. Нам уже многое известно о тех, кто перечислен у нас в списке I (почти все они являются нашими родственниками), и в большинстве случаев мы уже выстроили с ними твердую основу взаимоотношений или, по крайней мере, мы знаем, какова здесь ситуация. С теми, кто перечислен у нас в списке III, мы можем общаться с приятной улыбкой, с добрым словом, с признательностью и вниманием – беспроигрышная тактика в процессе общения. Поэтому давайте сосредоточим наше внимание на тех, кто перечислен в списке II; на тех людях, которые могут повлиять на карьеру и финансовое положение. На людях в мире вашей повседневной работы.

Постарайтесь узнать как можно больше о своей компании. Работайте, чтобы сделать деятельность вашей компании более успешной, помогайте другим делать то же и вы непременно добьетесь успеха. Если только те, с кем вам приходится вступать в отношения, будут знать об этом.

Ваш план межличностных отношений должен оставаться достаточно гибким, чтобы отвечать на меняющиеся потребности и поддерживать программу ваших действий в соответствии с определенными целями и устремлениями.

Планирование ваших межличностных отношений начинается так:

* Тщательный анализ вашей истории.

* Ваша роль на вашем рабочем месте (в бизнесе, в школе, в корпорации).

* Услуги, которые вы можете предложить своей компании – клиентам, пациентам, потребителям.

* Люди, с которыми вы общаетесь; их интересы, желания, потребности, нужды, заботы.

* Ваши сильные и слабые стороны.

* Как люди воспринимают вас.

* Ваши цели. Что вы хотите усовершенствовать? Когда? Как? Что для вас главное?

* Составление программы для достижения ваших целей и осуществления задач.

* Осуществление вашего поведения правильно и эффективно.

* Осуществление контроля за вашим успехом; внесение корректив, когда это необходимо.

Работа над программой ваших межличностных отношений продолжается так:

* Изучение потребностей, желаний, интересов, проблем тех, с кем вы общаетесь.

* Оценка того, как они к вам относятся; как они относят-

ся к себе; обстоятельства.

* Принятие или изменение поведения тех, с кем вы общаетесь; ваше поведение.

Затем:

* Набросок ваших целей и задач; выделение приоритетов; краткосрочных и долгосрочных.

* Определение способов и методов.

* Осуществление вашей программы; процесс коммуникации.

* Оценка и совершенствование вашей программы; готовность к корректировке и изменениям.

Все это говорит о том, что креативность в структуре общения – явление полифункциональное и разноаспектное: обучающая модель должна исходить из понимания языка как единства интерсубъективной и интрасубъективной реальностей, понимания социальной реальности как социокультурного поля взаимоотношений, как среды или пространства, соединяющего людей друг с другом. Поэтому многое в работе по развитию навыков профессионального общения студентов (курсантов) будет зависеть от речевого мастерства самого преподавателя.

4.3. Реализация основных элементов риторического мастерства преподавателя

Преобладающей формой общения на занятиях является учебный диалог. Как соотносится учебный диалог с проблемами речевого мастерства преподавателя?

Речевое мастерство – не набор готовых формул и рекомендаций, но умение их использовать так, чтобы речь достигала поставленной цели и была организована в соответствии с ситуативными характеристиками. Общаясь со студентом, педагог держит в поле своего коммуникативного

воздействия всю группу; говоря для аудитории, прогнозирует восприятие своего обращения каждым, предвосхищая его реакцию. Именно поэтому важно овладение преподавателем контекстами общения, стилистическим богатством языка (как и типы речи, на занятии комплексно представлены функциональные стили), речевыми жанрами, образующими в совокупности учебный текст.

Педагогическая риторика, как и культура речи, – условие речевого мастерства преподавателя, но ее объект не нормативность речи и не ее грамматическая правильность, а действенность, умение влиять на мнения и действия студентов без навязываемого требования поступать так или иначе, исходя из того, к чему стремится сам студент и ставя это на службу выполнению педагогической задачи.

Изучая соотношения мысли и языка, мышления и речи, формирование способов влиятельной аргументации в процессе обучения и воспитания, педагогическая риторика применительно к речемыслительной деятельности коммуникантов школьного урока и вузовского занятия ставит своей целью создание факторов полного и качественного усвоения и сохранения учебного материала в результате риторически оптимального изложения. Для этого необходимо:

а) формирование познания как творческого восприятия и творческого отклика;

б) внедрение закономерностей и форм риторики – речевого аспекта творчества при решении педагогических проблем;

в) стремление к ситуации коммуникативного вдохновения, организующей диалогику учебного занятия и процесса обучения в целом;

г) использование различных жанров речи при формировании текста.

Педагогическая риторика (по Мурашову) – это система принципов и топосов оптимальной организации речи;

во-вторых, возможность творческого формирования влиятельной аргументации. Эти начала, содержащие систему норм и сугубо наднормативное, объединяются в понятиях учебной цели, задачи и результата. Они образуют речевой аспект педагогического творчества и мастерства [376].

Аргументация, изучаемая общей риторикой, – это судительная, предполагающая характеристику уже совершающегося и потому обращенная к минувшему, совещательная, определяющая пути следования и их выбор (обращена в будущее), и эпидектическая – комплекс оценок и характеристик, как правило, не меняющихся с течением времени и потому наименее подверженных критике. Аргументация влиятельна, если ритор (говорящий, в нашем случае – преподаватель) достигает как своей задачи, так и сверхзадачи, которая имелась в виду, но о которой прямо сказано не было. «Перестаньте вертеться!» – раздраженно обращается преподаватель к студентам, но тишина устанавливается ненадолго – высказывание преподавателя явно не оказалось влиятельным. А вот он в аналогичной ситуации обращается с проблемным вопросом к отвлекающемуся, сообщает что-то захватывающее, увлекающее группу в единое эмоциональное поле, показывает нечто приковывающее всеобщий интерес – и вопрос, сообщение, комментарий учителя, выслушанные с повышенным вниманием, окажутся влиятельными высказываниями. За задачей восстановления порядка скрывалась сверхзадача оптимального сообщения информации, которая выполняется.

Образ ритора – важнейший аспект учения о риторе, создающем влиятельную публичную речь, т.е. в нашем случае – преподаватель – мастер своего дела – координация этоса, логоса и пафоса – принципиальных категорий, влияющих как на характер создаваемого высказывания, так и на его восприятие. Риторический пафос – эмоциональная техни-

ка высказывания, не тождественная состоянию говорящего. Через риторический пафос происходит оценка предмета речи, проявление индивидуального стиля говорящего, формирование единого эмоционального настроя аудитории, а на его фоне – интереса, совершенно необходимого для любого разговора о предмете. Итак, преподаватель, не сформировавший интереса к предмету и не умеющий, оставаясь внешне бесстрастным, управлять коллективными эмоциями аудитории, будет испытывать сложности в общении с ней.

Любое обращение к аудитории строится по этапам мотивационной последовательности. Первый из них – фокусировка и удержание внимания. А.Ф. Кони считает завоевание внимания первым ответственным моментом в речи лектора и, более того, самым трудным делом. В преподавательстве есть своя техника, и даже очень сложная, – подчеркивает В.О. Ключевский. Он обращает внимание на этот первый этап: преподавателю, прежде всего, нужно внимание класса или аудитории, а в классе и аудитории сидят существа, мысль которых не ходит, а летает и подается только добровольно. В преподавании самое важное и трудное дело заставить себя слушать, поймать эту непоседливую птицу – юношеское внимание. С удивлением вспоминаешь, как и чем умели возбуждать и задерживать это внимание иные преподаватели. Важным средством привлечения внимания является формирование единого оптического канала: взял в руки мел, наглядное пособие, проведя черту на доске (фактор аттрактивного движения), преподаватель произносит фразу, которая может быть интересна своей неожиданностью и информативностью – разрушив возможность учеников общаться друг с другом, учитель фокусирует внимание, а характером произнесенной фразы удерживает и закрепляет его. Исключительно полезны структуры диалогики, представляющие собой ответ на возможный вопрос или не высказанную, но

очевидную позицию ученика. Причем ответ авторитетной инстанции – со временем ею становится учитель, но всякий раз он должен знать, что является таковой.

Второй элемент мотивационной последовательности – формирование и поддержание интереса. Поль Л.Сопер подчеркивает, что группа слушателей – нечто большее, чем простое скопление людей. Она подчинена законам психологии внимания. В ней каждый склонен к такой же реакции, как и все: благоприятной и неблагоприятной. Это прекрасно учитывают опытные ораторы. Они знают, что раз удалось возбудить интерес аудитории, то естественная заразительность настроений поможет его поддержать [566]. Интерес вызывается проблемностью начала, следованием от реальных сложившихся к этому моменту вопросов аудитории, известных учителю, нетрадиционностью и увлекательностью первых фраз. Учитель, каждый урок которого начинается по стандартной схеме, вне зависимости от апперцепционного фактора (влияние предшествующего), общей настроенности класса (резистентность, полемическое неприятие, инертность, конформность), не сформирует своей влиятельной публичной аргументацией группы единомышленников, не заинтересует материалом предстоящего сообщения. И.Ф. Гербарт говорит, что интерес возникает из интересных предметов и занятий, из богатства таковых возникает многосторонний интерес; привлечь его и преподнести является делом преподавания [568]. Но даже стереотипный предмет становится интересным, если преподносится в контексте сложившихся запросов и потребностей класса – из этого исходит учитель, проводя занятие.

Третий элемент мотивационной последовательности – конкретизация и визуализация предмета. Специалисты часто ссылаются на пример с профессором Вихровым в романе Л.М. Леонова «Русский лес», который превращает лекцию

по лесному делу в захватывающую картину, бесконечную в пространстве и времени, абсолютно зримую. Сопоставим статью в энциклопедии, предположим, о березе, и стихи о ней, созданные в разное время разными художниками слова. Информативнее, конечно, статья энциклопедии, но, даже выучив ее, мы не получим столь разнообразных представлений об этом дереве, как те, что даны в стихах. Вот почему наше занятие должно быть информативным, но информация может преподноситься в эмоциогенных описательных структурах, в измерении настоящего времени и зримого пространства.

Четвертый элемент мотивационной последовательности выражается в рекапитуляции, т.е. сведении воедино выводов из разных фрагментов речи (урока), или является призывом, к которому подводили предшествующие предложения. На этом этапе оформляется учебный мотив, и если преподаватель, осуществляя этот этап, ставит точку, проблема не останется в памяти и последующей мыслительной деятельности студентов.

Экстралингвистика – невербальный язык, прежде всего – мимика и жест, характеризующие фразу и сверхфразовую структуру. Преподаватель, небрежно или вызывающе одетый (новый костюм всегда вызывает неудобства, пестрое платье привлекает внимание в большей степени, чем умные мысли), не сможет установить оптимального коммуникативного режима. Педагог, прячущий взгляд, баррикадирующийся столом на протяжении всего урока, разворачивающийся спиной к аудитории («поза уходящего»), также не будет воспринят: его речь войдет в противоречие с экстралингвистикой, прямо свидетельствующей о нежелании общаться со студентами.

Есть нечто символическое в жестах, идущее от безусловных рефлексов. Жест – не помощник речи, а канал информации, передающий более половины всех сведений о человеке, предмете, идее. Важно организовать систему ми-

мики и жестов таким образом, чтобы они помогали, а не препятствовали общению, способствовали осуществлению речевого мастерства, тогда жест не будет лишним, а мимика не войдет в противоречие сказанному. Странно прозвучит сухой, самодостаточный, изобилующий цифрами почти статистический текст, который сопровождается резкими хаотическими жестами и пылающим взглядом.

Нарушение коммуникативного контекста. Рассмотрим его эктосемантический вариант, когда мастерство преподавателя проявляется в умении использовать либо верном истолковании паралингвистической (тон, ритмико-интонационная партитура урока, темп, особенности голоса) и экстралингвистической (мимика, жест, организация помещения) сторон. Общеизвестно, что педагог, в крике потерявший способность речевого самоконтроля, вызывает лишь смех аудитории; что не соблюдающий принципа сдерживания эмоций, то есть эмоциогенный текст, читающий излишне патетически, не увидит волнения в глазах ребят: он присвоил себе права монопольного понимания текста.

Экстралингвистические ошибки, явно способствующие возникновению негативного коммуникативного сценария, – хмурое лицо педагога, входящего в аудиторию, аксиальность (однонаправленность) его взгляда и речи, отсутствие зрительного контакта с каждым обучающимся, размещение по отношению к студенту на расстоянии, исключающем продуктивное деловое общение. Бесспорно, источником негативных коммуникативных сценариев становится нарушение личной зоны обучающегося, не приглашающего в эту зону педагога. Студент, в чьей личностной зоне оказался преподаватель, начинает процесс активного отторжения сказанного или конформного, но отнюдь не продуктивного принятия (неусвоения). Обитатели последних парт, чье общение с педагогом формализуется, стремятся по-своему

преодолеть эту дистанцию, что приводит к постоянному отрицательному сценарию («Говорите громче!», «Не слышу!», привлекающие внимание вопросы и суждения). Учитель и преподаватель и сами испытывают известные трудности, говоря не на оптимальном расстоянии.

Важная причина негативных коммуникативных сценариев – стремление преодолеть барьер общения и изменить социальную, нравственную, познавательную природу учебного диалога. Это может происходить пассивно и соответствовать эктосемантике занятия: при произвольной посадке на уроке у одного учителя ребенок садится за первый стол, с другим он может общаться лишь из середины класса, с третьим – с последней парты. Коммуникативный барьер может носить контрсуггестивный характер – не сознавая этого, собеседники не расположены к общению. Один стремится видеть не преподавателя, а лишь предмет («А нам история задала сегодня столько!»), персонифицированный в нем, другой преподаватель не может освободиться от контекста былых неудач и нарушений, допущенных этим студентом. Преодоление барьеров общения возможно с обеих сторон, но ученик в своем стремлении избавиться от барьера может оказаться непонятым и встретить противодействие взрослого человека.

В любом случае негативному сценарию следовать нельзя; иногда полезно, внешне согласившись со студентом, выдвигающим абсурдное положение и ожидающим отповеди, готовым к контратаке, смутить его своим быстрым согласием, а затем столь же быстро («Конечно, это так, и потому…») выдвинуть противоположный тезис, подкрепленный убедительной и, главное, авторитетной в данной аудитории аргументацией. Если студент очевидно заботится о победе над оппонентом или резком повышении социального статуса, уместен иронический пафос в ответных постулатах педагога, допустимы шуточные аргументы, обнажающие нелепость сказанного.

Причина негативного коммуникативного сценария может заключаться в преждевременном выводе о присоединении собеседника к аргументации. Так, преподавателю кажется, что он убедил группу в чем-либо, quod erat demonstrandum, но первое же сомнение в этом одного из студентов создает общее эмоциональное поле отторжения всей сложной силлогистики. И тогда выясняется, что лучший преподаватель любил ее – «как волчонок свою нору», что студент не возражал преподавателю лишь потому, что не испытывал интереса к предмету (диалогика индифферентности). И тогда вездесущее «что и требовалось доказать» вновь оказывается недоказанной теоремой, только куда более сложной.

Негативный коммуникативный сценарий может быть вызван нарушением одним из участников занятия позиций равенства – превосходства, обусловленных конвенцией учебного занятия и психологической сущностью статусов «преподаватель» и «студент». С позиции преподавателя наиболее часты в этом случае аргументы к долженствованию (*“это обязательно для вас”*), к норме и истолкованию (*“такое понимание утвердилось, и не нам его менять”*), к прецеденту (*“я знаю это из опыта, поживите с мое”*), к модели (*“так действовал N, и этого достаточно”*), к лицу (*“я знаю, что делаю”, “ты еще не знаешь всего, чтобы спорить со мной”*). Безапелляционность преподавателя порождает такие студенческие алогизмы, как отсутствие достаточного основания (неаргументированность) или конформное и безразличное принятие всего не как истины, а как на данном этапе единственного суждения, спорить с которым себе дороже, хоть необходимость спора и очевидна. Постоянное подчеркивание преподавателем своего более высокого статуса приводит к негативному сценарию по модели безразличия или внешнего принятия, а заискивание перед студентами, подчеркивание

ничем не оправданного равенства – к полупрезрительному и покровительственному отношению к преподавателю.

Речевой этикет – «регулярные правила речевого поведения», сформированные национальной культурой и ставшие обязательными в процессе общения. Можно говорить о специфическом речевом этикете вузовского занятия, и анализ его тем сложнее, что учебное занятие включает в себя различные формы, виды, жанры, функциональные разновидности общения. Общение – индекс (вызов к доске) переплетается с обращением – регулятивом (установка на речевую позицию), эгоцентрическая речь студента (размышление вслух) может оказаться при ответе фактом публичной коммуникации: вся группа и воспринимает информацию, и реагирует на нее. Но преподаватель, не находящий необходимой этикетной тональности (контаминация «просьба // приказ»), как правило, не находит понимания в группе. Преподаватели сетуют и на отсутствие рекомендаций по поводу «ты» // «вы» – обращения. Речевое мастерство без идеального следования этикету невозможно.

ПРИКАЗ И ПРОСЬБА – структуры, нередко произносимые с неверным интонированием и потому не усваиваемые в своей речевой сущности. Необходим ли приказ как элемент речевого этикета школьного занятия? А.С. Макаренко считает умение приказывать и подчиняться едва ли не главным в воспитании человека. Возможность и необходимость приказа обоснована и разработана этикетными формами скаутизма, продолжением которых во многом явились речевые традиции пионерской организации. Сегодня получило развитие ошибочное представление об идеологизированности такого подхода, но даже идеологический оппонент А.С.Макаренко диалогист О.Розеншток – Хюсси видит в приказах стимул прогресса.

ВОПРОС – важнейшее звено коммуникативных структур урока в школе или занятия в вузе. Он движет занятие, подводя

к более детальному исследованию уже известного и раскрывая новые проблемы. Э.В. Ильенко считает, что учиться мыслить человек начинает тогда, когда учится грамотно задавать вопросы, а сам вопрос – элемент споров, дискуссий, которые в своей этикетно оптимальной форме пока далеки от школьного урока. И преподаватель, и студент нередко склонны соединять в своем представлении спор и ссору, а это неправомерное смешение уводит от подлинного искусства вопроса.

ПОХВАЛА И ПОРИЦАНИЕ – элементы речевого поведения учителя, в наибольшей мере подчиненные законам этикета. Это оценочно – характеризующие формы, и от того, насколько оценка окажется точной, объективной, корректной, лаконичной, зависят и ход урока, и взаимоотношения учащихся и педагога.

Порицание не может задевать достоинства студентов – это аксиоматично. Бесспорно, преподаватель имеет право на самые резкие формы, подчеркивающие отнюдь не безразличное отношение его к совершившемуся, однако грубость исключена. А.Б. Добрович указывает, что грубой и обидной может оказаться и похвала, если она преподносится в форме лицемерной лести.

Все высказывания в педагогической риторике, обеспечивающей творческое взаимодействие преподавателя и обучающего, характеризуется тремя соотношениями, определяемыми своей риторической фактурой.

1. **«Я» – роль** (путешественник, детектив, журналист, астронавт, экскурсовод). Если доминирует этот риторический статус, усвоение материала, его систематизация, повторение и закрепление подчинены законам развития импровизационной способности как факторов речи и обучения. Эстетическая реальность преобладает над эмпирической, игровой внутренний контекст формирует РОЛЕВУЮ парадигму речи. Создается приоритет описательной функции

языка, действенности, синонимического богатства, интонационного разнообразия. Доминирует риторика творческой деятельности как органически присущей личности.

2. **«Я» – член команды** (творческой группы). Преобладание данного риторического статуса приводит к менее заметным результатам, однако, реализуя подростковое стремление к соревновательности, также способствует активизации мышления, стремлению к самовыражению и самоутверждению. Ситуативный внутренний контекст формирует ПОЗИЦИОННУЮ (обусловленную формой выполняемого задания) парадигму речи. Если в первом случае риторической доминантой была эстетическая, теперь – этическая: ответственность перед командой за выполнение работы сценариста, оператора ТСО, художника, редактора, штурмана. Речевые структуры ориентированы на поиск оптимальных решений в их логически нормативном предъявлении. Требуется интенсивная образотворческая деятельность учителя, чтобы материал урока был легко усваиваем и запоминаем, а обращение содержало эвристическую инициацию.

3. **«Я» – студент (курсант)** – риторический статус, в наименьшей степени обеспечивающий творческое взаимодействие. Целевой внутренний контекст обеспечивает СТАНДАРТИЗИРОВАННУЮ речевую парадигму и доминирование пассивных установок, то есть возможность говорить только то и так, как этого требует учебная ситуация, при непременном господстве репродуктивного освоения и изложения материала. Доминирует конформное или резистентное начало, не способствующее активному общению. Творческие возможности личности скрыты ложно понятой учебной необходимостью. Необходима замена первым или вторым статусом. Это требует ненавязчивого предложения ученику ролевой нагрузки в повышающей системе аргументов. Учащимся с преобладанием этого статуса предложены

темы творческих работ – «Древняя Казань» и «Мое путешествие в древнюю Казань». Безоговорочное отвержение второй темы объяснялось тем, что «такой темы быть не может». Это достаточно полная характеристика стандартизированного антидиалогического обучения.

Три антиципационные фразы можно выделить в каждом педагогическом монологе. ПЕРВАЯ, остающаяся на уровне внутренней речи, – изначальная связь минимальных семантических единиц во фразе, единство, при составлении которого преподаватель руководствуется лишь законом опережающего речевосприятия. ВТОРАЯ фаза – логическое предвосхищение потенциальных, целостных речевых структур, информационных блоков, сущих в форме сверхфразовых единств. На этой фазе учебная задача решается без привлечения средств педагогической риторики. ТРЕТЬЯ фаза – предвосхищение реакции аудитории на излагаемое, определяемое в немалой степени теми диалогическими и скрыто диалогическими структурами, при помощи которых учитель риторически нацеливает учащихся на восприятие и общение.

Оптимальное использование принципов и форм риторики в педагогическом общении (речевое мастерство преподавателя) способно расширить мотивационную базу личности и в конечном итоге развить способности и интерес к предмету. Категория мотива различна в педагогической трактовке; в целом мотивы рассматриваются как внутренние и внешние воздействия и стимулы учебного процесса. Мотив как производное оптимальной организованности педагогического процесса на основе обращения к уже сложившейся личностной природе индивида анализируют У. Глассер, М.Т. Громкова, Л.В. Занков (при подчеркивании внутренней мотивации учения), А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов и др. В качестве важнейшего внешнего мотивирующего фактора в традиционных педагогических структурах выступает

оценка, в то время как при формировании непосредственного интереса создается и внутренняя мотивация обучения.

С.Л. Рубинштейн [479] выделяет четыре типа учебных мотивов: непосредственный интерес к содержанию предмета, характер умственной деятельности при его изучении, наличие способностей, связь с предполагаемой практической деятельностью. Мотивы, рождающиеся по мере осуществления «науки убеждать», влияют на формирование творческих факторов и системы познавательных установок. При творческом взаимодействии преподавателя и студента мотивационный спектр существенно расширяется вследствие специфики приемов коммуникационного стимулирования, однако основные мотивы остаются принципиально значимыми.

Риторика – наука о построении и правильном использовании речи – зародилась в Древней Греции и Древнем Риме. Ее развитие было вызвано демократическими формами общественной жизни. Если гражданин не владел публичной речью, то это считалось более позорным, чем недостатки физического развития. В числе различных трудов афинского философа и теоретика красноречия Аристотеля есть книга «Риторика», заложившая основы науки о красноречии. В ней «самая универсальная голова» среди древних греков утверждал, что в основе мастерства публичного выступления лежат три ясности: ясность речи, ясность мысли и ясность общественного интереса.

В работах по управлению часто утверждается: «Управлять – значит говорить; говорить – значит управлять». Думается, в этих словах нет преувеличения. Менеджер, не умеющий снять напряжение у сотрудников отдела, учитель, не способный воодушевить учеников, политик, выступающий перед людьми без учета их интересов и потребностей, уровня подготовленности и информированности, – такой оратор вряд ли добьется успехов в организации взаимодей-

ствия людей, а значит, и в работе в целом.

Ставя перед собой задачу овладения ораторским искусством и для этого следя за своей речью, следует замечать, в какой мере удается проявить те качества, которые присущи хорошему ритору:

• безупречная грамотность словоупотребления и построения фразы;

• всестороннее знание предмета разговора;

• умение логически связать обсуждаемую проблему с реальными задачами и интересами людей;

• умелая постановка вопросов, с помощью которых собеседники вовлекаются в процесс обдумывания (обсуждения) проблемы и поиска способов ее решения;

• дар увлечь своей страстностью аудиторию, овладеть ею, установить с ней необходимое взаимопонимание;

• умение глубоко и вместе с тем просто разъяснять свои мысли;

• доброжелательный тон в общении с аудиторией.

Наши исследования показали, что наибольшей силой воздействия на современную (информированную и грамотную) аудиторию обладают те речи, которые, во-первых, **доказательны** (рассуждения оратора убеждают), во-вторых, **информативны** (содержат много нового и интересного материала), в-третьих, **теорию органически связывают с жизнью** (позволяют слушателям лучше понять жизненные проблемы) и, в-четвертых, **логически стройны** (изложение одного вопроса с необходимостью подводит мысль слушателей к восприятию следующего).

Мы считаем, что основными признаками доказательности устной речи являются:

1) **обоснованность**, наличие подлинных ранее доказанных или фактически достоверных положений, известных аудитории, опираясь на которые оратор может показать ис-

тинность выдвигаемых им идей, обсуждаемого предложения и т.д.;

2) **логическая принудительность** выводного знания. Лучшим примером проявления данного признака в устной речи является рассуждение учителя (преподавателя, ученого) при объяснении какого – либо физического закона, математической формулы и т.п.;

3) **ясность** восприятия аудиторией логических связей в речи оратора. Именно в ясности отражается само существование, обнаружение доказательности в данной системе мыслительной деятельности выступающего и слушателей;

4) **конкретность** доказательности. Для любого оратора не существует аудитории «вообще», ибо он обращается к конкретным людям. Психологическое взаимодействие возникает у него с каждым из слушателей в отдельности (по крайней мере, должно быть так!). Поэтому его рассуждения, используемые при этом аргументы должны иметь точный адрес;

5) **единство чувственного (эмоционального) и рационального** в речи оратора. Обеспечивая доказательность (признаки 1–4), говорящий создает логическую основу убедительности своей речи. Однако важно, чтобы слушатели проявили не только интеллектуальную, мыслительную, но и эмоциональную активность. Ведь бывают случаи, когда школьник, студент, работник прослеживают логику рассуждений выступающего, фиксируют используемые аргументы, но так и остаются бесстрастными регистраторами логических связей. Причина подобного явления очевидна: идеи, положения, правильные выводы автора не затронули чувства человека, не вызвали у него переживаний. Убедить человека – это, в конечном итоге, логически и эмоционально заставить его принять доказательные рассуждения и выводы оратора, вызвать не только согласие с ними, но и готовность к их реализации. Эмоциональность оратора не

может быть напускной, нарочитой, а может быть только выражением его собственных искренних переживаний, проявлением его страстной увлеченности проблемой. Только она найдет чувственный отклик у аудитории.

В своей опытно-экспериментальной работе мы предлагаем следующую схему:

Схема «а»

СТРУКТУРНО-ЛОГИЧЕСКАЯ СХЕМА ДЕЙСТВИЙ И ОПЕРАЦИЙ ПО ПОДГОТОВКЕ УСТНОГО ВЫСТУПЛЕНИЯ

Схема ООД «Подготовка выступления»

1. Определение значения темы и постановка цели выступления:

• Каковы интересы и запросы слушателей (обучаемых, если это лекция)?

• Для чего им нужно выступление по данной теме?

• Какие научные знания и какую полезную для них информацию выступление должно дать (чему должна научить, если это учебная лекция)?

2. Составление плана выступления:

• продумав логику всей темы, записать основные ее компоненты:

• вступление (в чем состоит значение темы для данной аудитории?);

• основные вопросы темы и выводы, которыми должно завершаться их изложение;

• заключение (теоретические и практические вопросы по теме и вытекающие из них задачи слушателей (обучаемых)).

3. Отбор (подбор) материала для выступления:

• поиск литературы по основным вопросам темы (теоретических статей, брошюр, книг) и отбор из нее того научного содержания, которое отвечает цели выступления;

• изучение жизненных явлений (фактов, цифр, ситуаций и т.п.) для теоретического анализа и обобщения в выступлении, чтобы слушатели поняли лежащие в их основе закономерности и тенденции, стали лучше ориентироваться в реальной действительности;

• подбор знакомых слушателям примеров из практики (общественной индивидуальной) для иллюстрации и доходчивого разъяснения сложных теоретических вопросов;

• подбор наглядных пособий и ТСО, продумывание цели, времени и способа их использования.

4. Написание текста выступления:

• подготовка тезисов выступления (разбивка основных вопросов темы на подвопросы, продумывание и формулировка их названий и наметка выводов по ним);

• распределение материала по подвопросам и написание текста выступления (с методическими пометками о месте использования наглядных пособий и ТСО, о необходимых смысловых акцентах и т.д.);

• написание подробного текста (если это нужно).

5. Подготовка к выступлению перед аудиторией:

• выделение в тексте (тезисах) основных смысловых кусков, изложение которых строго обязательно при любом дефиците времени;

• выделение (шрифтом, цветом и т.д.) основных идей и выводов, усвоения которых непременно нужно добиваться;

• распределение времени на изложение каждого вопроса и определение темпа изложения (дифференцированно: где с расчетом на запись, где на слушание без записи).

Правильность речи – это соблюдение норм современного родного языка. Ненормативное, ошибочное употребление отдельных слов, словосочетаний и целых фраз характерно, как правило, для просторечия. Поэтому выступление оратора, содержащее много ненормативных вариантов, воспри-

нимается как имеющее просторечную окраску, а сам выступающий – как не владеющий искусством влиять на мысли и чувства других людей.

К сожалению, еще часто встречаются речи руководителей, в которых мысли «одеты» очень небрежно, неряшливо. Неправильно употребленные слова, ошибочно построенная фраза вызывают у слушателей иронические замечания, а порой и недоумение: «Как же так может выражать свои мысли мой руководитель?»

Вот несколько примеров:

«В этом вопросе у нас имеются большие резервы» (вопрос не может содержать резервов);

«Я сожалею, что этот пример не был обобщен» (как же можно обобщить один пример?)

«От меня до следующего столба 300 метров» (так сказал учитель (!) физкультуры на уроке);

«Вам здесь не то что вчера! Вы что, рабочие или где?» (это слова бригадира, обращенные к молодым практикантам);

«Большая половина пути нами пройдена» (а разве половина может быть большей?);

«Как я сказал выше …» (очень часто встречающаяся ошибка в речи даже журналистов, теле – и радиокомментаторов, а также руководителей довольно высокого ранга: слова *выше* и *ниже* употребляются в письменной речи, а в устной необходимо использовать слова *раньше* и *позже*) и т.д.

Еще Цицерон обращал внимание на действенность образной формы речи: «Если вы скажете, что город был отдан на разграбление войскам победителя, в этих словах уже заключается все, что бывает в подобных случаях; но слова эти не произведут впечатления. Раскиньте перед слушателями все картины, скрытые в них: горят дома и храмы, падают кровли, отовсюду слышны вопли отчаяния, слившиеся в один общий стон; одни бегут, другие сжимают в объятиях

своих близких; женщины и дети плачут, старики проклинают судьбу, давшую им дожить до ужасного дня; солдаты уносят расхищенную утварь храмов и рыщут за новым грабежом …» [565].

Выводы

Источником проблем при восприятии чужой языковой культуры может служить социолингвистическая интерференция, т.е. использование правил речевого общения представителей одной языковой культуры в общении с представителем другой языковой культуры. Это происходит, когда говорят на иностранном языке, используя модели языкового общения родного языка, например, выражение комплимента и ответа на него. Частое употребление американцами комплимента может быть воспринято представителями других культур как выражение лицемерия, продиктованного скрытыми соображениями.

Уровень восприятия культурного значения языковых единиц зависит от социокультурного контекста изучения языка и мотивации обучаемого. Изучение языка в стране изучаемого языка (когда человек, изучающий язык, может постоянно общаться с носителями языка) представляет большие возможности для постижения культурного значения языковых форм, чем изучение иностранного языка в своей культурно-языковой среде.

Выделяется несколько моделей общения: 1. Модель дикторская («Монблан»). 2. Модель неконтактная («Китайская стена»). 3. Модель дифференцированного внимания («Локатор»). 4. Модель гипорефлексивная («Тетерев»). 5. Модель гиперрефлексивная («Гамлет»). 6. Модель негибкого реагирования («Робот»). 7. Модель авторитарная («Я – сам»). 8. Модель активного взаимодействия («Союз»). Модели поведения представителей одной культуры могут быть непри-

емлемы в другой культурной среде, что часто приводит к неправильному взаимопониманию.

В понятие коммуникативной компетенции входит и культурная компетенция. В общении принимают участие все аспекты культуры, но главную роль играет социальная структура языкового сообщества, ценности, обозначаемые языком, и способы языкового выражения.

Мы выделяем восемь функций общения: 1) контактная, цель которой – установление контакта как состояния обоюдной готовности к приему и передаче сообщения и поддержания взаимосвязи в форме постоянной взаимоориентированности; 2) информационный обмен сообщениями, т.е. прием-передача каких-либо сведений в ответ на запрос, а также обмен мнениями, замыслами, решениями и т.д.; 3) побудительная стимуляция активности партнера по общению, направляющая его на выполнение тех или иных действий; 4) координационная – взаимное согласование и ориентирование действий при организации совместной деятельности; 5) понимание – не только адекватное восприятие смысла сообщения, но понимание партнерами друг друга(их намерений, установок, переживаний и т.д.); 6) эмотивное возбуждение в партнере нужных эмоциональных переживаний («обмен эмоциями»), а также изменение с его помощью собственных переживаний и состояний; 7) установление отношений – осознание и форсирование своего места в системе ролевых, статусных, деловых, межличностных и прочих связей сообщества, в котором предстоит действовать индивиду; 8) оказание влияния – изменение состояния, поведения, личностно-смысловых образований партнера, в том числе его намерений, установок, мнений, решений, представлений, потребностей, действий, активности и т.д.

Диалогическая (или диалоговая) речь в психологическом отношении почти по всем признакам противоположна мо-

нологической. Во-первых, она ситуативна, а не заранее задана, задумана или запланирована. Загодя может быть намечено лишь самое общее – желание поговорить, стремление участвовать в дискуссии, диспуте по интересующему индивида вопросу и т.п., но сама речевая деятельность в виде диалога возникает сиюминутно. Второе отличие этого вида речи – ее непроизвольность (случайность вдруг возникшей мысли, тут же высказываемой в разговоре, споре), реактивность (слова оказываются главным образом реакцией на высказывание другого или других). В-третьих, диалогическая речь, в силу ее реактивности, может обходиться без раскрытия и даже называния предмета речи (разговора, дискуссии, полемики), так как все участники диалога знают, о чем идет речь. Четвертое отличие диалоговой речи – это ее малая организованность, ибо она течет сама по себе, особенно когда идет жаркий спор, острая дискуссия.

Образ ритора – важнейший аспект учения о риторе, создающем влиятельную публичную речь, т.е. в нашем случае – преподаватель – мастер своего дела – координация этоса, логоса и пафоса – принципиальных категорий, влияющих как на характер создаваемого высказывания, так и на его восприятие.

Причины негативного коммуникативного сценария заключаются в нарушении кем-либо из участников занятия параметров педагогического общения или реализации иных личных целей. К ним относятся: 1. Нарушение коммуникативного контекста. 2. Экстралингвистические ошибки. 3. Стремление преодолеть барьер общения и изменить социальную, нравственную, познавательную природу учебного диалога. 4. Нарушение кем-то из собеседников качеств грамотной речи. 5. Преждевременный вывод о присоединении собеседника к аргументации. 6. Нарушение одним из участников занятия позиций равенства – превосходства, обусловленных конвенцией учебного занятия и психологи-

ческой сущностью статусов «преподаватель» и «студент».

Наиболее успешно риторическая практика развивается, когда на занятиях используются ролевые сценарии: 1. «Я» – член команды (творческой группы). Преобладание данного риторического статуса приводит к менее заметным результатам, однако, реализуя стремление к соревновательности, также способствует активизации мышления, стремлению к самовыражению и самоутверждению. 2. «Я» – студент (курсант) – риторический статус, в наименьшей степени обеспечивающий творческое взаимодействие.

Наши исследования показали, что наибольшей силой воздействия на современную (информированную и грамотную) аудиторию обладают те речи, которые, во-первых, доказательны (рассуждения оратора убеждают), во-вторых, информативны (содержат много нового и интересного материала), в-третьих, теорию органически связывают с жизнью (позволяют слушателям лучше понять жизненные проблемы) и, в-четвертых, логически стройны (изложение одного вопроса с необходимостью подводит мысль слушателей к восприятию следующего).

Глава 5.
ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЮРИДИЧЕСКОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ

5.1. Влияние структуры межличностного взаимодействия преподавателя и студента на развитие профессиональной речи студентов

Известно, что проблема общения как деятельности (или общения и деятельности) дебатируется с тех пор, как в конце 60-х годов в нашей философской, психологической и социальной литературе стала обсуждаться проблема общения. Мы уже отмечали, что единства взглядов у наших философов тут нет. А.В. Мудрик же, рассматривая данную проблему в педагогическом ракурсе, решительно утверждал, что с точки зрения педагогики выделение свободного общения как особого вида деятельности может быть признано весьма целесообразным [375].

В середине 70-х годов А.А. Леонтьев заявил, что «советские психологи едины в понимании общения как одного из видов деятельности», оговорив, что это отнюдь не означает, будто общение выступает «как самостоятельная деятельность» [314]. Б.Ф. Ломов же утверждал, что общение нельзя определять как вид человеческой деятельности, что оно есть нечто принципиально отличное от деятельности, ибо связывает субъект не с объектом, с другим субъектом. Впрочем, это не мешало автору определять общение как «взаимодействие субъектов», хотя оставалось непонятным, как взаимодействие людей может не быть их деятельностью [333].

Ощущая односторонность различных трактовок данной проблемы, Г.М. Андреева [5] попыталась синтезировать их, предложив более широкое понимание связи деятельности

и общения, когда общение рассматривается и как сторона совместной деятельности (поскольку сама деятельность не только труд, но и общение в процессе труда), и как ее своеобразный дериват. Близка к этому и точка зрения М.И. Лисиной, назвавшей один из разделов своей книги об онтогенезе общения – «Общение и деятельность. Общение как деятельность» [325].

Однако различия в самом подходе к проблеме не были сняты.

Их примером может служить дискуссия между А.А. Леонтьевым [314] и Б.Ф. Ломовым [333], развернувшаяся на страницах журнала «Вопросы философии»: первый аргументировал свой взгляд на общение как на деятельность человека, второй отрицал плодотворность такой точки зрения, полностью разделяя взгляды Л.П. Буевой [101].

За любой исторической формой культуры всегда стоят какие-то субъекты, ответственные за нее; ничьей, бессубъектной культуры не бывает. Следовательно, всякий субъект, даже в пределах субъект-объектного отношения, имея дело с определенными инаковыми культурными предпосылками, тем самым вступает в некоторое отношение и к тем субъектам, которые стоят за названными предпосылками. В этом уже заложена возможность общения субъекта с другими.

Мы видим, таким образом, что предметная деятельность, уже в силу того, что она начинается с объекта, не как культурно нейтрального и безотносительного к субъективности, должна начинаться и с исторически определенных междусубъектных связей. Значит, познавательная и вообще духовная деятельность, взятая не в некоем ущербном или фрагментарном виде, а как многомерный и многоуровневый процесс, не умещается в рамках субъект-объектного отношения.

Итак, даже самое субъект-объектное отношение выступает всегда хотя и безусловно необходимым, но недостаточ-

ным. Особенно важно, что недостаточным оно оказывается именно там, где дело касается наиболее сложных, высших уровней и потенций познавательной и духовной деятельности вообще – тех, которые как раз и ведут ближайшим образом к развертыванию специфической проблематики и утверждению атмосферы междусубъектного общения.

Воспитание представляет собой не что иное, как специально организованное межличностное взаимодействие взрослых с детьми и детей между собой.

Это взаимодействие в настоящее время обрело статус самостоятельного научного понятия «педагогического общения» (А.А. Леонтьев), разработкой которого плодотворно занимаются и отдельные исследователи, и целые научные коллективы.

Межличностное взаимодействие в педагогическом процессе включает внутреннюю (педагогическое отношение) и внешнюю (педагогическое общение) стороны.

Остановимся подробнее на внутренней подструктуре межличностного взаимодействия преподавателя и обучаемого.

Выделяют несколько типов отношений педагога к обучаемым: устойчиво-положительный, пассивно-положительный, неустойчивый, открыто-отрицательный, пассивно-отрицательный. Что характерно для каждого из них?

1. Устойчиво-положительный тип. Он характеризуется ровным, душевным отношением к обучаемым, заботой о них, помощью при затруднениях. Педагогам этого типа присущи преобладание положительной оценки, искренность, такт. Такой преподаватель действует больше убеждением, чем принуждением. Словом, улыбкой, жестом, мимикой, пантомимикой он дает понять своему воспитаннику, что тот для него небезразличен.

2. Пассивно-положительный тип отношений проявляется в нечетко выраженной эмоционально-положительной

направленности во взаимодействии с обучаемыми. Такой педагог проявляет сухой, официальный тон в общении с воспитанниками.

3. Неустойчивый тип отношений характеризуется ситуативностью поведения педагога при общей эмоционально-положительной направленности. Такие педагоги нередко попадают под власть своих настроений и переживаний, их оценка обучаемого и манера поведения в значительной степени зависят от сложившейся ситуации.

4. Открыто-отрицательный тип отношений педагога к воспитанникам характеризуется негативным отношением к обучаемым, педагогической работе. Всем своим поведением он как бы подчеркивает, насколько он выше обучаемых. Такой педагог создает в группе часто атмосферу постоянной напряженности, сосредоточивает свое внимание на отрицательных поступках, фактах плохого поведения. Между обучаемыми и преподавателем (воспитателем) такого типа может возникнуть и психологический барьер, когда обучаемые вообще перестают воспринимать требования педагога, постоянно «защищаются» от него.

5. Пассивно-отрицательный тип отношений педагога характеризуется скрытой отрицательной направленностью педагога к воспитанникам, педагогической деятельности. Педагог умеет создать внешние признаки хорошей организации работы, однако на самом деле к работе и обучаемым безразличен.

Рассмотрим теперь внешнюю сторону межличностного взаимодействия, выражающуюся в педагогическом общении и воздействии. По степени осознанности все воздействия можно разделить на две группы: осознаваемые (преднамеренные) и неосознаваемые (непреднамеренные).

Под осознаваемыми педагогическими воздействиями понимается такое словесное и несловесное поведение педаго-

га, которое он строит и осознает именно как воспитательное воздействие, прямо или косвенно направленное на формирование личности обучаемого, создание благоприятного психологического климата в группе.

Под неосознаваемыми воздействиями понимаются такие акты поведения педагога, которые он не осознает как меры воздействия на обучаемого или группу обучаемых.

Однако субъективно неосознаваемое воспитателем воздействие объективно остается таковым для обучаемых. На эту особенность взаимодействия с воспитанниками неоднократно обращал внимание А.С. Макаренко. Дэни Гризволд из «Паблик Рилейшенз Ньюс» пишет, что «отношения между людьми – это функция, которая проявляет себя по сути дела практически во всех сферах человеческой деятельности: в бизнесе, религии, образовании, работе правительства – везде, где речь идет о социальном и гражданском благосостоянии». Важны ли межличностные отношения для сферы обучающей деятельности? Возникают ли в учебном процессе вообще проблемы с межличностными отношениями? Бывают ли в вузе хоть незначительные конфликты? Теория межличностных отношений пытается, прежде всего, предупредить возникновение таких конфликтов. Мы считаем, что человек должен знать о своих проблемах, уметь заранее предвидеть причины возникновения конфликтов и понимать, где находятся источники возможных неприятностей. Но если все же конфликтная ситуация наметилась, теория межличностных отношений помогает человеку уменьшить размеры бедствия задолго до разрастания конфликта. Один из способов сделать это – построить доброжелательные отношения заранее, так, чтобы едва наметившийся небольшой конфликт со всеми его последствиями мог быть ослаблен.

При определении стратегии формирующего эксперимента мы использовали следующее уравнение: Поступок и

Ответная реакция + Интерпретация и Коммуникация = Репутация и Имидж. Все вместе это составило наши межличностные отношения.

Общение – это мощный инструмент, который затрагивает наши эмоции. Даже молчание или бездействие являются общением. Это такие формы коммуникации, которых мы не можем легко избежать. Своего рода молчания «без комментариев» тоже можно избежать. Когда кто-то произносит фразу: «без комментариев», то на самом деле это и есть комментарий, причем очень опасный комментарий.

Процесс коммуникации – это процесс передачи идеи от одного человека или группы людей с помощью различных средств. Как мы передаем идею, мысль, эмоцию, чувство из одной головы в другую? *Позвольте мне убедиться, что я могу передавать идею вам таким образом, что в результате у вас в голове появится точно такой же образ, как и в моей.* Автор идеи хочет передать эту информацию с помощью определенных средств другим людям. Это может быть рассказ о новом методе, анализ ошибок восприятия, вообще любые новые идеи, понятия, мысли, отношения, мнения, впечатления.

Вот какие приемы были использованы нами в экспериментальной работе:

1. Ободрение

Чтобы показать свой интерес, побудить собеседника говорить дальше, мы стараемся поощрить его. Мы с ним соглашаемся, используем нейтральные слова, произнесенные тоном одобрения. Мы вставляем в его речь такие фразы, как «Понятно...», «Это интересно...», «Да...» и «М-м-м».

2. Повторение того, что было сказано

Чтобы показать, что мы слушаем и понимаем, что нам говорят, чтобы дать знать собеседнику, что мы схватываем значение его слов, мы повторяем его основные идеи, понятия и т.д., выделяя голосом главные факты. Мы можем го-

ворить так: «Если я поняла вас правильно, то...», «Другими словами, вы говорите, что...» или «Ваша мысль, собственно, сводится к тому, что...».

3. Сопереживание

Чтобы показать собеседнику, что мы слушаем его и сопереживаем, даем ему знать, что мы действительно понимаем его чувства и переживания, мы конкретизируем то, что он чувствует и переживает, например: «И вы были очень обеспокоены этим...», «Похоже, это очень взволновало вас...», «Вы чувствуете, что...».

4. Обобщение

Чтобы собрать воедино все факты, идеи, понятия и т.д., создать основу для дальнейшего обсуждения, чтобы сделать обзор того, что было сказано, мы повторяем то, что наш собеседник уже сказал, сопереживаем и обобщаем его основные мысли и чувства. Мы можем сказать: «Похоже, что это ваши основные идеи...», «Если я правильно вас поняла, вы чувствуете, что...».

Умение слушать и умение говорить – это и есть разговор. Но так ли это? Разговор – дискуссия или дебаты?

Что такое разговор? Отчасти это самовыражение, возможность высказать своему собеседнику, что мы чувствуем и что мы думаем. Но и для нашего собеседника это тоже возможность высказаться.

Какую роль в этом смысле играет теория коммуникативного действия?

Теория коммуникативного действия призвана обосновать критическую теорию общества, исходя из анализа отношений интеракции и коммуникации. Основу теории образует не анализ трудовых отношений, производства, а анализ структур и процессов коммуникации. Для того, чтобы установить, что люди хотят в той или иной ситуации и что они должны сделать во имя реализации общего интереса,

необходимо изменить процессы коммуникации, а не производственные отношения. Хабермас расчленяет понятия «инструментальная рациональность» (основной вопрос – достигнута цель или нет) и «коммуникативная рациональность» (ориентированная на взаимопонимание). Последняя осуществляется посредством аргументации, дискурса, что, по мнению Микль-Хорке, является центральным в теории коммуникативного действия. «Дискурс» понимается как аргументация, в которой тематизируются спорные вопросы при наличии общей посылки о том, что в принципе можно достичь согласия, то есть возможно взаимопонимание, свободное от чьего-либо господства и норм.

Социально-психологическое понятие общения имеет свои основания и свою оправданность в определенных границах. Желательно, однако, методологически четко уяснить эти границы. Когда в социально-научном исследовании требуется описать, раскрыть взаимовлияния и взаимодействия между индивидуальными сознаниями в какой-то группе, тогда это понятие уместно. Такого рода межперсональные связи, конечно, не сводятся к тому внешнему их слою, который выступает как непосредственно наблюдаемая и переживаемая реальность. Нетрудно доказать, что и это психологическое взаимодействие уже включает в себя также ненаблюдаемые и недоступные непосредственному фиксированию компоненты. Но главное заключается в том, что эти связи, эти «информационные контакты», и локально-ситуативные соприкосновения или обмены могут лишь контрастно подчеркивать своей необязательностью для сущности каждого из участников именно то, что такие коммуникативные процессы отнюдь не предполагают сущностной сопричастности субъектов, т.е. их общности по бытию.

Сопричастность и глубинная общность не сводятся не только к осознаваемым, а и к неосознаваемым аспектам со-

циально-психологического общения, включающим в себе связи неявных установок, скрыто действующих привычек или критериев поведения, подсознательных склонностей к избирательности, «подразумеваемых» оценок и т.п. За совокупностью этих процессов лежит принципиально отличная от них сфера и проблематика: насколько люди на путях своего культурно-исторического становления претворили свою потенциальную внутреннюю общность. Другими словами, насколько они превратили предпосылки взаимной общности в реальный процесс взаимопроникновения судеб и в практику отношений.

В социально-психологическую коммуникацию вступают только фрагменты бытия человека или даже лишь информативные и эмоциональные проявления, личные или безличные. И чем изобильнее эти частичные выражения, тем меньше бывает места для глубинного общения, тем меньше присутствия в них подлинного Я каждого. Коммуникативная адаптированность и ролевая «гладкость» усредненного поведения могут лишь маскировать отсутствие действительного общения и реальность разобщенности между индивидами.

Психологическая и другие виды коммуникации тоже по-своему гносеологически значимы, хотя, скорее, в аспектах более специальных.

Педагогический эксперимент (констатирующий и формирующий) был проведен на базе Казанского юридического института МВД России, Елабужского филиала КСЮИ, ТИСБИ и Нижнекамского муниципального института в 1996–2014 гг. Экспериментом было охвачено более 800 курсантов, слушателей, студентов юридических факультетов.

В процессе исследования было разработано несколько спецкурсов. В основу каждого из них мы положили структуру обмена информацией. В процессе обмена информацией можно выделить четыре базовых элемента:

1. Отправитель – лицо, генерирующее идеи или собирающее информацию и передающее ее.

2. Сообщение – собственно информация, закодированная с помощью символов.

3. Канал – средство передачи информации.

4. Получатель – лицо, которому предназначена информация и которое интерпретирует ее.

При обмене информацией отправитель и получатель проходят несколько взаимосвязанных этапов. Их задача –составить сообщение и использовать канал для его передачи таким образом, чтобы обе стороны поняли и разделили исходную идею. Это трудно, ибо каждый этап является одновременно точкой, в которой смысл может быть искажен или полностью утрачен. Указанные взаимосвязанные этапы следующие:

1. Зарождение идеи.

2. Кодирование и выбор канала.

3. Передача.

4. Декодирование.

Основные положения нашей стратегии нашли отражение в курсах «Криминология и профилактика преступлений» и «Управление персоналом» (см. приложение 4 «Программа спецкурса»).

В ходе исследования была предложена следующая классификация информации:

1) по объекту – показатели качества товара, его ресурсоемкость, параметры инфраструктуры рынка, организационно-технического уровня производства, социального развития коллектива, охраны окружающей среды и др.;

2) по принадлежности к подсистеме системы менеджмента – информация по целевой подсистеме, научному обоснованию системы, экономике менеджмента, функциональной и обеспечивающей подсистемам, внешней среде системы, управляющей подсистеме;

3) по форме передачи – вербальная (словесная) информация и невербальная;

4) по изменчивости во времени – условно-постоянная и условно-переменная (недолговечная);

5) по способу передачи – спутниковая, электронная, телефонная, письменная и др.;

6) по режиму передачи – в нерегламентируемые сроки, по запросу и принудительно в определенные сроки;

7) по назначению – экономическая, техническая, социальная, организационная и др.;

8) по стадии жизненного цикла объекта – по стадии маркетинга, НИОКР, организационно-технологической подготовке производства и т.д. до списания;

9) по отношению объекта управления к субъекту – между фирмой и внешней средой, между подразделениями внутри фирмы по вертикали и горизонтали, между руководителем и исполнителями, неформальные коммуникации.

Через оба курса прошла идея классификации информации.

Идея классификации информации используется при ее кодировании. В связи с этим основные требования к качеству информации сводятся к следующему:

- своевременность;
- достоверность (с определенной вероятностью);
- достаточность;
- надежность (с определенной степенью риска);
- комплектность системы информации (по качеству и ресурсоемкости товара, условиям по стадиям жизненного цикла товаров фирмы и конкурентов и т.д.);
- адресность;
- правовая корректность информации;
- многократность использования;
- высокая скорость сбора, обработки и передачи;
- возможность кодирования;

- актуальность информации.

Организация массива информации.

Информативный массив – это упорядоченная по определенным признакам совокупность всех видов информации, используемой органами для выработки управляющих воздействий.

Цель создания массива информации – повысить эффективность управления за счет рациональной систематизации информации, правильного ее распределения по уровням управления в соответствии с характером решаемых задач.

Информативный массив должен обеспечивать:

- прямое обращение потребителей к хранимой информации и возможность многократного ее использования;
- наиболее полное удовлетворение информационных потребностей органов управления на всех уровнях;
- оперативный поиск и выдачу информации по запросу;
- предохранение информации от искажений;
- защиту от несанкционированного доступа к информации.

Организация потоков информации. Под потоком информации понимается целенаправленное движение информации от источников до потребителей.

Рационализация потоков информации имеет цель исключить дублирование информации, минимизировать маршруты ее прохождения и обеспечить рациональный обмен информацией между органами управления.

Информационный поток характеризуется адресностью (наличием источника и потребителя информации), режимом (регламентом) передачи от источника до потребителя и объемом передаваемой информации.

По режиму передачи информация может подразделяться на поступающую потребителю принудительно, в нерегламентируемые сроки и по запросу, а также ежедневную, декадную, месячную, квартальную, годовую.

Объем информации – количественная характеристика, измеряемая с помощью условных единиц информации (биты, слова, сообщения, знаки, буквы, листы и др.).

Объем информации используется для определения информационной загруженности органов управления, принятия решений по автоматизации управленческих процедур.

Важнейшим этапом формирования информационного обеспечения является организация технологического процесса переработки информации с помощью новых информативных технологий (НИТ).

Новые информационные технологии включают:

- новые технологии коммуникации на основе локальных и распределительных сетей ЭВМ;

- новые технологии обработки информации на основе персональных компьютеров (ПЭВМ) и специализированных рабочих мест;

- новые технологии принятия решений на основе средств искусственного – баз знаний, экспертных систем, систем моделирования с различными формами представления моделируемых ситуаций и т.п.

Внедрение новых информационных технологий в управленческую деятельность преследует не только автоматизацию рутинных методов обработки информации, но и организацию информационно-коммуникативного процесса на качественно новом уровне.

Функции новых информативных технологий: 1. Общая обработка документов, их верификация, оформление. 2. Локальное хранение документов. 3. Обеспечение сквозной доступности документов без их дублирования на бумаге, дистанционная и совместная работа служащих над документом. 4. Поддержка способов общения, не покидая привычной обстановки рабочего места. 5. Электронная почта. 6. Персональная обработка данных. 7. Составление, воспроизведение

и полиграфическое размножение документов. 8. Объединение электронной и вербальной коммуникации. 9. Обмен информацией между базами данных. 10. Ввод данных или форм. 11. Введение персональных баз данных. 12. Генерация отчетов по обработке данных. 13. Управление ресурсами. 14. Контроль исполнения. 15. Управление личным временем. 16. Контроль автоматической корреспонденции. 17. Поддержка технического и профессионального инструктажа служащих. 18. Передача данных. 19. Обеспечение разнообразия в наглядном представлении материала. 20. Обеспечение стилистического качества документов. 21. Моделирование решений и имитация их принятия, информационная поддержка принятия решений. 22. Ав-томатизированное обучение. 23. Служба консультаций. 24. Создание адаптируемых автоматизированных рабочих мест. 25. Обмен локальной и автоматизированной информацией. 26. Служба видеотеки. 27. Обмен и интеграция программных средств. 28. Перенос документов с одного носителя на другой. 29. Полиграфическое оформление документа. 30. Телефонные и телевизионные совещания. 31. Групповой контакт через терминалы.

На основе рассмотренных требований методика проектирования системы менеджмента должна определять:

- задачи, обеспечивающие выполнение функций управления;
- исполнителей задач;
- информацию, необходимую для выполнения задач и функций управления;
- режим передачи информации, используемой в решении управленческих задач;
- объемы поступающей органами управления информации в соответствии с составом решаемых задач;
- порядок и формы представления информации, необходимой для управления;

- время, затрачиваемое органами управления на переработку информации;

- задачи по переработке информации, выполнение которых возможно с использованием средств автоматизации.

Оптимизация решений – это процесс перебора множества факторов, влияющих на результат. Оптимальное решение – это выбранное по какому-либо критерию оптимизации наиболее эффективное из всех альтернативных вариантов решение.

Поскольку процесс оптимизации дорогостоящий, то ее целесообразно применять при решении стратегических и тактических задач любой подсистемы системы менеджмента. Оперативные задачи должны решаться с применением, как правило, простых, эвристических методов.

Методы оптимизации:

- анализ;

- прогнозирование;

- моделирование, которое, в свою очередь, делится на логическое, физическое и экономико-математическое моделирование.

Такие курсы в ходе эксперимента сопровождались специальными речевыми упражнениями. Однако при разработке технологии обучения связной речи и определении системы речевых упражнений необходимо было определить личностную направленность курсанта, слушателя и студента.

В ходе исследования была выдвинута гипотеза о том, что качество речевой деятельности курсанта, слушателя и студента зависит не только от личности преподавателя, качества преподавания, оптимизации структуры общения, уровня владения русской речевой культурой и т.д., но и от их личностной направленности (см. [31], [263], [353] и др.).

Проведенное исследование (503 студента) дало возможность выделить 4 основных типа личностной направленности:

эгоцентрическую, гуманистическую, негативистическую, социоцентрическую; 6 подтипов акцентуаций: индивидуалистическую, альтруистическую, конформистскую, самоуничижительную, мизантропическую, эгоистическую.

При всей противоречивости отношения человека к самому себе (Я) и другим, обществу (О) нам удалось выделить некоторые тенденции, связанные с преимущественно положительным (Я «+», О «+») или премущественно отрицательным отношением (Я «-» , О «-»). В чем проявляются эти тенденции, покажем ниже.

Сочетания Я «+», Я «-», О «+», О «-» оказались связанными с проявлением определенного типа личностной направленности.

Я «+» О «-» – эгоцентрическая направленность личности – это такой тип направленности, при котором личность находится в центре внимания самой себя, вся ее активность сосредоточена на самой себе, собственных интересах, проблемах, личность стремится к признанию обществом ее абсолютных прав в нем, ее особой ценности для него. Основной ценностью для студента с такой направленностью является он сам, его мысли, суждения, его интересы, его деятельность, результаты его труда. Человек, принимая себя, часто недостаточно критично оценивает особенности своей личности. Свои взгляды, интересы, убеждения, личностные качества он считает достойными уважения, однако при этом он убежден, что далеко не каждый из окружающих достоин такого же отношения. Особенно это может проявляться по отношению к старшим по возрасту. Все интересы, потребности личности направлены только на саму себя. Она стремится брать, и как можно больше, от общества, игнорируя потребности, интересы других людей. Студент с данным типом направленности очень требовательно подходит к оценке другого, принимая в целом его настолько, насколько

он похож на него самого, насколько другой согласен с его мнениями, насколько разделяет его симпатии и антипатии, насколько близки другому его убеждения. Студент с таким типом направленности зачастую не понимает, что возможно существование иных точек зрения, отличных от его собственной. «Непохожесть» студента вызывает отрицательное к нему отношение. Стиль взаимоотношений со студентами – авторитарный. От друзей такой студент требует подчинения, выполнения его решений, требований; считает, что друг должен пожертвовать ради него своими взглядами, интересами и т.д. Окружающие не игнорируются, но интересуют его постольку, поскольку он желает утвердиться как личность в их глазах, хочет, чтобы они признали его ценность, особую значимость, по сравнению с ними.

В этом типе направленности выделились две области: с преимущественно положительным отношением к себе (Я) при отрицательном в целом отношении к обществу (О) –эгоцентрическая направленность с индивидуалистической акцентуацией и с преимущественно отрицательным отношением к обществу при положительном отношении личности к себе – эгоцентрическая направленность с эгоистической акцентуацией.

Эгоцентрическая направленность с индивидуалистической акцентуацией. Основой характеристики данного подтипа является общая характеристика эгоцентрической направленности, однако отношение личности к обществу характеризуется меньшей жесткостью и нетерпимостью. Нельзя сказать, что личности безынтересно общество, что она абсолютно отвергает его ценность, пренебрегает им, но для нее важнее она сама, возможность проявить, выделить себя, при этом ценность общества определяется тем, насколько оно может дать возможность личности проявить свои способности, насколько оно способствует ее самоутверждению.

Эгоцентрическая направленность с эгоистической акцентуацией. Личность с таким подтипом направленности полностью центрируется на себе. Она не просто более критично и требовательно подходит к оценке окружающих, их интересов, поступков, суждений, убеждений и т.д., она, считая свои мнения, убеждения, интересы единственно заслуживающими внимания, зачастую просто не понимает, что возможно существование других точек зрения, отличных от ее собственной.

Главная особенность направленности в том, что личность не приемлет себя. Однако нельзя сказать, что личность с данным типом направленности приемлет людей такими, какие они есть, как было описано при гуманистической направленности, признавая за ними право быть такими, какими они хотят. Сравнивая себя с ними, человек неизменно находит нечто положительное у них и отсутствие этого или нечто отрицательное у себя. В любом случае это сравнение оказывается не в пользу личности. По отношению к себе это вызывает скорее досаду или самоуничижительные чувства, по отношению к окружающим – зависть или пиетет.

Друзья могут вызывать зависть и злость потому, что у него нет «таких возможностей», «таких родителей». Однако в его поведении с ними зачастую может проявляться заискивающая позиция. Его отношение к каким-либо вопросам может изменяться в зависимости от позиций окружающих. Это, безусловно, не может вызывать уважение, особенно со стороны студентов.

Такой человек зачастую не удовлетворен тем делом, которым он занимается, а также и результатами своего труда. Ему кажется более значительной, по сравнению с ним, деятельность других людей, а также те результаты, которых они добиваются. Его часто постигают неудачи, в которых он винит себя, свою судьбу, но восприятие происходящего как некой «нормы» редко заставляет приложить серьезные уси-

лия, чтобы разобраться в истинных причинах своих неудач и предпринять попытки для достижения в действительности чего-либо значительного.

Он бывает доволен своими взаимоотношениями с окружающими, своими поступками, манерой поведения настолько, насколько ему удается соответствовать их «нормам», «вписываться» в их «правила». Поэтому в контактах чаще всего он осторожен, боится открываться, боится оказаться в смешном, нелепом положении (это относится не только к студентам, но и к работающим специалистам), поскольку в его представлении окружающие превосходят его по многим «показателям». Он стремится к контактам, но не потому, что ему кажутся мелкими, ничтожными, глупыми свои собственные. Он хочет утвердиться среди окружающих, но утверждается он, «пристраиваясь» к ним.

Со стороны окружающих он не получает должного внимания, интереса, уважения, но может считать это вполне заслуженным.

Человек не верит в свои силы, не верит, что ему самостоятельно удастся то, чего он желал бы достигнуть. При этом он уверен, что другие достигнут желаемого с легкостью, по крайней мере, гораздо проще, чем он.

Для человека с данным типом направленности характерно отрицательное отношение к своему прошлому. Как и в настоящем, он находит в своем прошлом в основном то, за что ему бывает стыдно, что ему неприятно, о чем он сожалеет и т.д. В отношении прошлого окружающих, своего народа, страны преобладают скорее положительные эмоции, но приблизительно такого характера: раньше все было хорошо, раньше люди были лучше, добрее, внимательнее, и подросткам жилось проще и лучше и т.д.

В этом типе направленности две области: с преимущественно положительным отношением к обществу (О) при

отрицательном в целом отношении к себе (Я) – социоцентрическая направленность с конформистской акцентуацией; и с преимущественно отрицательным отношением к себе при в целом положительном отношении личности к обществу – социоцентрическая направленность с самоуничижительной акцентуацией. В целом характеристикой обоих подтипов, как и в характеристике предыдущего типа, может служить общая характеристика социоцентрической направленности, разница между ними – в акцентах.

Социоцентрическая направленность с конформистской акцентуацией. Чувство собственной незначительности как личности для себя самого и для окружающих при этом типе акцентуации чаще всего проявляется в конформистской позиции личности (от злобно завидующего «тихушника» до апологета «масс», руководства и т.д.). Человек подстраивается под позицию большинства или референтной группы, изменяет, в соответствии с ними, первоначально иные собственные позиции и установки. Далеко не всегда это «подстраивание» и «изменение» носят внутренний характер: зачастую подросток принимает позицию окружающих, внутренне не соглашаясь с ней, не оценивая ее как более обоснованную и объективную, чем его собственная. Он идет на это с целью разрешения осознанного конфликта между личным и групповым мнением. В любом случае ценность собственно личности, по сравнению с другими, значительно ниже.

Социоцентрическая направленность с самоуничижительной акцентуацией. Осознание своей незначительности как личности приобретает характер самоуничижительный. Собственная ничтожность в глазах подростка, соответствующее отношение сверстников, может быть крайне мучительна для него, но изменить ситуацию, отношение к себе окружающих невероятно сложно, в первую очередь, потому, что сам подросток относится к себе без уважения, без вни-

мания, без любви. В поведении – все та же конформистская позиция, но при этом типе она приобретает уродливые, порой гротескные формы. В компании с ними не считаются, порой их вообще не считают «за людей».

Я «-» О «-» негативистическая направленность личности. Необходимо особо подчеркнуть, что психологический феномен направленности как сформированного устойчивого отношения личности к самой себе и обществу применим, на наш взгляд, в данном случае несколько условно. Отношение личности, характеризующееся как Я «-» О «-», не может быть достаточно устойчивым и ведет человека либо к постепенному (или скачкообразному) изменению его отношения к себе и другим, либо к невротическим состояниям личности, в крайнем, особо тяжелом варианте – к суициду.

Человек не приемлет ни себя, ни других. Это люди, зачастую тонко чувствующие, глубоко переживающие. Переживания по поводу крушения идеалов (неких идеальных образов, реальных людей, убеждений, мировоззренческих позиций и т.п.), проблемы во взаимоотношениях со сверстниками, в семье; фрустрированные ведущие возрастные потребности чаще всего и приводят человека к такому отношению к себе и обществу.

Студент ощущает полную свою несостоятельность как личности. Ни в себе, ни в окружающих он не видит того, за что можно было бы уважать и себя, и их. И сам человек, и окружающие, их поступки, мысли, желания, стремления кажутся ему мелкими, ничтожными, бессмысленными, лживыми.

В вузе обычно такой студент «отбывает время». Ему не нравится учеба, не нравятся дела, которыми увлекаются его однокурсники, безынтересно и то, чем занимается он сам (зачастую вынужденно), его занятия не приносят ему удовлетворения. Он не верит в то, что своей деятельностью (к примеру, учебой) он сможет существенно повлиять на свою

будущую жизнь. Само будущее рисуется ему в серых, мрачных красках. Он, безусловно, желает изменений к лучшему, но не хочет (не может) что-либо предпринять, чтобы это «лучшее» наступило, поэтому любые изменения, любые «новые» требования воспринимаются им негативно.

Чаще всего однокурсники и преподаватели оценивают его отрицательно. Соглашаясь с такой оценкой, принимая ее, вместе с тем студент чувствует несправедливость окружающих. Он не удовлетворен тем местом, которое он занимает в коллективе, хотел бы занять другое, но не стремится к повышению своего социального статуса: его желания не подкреплены реальными действиями, направленными на их осуществление. Ни успехи, которые бывают достаточно редко, ни поражения не оказывают на него существенного влияния. Свои взаимоотношения со студентами, преподавателями он может оценивать как плохие, но при этом он не видит и не ищет пути их улучшения. Его жизнь проходит под знаком «-». Чувства, стремления, потребности, интересы, внутреннее состояние однокурсников, по сути дела, его мало интересуют, и окружающие, безусловно, не могут не чувствовать это безразличие и платят ему как минимум тем же. Внешне такое состояние студента может периодически проявляться в бурных вспышках гнева, отчаяния, вызванных крайне дискомфортным внутренним состоянием. Чаще же всего он находится в подавленном состоянии.

Отношение к своему прошлому, а также к прошлому своего народа, страны отрицательное, но, по сравнению с сегодняшним днем, кажется, что прошлое было все-таки менее отвратительным, тяжелым, страшным, чем сегодняшний день и тем более завтрашний.

В этом типе направленности можно также выделить две области: с преимущественно отрицательным отношением к обществу (О) при отрицательном (но все же менее отри-

цательном) отношении к себе (Я) – негативистическая направленность с мизантропической акцентуацией; и с преимущественно отрицательным отношением личности к обществу – негативистическая направленность с самоуничижительной акцентуацией. В целом, характеристикой обоих подтипов может служить общая характеристика негативистической направленности, разница между ними, как и предыдущих типах, – в акцентах.

Негативистическая направленность с мизантропической акцентуацией. Ярко выраженное отрицательное отношение к другим. Окружающие могут вызывать отвращение, злобу, ненависть. Человек кажется себе ничтожным, безнравственным, но люди, которые рядом, – еще более отвратительными.

Их взгляды, интересы, убеждения кажутся ему мелкими, ничтожными, не заслуживающими внимания, свои же – если не столь ничтожными, то такими, которые невозможно воплотить в жизнь или следовать им в силу, как ему кажется, не зависящих от него обстоятельств. Он видит, сколь несовершенен он сам, как далеки от идеала окружающие. И, самое главное, он считает, что ни ситуацию, ни самого себя, ни людей, ни их отношение к нему и т.д. невозможно изменить вообще. Это вызывает в нем гнев, раздражение, разочарование, отчаяние, что может приводить к бурным эмоциональным вспышкам, но чаще всего он не идет на открытое противостояние кому бы то ни было, он – в «массе», как правило, в массе недовольных.

Негативистическая направленность с самоуничижительной акцентуацией. При данном типе акцентуации при оценке студентом окружающих и себя отрицательные черты приобретают гипертрофированный вид, положительные же замечаются крайне редко, как исключение из общего правила. Его рассуждения зачастую бывают таковыми: чем хуже, тем лучшее.

Очень тяжелое эмоциональное состояние: гнев, отчаяние, стыд, чувство вины. Самый опасный тип акцентуации. Ни в других, ни в себе человек не видит ничего положительного, никаких светлых перспектив, студенту не за что «зацепиться»: его отношение к себе еще хуже, чем к другим. Если студенту вовремя не прийти на помощь, то ситуация, в которой он оказался, может закончиться плачевно.

Методика выявления типов личностной направленности представляет собой модифицированный вариант стандартизированного интервью. В основу ее была положена широко распространенная в отечественной (П.Я. Горфункель, М.С. Славина и др.) и зарубежной (Л. Колберг и др.) психологической литературе методика альтернативного выбора. Валидность методики была установлена путем соотнесения ее результатов с данными, полученными путем экспертной оценки.

Исходным положением при подборе вопросов к интервью было то, что при всей противоречивости отношения студента к самому себе можно выделить некоторые тенденции, связанные с преимущественно положительным или с преимущественно отрицательным отношением. Указанные тенденции проявляются в приятии личности себя как целого, терпимом отношении к своему прошлому, в осознании значимости себя как субъекта общения, в удовлетворенности своим социальным статусом, в вере в осуществимость желаемого личностью, в удовлетворенности своим внешним обликом и т.д.

Оценка этого осуществляется по дихотомической шкале. При этом положительное отношение к себе проявляется в согласии с утверждениями, отражающими вышеперечисленные элементы. Такое же количество утверждений содержат те же элементы со знаком «-». Согласие с ними означает отрицательное отношение к себе. В целом, отношение к себе проявляется в преобладании согласия с утверждениями

того или иного знака. При этом максимально возможное отрицательное отношение к себе соответствует – 16 усл. ед., а максимально положительное – 16 усл. ед. Таким образом, реальному отношению отдельного человека к себе соответствует точка на шкале в интервале от -16 до +16 усл. ед.

Подобным же образом определяется отношение личности к обществу, которое также является неоднозначным. Под обществом в данном случае подразумеваются и отдельный человек, и референтная группа, в которой учится студент, и семья, и страна, и человечество в целом. Однако у студента отношение к обществу в широком смысле, как правило, актуально основывается на отношении к ближайшему окружению. Хотя это отношение также неоднозначно, но можно выделить преимущественно положительные или преимущественно отрицательные тенденции. Эти тенденции проявляются в принятии другого человека таким, какой он есть в целом, в признании значимости другого субъекта деятельности, как личности, как субъекта общения, в целом в положительном отношении к окружающим людям, к своему народу, его настоящему, прошлому и будущему.

Оценка этого отношения также осуществляется по дихотомической шкале. При этом положительное отношение к обществу проявляется в согласии с утверждениями, отражающими вышеперечисленные элементы. Отрицательное отношение к обществу определяется по согласию с утверждениями, в которых содержатся те же элементы, но со знаком «-». По преобладанию утверждений того или иного знака в ответах испытуемых определяется в целом отношение к обществу. При этом максимально возможное отрицательное отношение к обществу соответствует – 16 усл. ед., а максимально положительное 16 усл. ед. Таким образом, реальному отношению человека к обществу соответствует точка на шкале в интервале от -16 до +16 усл. ед.

Преобладание положительного отношения к себе обозначается как Я «+»; отрицательного – как Я «-». Преобладание положительного отношения к обществу – как О «+», отрицательного как О «-». Сочетания Я «+», Я «-», О «+», О «+» оказались связанными с проявлением определенного типа направленности личности, описания которых даны выше.

Опросник состоит из 40 утверждений (8 из которых – «Шкала лжи»). В каждом элементе основного текста опросника содержится в единстве отношение личности к самой себе и обществу. При этом комбинации этих отношений различны, а именно: они являются такими же, как комбинации при различных типах направленности (см. выше). В соответствии с инструкцией опрашиваемый соглашается с утверждением, если он соглашается с обеими его частями. Такой способ постановки утверждений ставит личность в ситуацию выбора, что повышает надежность полученных результатов.

По преобладанию утверждения того или иного знака, а также их сочетаний в ответах испытуемых определяется в целом отношение личности к себе и обществу – тип личностной направленности (см. приложение 5).

Процедура обсчета и анализа

В количественной обработке участвуют только ответы, выражающие согласие испытуемого, т.е. обозначенные цифрами 1 и 2.

При 5 и более положительных ответов по «Шкале лжи» (высказывания 4, 11, 16, 18, 23, 25, 30) в анкете к полученным результатам нельзя относиться, как к достоверным. Превышение по «Шкале лжи» может свидетельствовать о неадекватных представлениях личности о самой себе, об испытуемых опасениях, о нежелании раскрыться; а также, возможно, о принятых личностью идеальных желаемых представлениях о себе, но транслируемых как действительных.

Обработка данных.

1. Подсчитывается суммарное алгебраическое значение по шкале «Я» и по шкале «О».

2. Полученные значения Я и О заносятся в график (представленности различных типов личностной направленности).

3. Выявляется тип личностной направленности.

4. Преобладание «крайних» ответов (1 и 5) по сравнению со «срединными» (2 и 4) может свидетельствовать об уверенной, возможно, авторитарной позиции автора, высокой самооценке личности.

5. Значительное количество ответов, обозначаемое цифрой «3», может свидетельствовать о страхе презентовать свою позицию, о конформном поведении автора анкеты, об отсутствии у него устойчивой, обдуманной, самостоятельной позиции.

6. «Разброс» ответов по различным типам направленности (в отличие от того, когда ответы в основном сконцентрированы в одном типе) может также говорить о растерянности автора, об отсутствии у него четких, продуманных и внутренне принятых представлений о себе как личности, о несформированности принципиальных позиций.

7. Наличие ответов (более двух), относящихся к негативистской направленности, независимо от того, какой тип направленности выявлен, говорит о том, что автор нуждается в психологической помощи и поддержке.

8. Анализ ответов «по горизонтали» – по критериям – может дать возможность: а) выявить отношение личности к отдельным «объектам» (хотя и с достаточной долей условности) – по тому, какое из утверждений выбирает испытуемый (относящееся к гуманистическому, эгоцентрическому, социоцентрическому или негативистическому типу направленности); б) можно сделать предположение и о несформированном или противоречивом отношении подростка к «объекту», если он выбирает несколько утверждений, характеризую-

щих один и тот же «объект»; в) в зависимости от выбранных утверждений можно выявить и наиболее «проблематичное место» в системе взаимоотношений студента с миром.

Методика дает и достаточно обоснованные представления о самооценке личности студента, однако эти представления пока существуют лишь на уровне гипотез и требуют подтверждения в ходе дополнительных исследований.

Анализ опросника

По результатам опроса выяснилось, что среди студентов гуманитарных факультетов не оказалось никого с направленностью **Я «-» О «-», Я «+» О «-»**.

Направленность Я «+» О «+» с преобладанием «крайних» ответов (14%)

Я «+» О «+» с преобладанием «крайних» ответов (1 и 5), по сравнению со «срединными» (2 и 4), может свидетельствовать об уверенной, возможно, авторитарной позиции автора, высокой самооценке личности.

Такая личность не стремится к автономии, но признает при этом право каждого, и свое в том числе, на свободное самоопределение как индивидуально, так и в рамках коллектива (группы). Главная ценность для студента с такой направленностью – личность. Я, Он, Она – конкретный человек и конкретное общество, состоящее из конкретных «Я», а не из абстрактных «других».

Положительное отношение человека к себе и другим людям выражается, в первую очередь, в принятии личностью себя как целого, в принятии других такими, какие они есть. При этом студент осознает и свои достоинства, и свои недостатки. Он вполне допускает, что другие, во многом отличающиеся от него, имеют право быть такими, какими они хотят быть, имеют право быть другими. И это не вызывает в нем раздражения, неприязни, отвержения. Он с уважением относится к своим мнениям, интересам, убеждениям, позициям, а

также к интересам, мнениям и т.д. своих однокурсников, преподавателей, даже если они противоречат его собственным.

Курсант (студент) удовлетворен тем местом, которое он занимает в коллективе, т.е. со стороны окружающих он получает внимания, уважения, интереса, симпатии столько, насколько он рассчитывает. Но даже в том случае, когда его ожидания не оправдываются, это не вызывает негативного отношения к ним, поскольку для студента является вполне допустимым не просто абстрактное отличие других от него самого, но также совершенно естественным является то, что в представлении окружающих он может быть самым различным, соответственно, и отношение к нему может быть самым разным. Такой студент всегда находит нечто положительное в том, чем он занимается. Результаты его труда, даже если они сами по себе не удовлетворяют его, не вызывают в нем отчаяния, а скорее, являются стимулом для продолжения работы. Он уважительно относится и к деятельности других студентов.

Поведение студента определяется стремлением к самореализации, причем ориентация личности на принципы справедливости, человечности, уважения к интересам, убеждениям, позициям каждого позволяет личности студента реализовать это стремление без ущерба для других. Если его желания входят в противоречие с желаниями других людей, он не подчиняется слепо другим и не стремится подчинить кого-то себе, чаще всего он старается найти компромисс, удовлетворяющий «обе стороны». Он доброжелателен, открыт для контактов с людьми. Он стремится понять людей, помочь им, стремится увидеть в каждом человеке, в первую очередь, нечто положительное. При неудачах такой человек не склонен обвинять в них окружающих, обстоятельства и т.д., не склонен он и к самобичеванию, как правило, он находит меру своей ответственности, сохраняя к себе и другим в целом положительное

отношение, веру в свои силы, способности, возможности, а также веру в осуществимость того, что является желаемым для других. Для такого человека характерно также терпимое, в целом положительное отношение к своему прошлому и к прошлому других людей, своей республики и т.д. В данном типе выделились дополнительные подтипы направленности: с преимущественно положительным отношением к себе (Я) – гуманистическая направленность с индивидуалистической акцентуацией, и с преимущественно положительным отношением к другим – гуманистическая направленность с альтруистической акцентуацией.

Гуманистическая направленность с альтруистической акцентуацией – это такой подтип гуманистической направленности, при котором центральным мотивом поведения и критерием нравственной оценки является положительное отношение студента к другим людям. Студент с такой направленностью готов бескорыстно жертвовать для блага своих друзей, группы собственными интересами. Такой тип направленности личности традиционно назывался коллективистическим. На первый взгляд, кажется, что такая направленность является в высшей степени положительным явлением. Однако надо учитывать, что личность с альтруистической направленностью несколько обесценивает себя, что при определенных условиях может привести к изменению отношения личности к самой себе с Я «+» на Я «-», к проявлению конформизма как качества личности и, в итоге, – к формированию социоцентрической направленности.

Гуманистическая направленность с индивидуалистической акцентуацией личности – это такая направленность, при которой личность стремится занять позицию относительной автономии, стремится к признанию обществом ее значительных прав в нем, ее личной ценности. Большей ценностью для личности с такой направленностью является

она сама, ее потребности, интересы. Ее поведение определяет стремление к самореализации и самоутверждению в самых различных социальных ролях и социальных ситуациях. Личность не игнорирует общество, напротив, общество для нее является очень значимым, т.к. именно в нем она стремится занять позицию, соответствующую ее уровню притязаний. Для личности с таким типом направленности очень важно признание обществом ее личной значимости, ценности, неповторимости. Самоутвердиться она стремится через деятельность, через ее результаты, ценные для нее самой и для других людей.

Представитель этой направленности студент Максим М. является старостой группы, один из «хорошистов» института, пользуется авторитетом в группе и среди сверстников. Студент, похоже, удовлетворен тем местом, которое он занимает в коллективе, уважительно относится и к деятельности других студентов.

Поведение студента определяется стремлением к самореализации, если его желания вступают в противоречие с желаниями других людей, он не подчиняется слепо другим и не стремится подчинить кого-то себе, чаще всего он старается найти компромисс, удовлетворяющий «обе стороны». Он доброжелателен, открыт для контактов с людьми.

Направленность Я «-» О «+» (52%).

Отношение личности, характеризующееся как Я «-» О «+», не может быть достаточно устойчивым и ведет человека к постепенному (или скачкообразному) изменению его отношения к себе и другим.

В себе он не видит того, за что можно было бы уважать себя. Сам человек, его поступки, мысли, желания, стремления кажутся ему мелкими, ничтожными, бессмысленными, лживыми.

Отношение к своему прошлому отрицательное, но, по

сравнению с сегодняшним днем, кажется, что прошлое было все-таки менее отвратительным, тяжелым, страшным, чем сегодняшний день и тем более завтрашний. Личность не игнорирует общество, напротив, общество для нее является очень значимым, т.к. именно в нем она стремится занять позицию, соответствующую ее уровню притязаний.

Для такого студента характерна негативистическая направленность с самоуничижительной акцентуацией. При данном типе акцентуации при оценке студентом окружающих и себя отрицательные черты приобретают гипертрофированный вид, положительные же замечаются крайне редко, как исключение из общего правила. Его рассуждения зачастую бывают таковыми: чем хуже, тем лучшее.

Очень тяжелое эмоциональное состояние: гнев, отчаяние, стыд, чувство вины. Самый опасный тип акцентуации. Ни в других, ни в себе человек не видит ничего положительного, никаких светлых перспектив, студенту не за что «зацепиться»: его отношение к себе еще хуже, чем к другим. Если студенту вовремя не прийти на помощь, то ситуация, в которой он оказался, может закончиться плачевно. Возможно, студент нуждается в психологической помощи и поддержке.

Тимур К., студент ТИСБИ, который, по результатам анкетирования, является типичным представителем данной направленности, в восприятии окружающих – коммуникабельный, уверенный в себе студент, активно участвует на семинарах и во всех студенческих мероприятиях.

Другая представительница данной направленности – студентка Татьяна П. – относится к наиболее тревожной категории людей, с проявлениями нерешительности, самонаблюдения, переживаний, озабоченности вопросами своей внешности, с чувством неудовлетворенности и проявлением индивидуализма, с заниженной самооценкой, раздражительна, отношение к себе самокритическое до самобичевания.

Направленность с превышением по «Шкале лжи» (18%)

К этим ответам анкетируемых нельзя относиться как к достоверным.

Превышение по «Шкале лжи» (5 и более положительных ответов на высказывания 4, 11, 16, 18, 23, 25, 30) - свидетельствует о неадекватных представлениях личности о самой себе, об испытываемых опасениях, о нежелании раскрыться; а также, возможно, о принятых личностью идеальных желаемых представлениях о себе, но транслируемых как действительных.

В основном «Шкала лжи» превышается «аторами» направленности Я «+» О «+» с преобладанием «крайних» ответов (62 %) и второй направленности Я «-» О «+» (38 %).

У анкетированного студента Олега М. наблюдается явное преобладание «крайних» ответов, а также превышение «Шкалы лжи» (7 положительных ответов). В то же время у студента значительное количество ответов, обозначаемое цифрой «3», что свидетельствует о страхе презентовать свою позицию, о конформном поведении автора анкеты, об отсутствии у него устойчивой, обдуманной, самостоятельной позиции. В то же время он является активным членом совета студентов, обладает высоким уровнем развития коммуникабельных навыков, выказывает логическую взаимосвязь предложений в высказываниях, правильную межфразовую связь высказываний. Тест обнаружил склонность респондента слишком часто соглашаться с теми нейтральными мнениями, в смысл формулировок которых приходится вникать. Причинами служат его природная пассивность или незаинтересованность в результатах тестирования.

Аналогичная ситуация со студенткой ТИСБИ Лялей Д. Студентка очень активна в общественной жизни студенческого коллектива, общительна, с развитой речью, по «Шкале лжи» дала 7 положительных ответов. У студентки отме-

чается хорошая социальная приспосабливаемость, широта интересов, живость.

Исследование показало, что студенты с активной жизненной позицией и хорошей социальной приспосабливаемостью в меньшей степени нуждаются в специальных речевых тренировках. У них больший интерес вызывают проблемные ситуации, занятия, проводимые в форме дискуссий и полемики. Студентов с негативистской направленностью характеризует большое количество речевых недочетов, низкий уровень коммуникативной активности. Они нуждаются в систематической речевой работе.

5.2. Реализация системы коммуникативно-речевых упражнений и экспериментальная проверка результатов исследования

Общение (коммуникация) – это способ бытия человека в условиях взаимных отношений, взаимодействия с другими людьми. В процессе общения люди обмениваются информацией – мыслями, идеями и эмоциями, в результате чего между людьми устанавливается определенная форма взаимоотношений и взаимовлияния, направленная на достижение определенного делового целесообразного результата. Этика делового общения – это сумма выработанных наукой, практикой и мировым опытом нравственно-этических требований, принципов, норм и правил, соблюдение которых обеспечивает взаимопонимание и взаимное доверие субъектов делового общения, повышает эффективность контактов и конечных результатов их совместных действий.

В основе делового общения лежит решение важного служебного вопроса, ответственное конкретное дело, касающееся судеб людей, материальных и финансовых затрат, а нередко и правовых отношений с весьма малоприятными последстви-

ями для субъектов общения. Поэтому нравственная сторона позиций, решения и социального результата общения играет огромную роль. Кроме этого, когда речь идет о руководителе, этическое содержание общения прямо влияет на нравственные воззрения подчиненных и, следовательно, на качество их служебной деятельности. Поэтому знание этики делового общения и владение ею является показателем профессиональной культуры сотрудника правоохранительных органов, степени его соответствия современным требованиям.

Исследования показывают, что в деловой жизни большинства людей процессы общения занимают 70–80% их рабочего времени. Иными словами, наибольшую часть результата своей служебной деятельности человек достигает через взаимодействие с другими людьми, что дало основание известному банкиру Д. Рокфеллеру сказать: «Умение общаться с людьми – это также товар, и я заплачу за такое умение больше, чем за что-либо другое на свете». Отсюда следует прямой вывод: умение общаться с людьми есть важнейшее профессиональное качество, которому человек обязан учиться и которое он должен совершенствовать всю свою жизнь. Особенно важно это умение для руководителя. От качества общения руководителя зависят следующие факторы: степень информированности руководителя, эффективность его взаимодействия с подчиненными при решении служебных задач, его воспитательное воздействие на них, морально-психологический климат коллектива, эмоциональная удовлетворенность как самого руководителя, так и его подчиненных своей деятельностью.

Обмен информацией формирует определенную психологическую установку у субъекта общения. В зависимости от установки общение происходит на одном из четырех уровней общения:

1) Позиция контактера основывается на ложных идеях, и

потому она должна быть преодолена и отброшена. Если не считать отдельных исключительных случаев, такая установка наименее эффективна и целесообразна – как для интересов дела, так и для взаимоотношений между контактерами.

2) Идеи, обусловившие позицию контактера, верны по своей сути, но являются помехой для достижения желательного результата, поэтому необходимо их преодолеть и развенчать. Такая установка и малоэффективна (особенно учитывая отдаленные последствия), и безнравственна;

3) Идеи, лежащие в основе позиции контактера, правильные, но не имеют к данному вопросу никакого отношения. Эта установка, как правило, свидетельствует о поверхностном изучении позиции контактера.

4) Позиция контактера основана на правильных и плодотворных идеях, необходимо их проанализировать в соответствии с собственными идеями. Вот наиболее целесообразная установка, способствующая наиболее эффективному результату.

Деловое общение должно основываться на определенных нравственных принципах, среди которых главными являются следующие:

1. В основе делового контакта лежат интересы дела, но ни в коем случае не личные интересы и не собственные амбиции. Несмотря на его кажущуюся банальность, именно этот принцип нарушается чаще всего, ибо далеко не каждый и далеко не всегда находит в себе способность поступиться личными интересами, когда они входят в противоречие с интересами дела, особенно когда это можно сделать безнаказанно и единственным судьей содеянного будет собственная совесть. Примером подобного поведения для сотрудника правоохранительных органов является оказание контактеру юридической помощи, разъяснение ему прав и возможностей, в результате чего он, быть может, окажется способным решить проблему не в вашу пользу (ведь достаточно было просто промолчать).

Противоположным, безнравственным поведением было бы своекорыстное использование своей компетентности (профессиональной, правовой, в том числе и приемов делового общения) для получения выгодного для вас решения.

2. Порядочность, т.е. органичная неспособность к бесчестному поступку или поведению, основывающаяся на таких выработанных нравственных качествах, как:

- обостренная совесть (достаточно хорошо иллюстрируется вышеприведенным примером), сознание того, что даже бездействие или молчание могут быть бесчестными;

- постоянное стремление сохранить незапятнанной свою честь как высшую степень честности и благородства и утвердить собственное достоинство как признаваемое окружающими право на самоуважение;

- умение держать себя одинаково с любым человеком, независимо от его служебного или социального статуса (Ж.-Ж. Руссо утверждал: «Высшая добродетель – быть одинаковым с нищим и принцем»);

- моральная устойчивость, проявляющаяся прежде всего в том, что ни при каких условиях человек не поступается своими принципами (когда Мартина Лютера – основателя протестантизма – убеждали отказаться от его деятельности, суля ему за это немалые выгоды, он отвечал: «Я на этом стою, ибо не могу иначе»);

- обязательность, точность, ответственность, верность своему слову.

3. Доброжелательность, т.е. органичная потребность делать людям добро (добро – главная категория этики). Конечно, всякая профессиональная деятельность имеет целью удовлетворение социальной потребности и в этом смысле направлена на «производство полезного», которое, по сути своей, есть также и «доброе». Однако «доброжелательность» расширяет сферу социальной жизнедеятельности человека,

ибо без этого подхода он ограничивается лишь тем, что обязан выполнить в пределах предписанного службой (за что, собственно, он и получает зарплату). Принцип доброжелательности побуждает человека выполнять не только то, что он должен, но еще и сверх того, что он может во имя блага людей, и за что он получает не зарплату, но лишь человеческую признательность и эмоциональную удовлетворенность.

4. Уважительность, т.е. уважение достоинства контактера, реализующаяся через такие воспитанные нравственные качества, как: вежливость, деликатность, тактичность, учтивость, заботливость. Как и всякий иной нравственный принцип, она, помимо своего морального содержания, заключает также и деловую целесообразность. Это хорошо иллюстрируется следующим примером. На русском флоте на ответственных совещаниях было принято предоставлять первое слово младшим. При этом исключалась возможность не выслушивать их мнения в тех случаях, когда оно не совпадало с мнением старших и они могли «постесняться» его высказать или же поставить их в неловкое положение.

Этикет – это устойчивый порядок поведения, совокупность правил вежливого обхождения в обществе. Этикетные правила представляют собой поведенческий язык культурного общения. В служебном этикете главным является соответствие манер, внешнего вида, речи, жестов, мимики, позы, осанки, тона, одежды характеру социальной роли, в которой выступает человек, а также служебному и социальному статусу контактера и конкретной специфике ситуации, в которой происходит общение.

Профессиональный такт – это проявление по отношению к другим сдержанности, предусмотрительности и приличия при общении. Такт предполагает бережное, внимательное отношение к личности собеседника, исключающее возможность задеть какие-то его «больные струны». Это – умение

тактично, корректно обойти, по возможности, вопросы, могущие вызвать неловкость у окружающих. Это – умение что-то сказать или сделать кстати, без ненужных «перегибов», назойливости и бесцеремонности. Проявление бестактности – безошибочное свидетельство отсутствия культуры, показатель грубости и невоспитанности. Важно постоянно помнить, что соблюдение этикета и проявление такта – это не просто обязательный элемент общения, но неотъемлемая составная часть духовной культуры личности, тем более личности руководителя, – непременное условие позитивных результатов делового общения и авторитета правоохранительных органов в целом.

Существует четыре вида совещаний: оперативное совещание, инструктивное совещание, проблемное совещание, итоговое совещание. Кроме того, по характеру проведения совещания разделяются на следующие типы:

а) диктаторские – ведет и обладает фактическим правом голоса лишь руководитель, остальным участникам предоставляется право лишь задать вопросы, но отнюдь не высказывать собственные мнения;

б) автократические – основываются на вопросах руководителя к участникам и их ответах на них; здесь нет широкой дискуссии, возможен лишь диалог;

в) сегрегативные – доклад обсуждают лишь выбранные руководителем участники, остальные лишь слушают и принимают к сведению;

г) дискуссионные – свободный обмен мнениями и выработка общего решения; право принимать решение в его окончательной формулировке, как правило, остается за руководителем;

д) свободные – на них не принимается четкая повестка дня, иногда отсутствует и председатель, оно не обязательно заканчивается принятием решения и сводится в основном к обмену мнениями.

Начинать совещания следует в точно обозначенное время. Вступительное слово, как правило, делает начальник подразделения. Во вступительном слове необходимо четко очертить контуры обсуждаемой проблемы (или проблем), сформулировать цель обсуждения, показать ее практическую значимость и определить регламент.

Основная задача ведущего собрание заключается в обеспечении возможности выслушать мнения выступающих и проанализировать их. Он должен конкретно указать на повторы, отсекать лишнее, не имеющее отношение к делу, настаивать на аргументации высказываемых мнений. Важный признак культуры ведущего собрание – четкое соблюдение регламента. Однако и здесь возможны «послабления», если выступающий излагает мнение, имеющее большое значение и вызывающее всеобщий интерес. В этом случае следует обратиться к собранию и получить его разрешение на увеличение регламента.

Никогда не следует принуждать участников слушать доклады и выступления и побуждать их обязательно выступать. Если во время заседания некоторые из его участников занимаются посторонними делами, не нужно спешить их осуждать. Скорее всего, поднятые на заседании вопросы мало их касаются или же они настолько ясны, что не заслуживают их обсуждения. В этих случаях организатор совещания может быть недоволен только самим собой. Вместе с тем нельзя допускать во время совещания посторонних разговоров, хождений и тому подобных проявлений бестактности и невоспитанности. Их обязательно надо пресекать.

Судебные прения – яркая и обычно эмоциональная часть судебного разбирательства, в которой наглядно проявляется состязательное начало процесса. Стороны обвинения и защиты, адресуясь к суду, подводят итоги судебного разбирательства в том виде, как они им представляются, и обра-

щаются со своими предложениями о том, какие решения по делу они считают справедливыми.

Судебные прения – борьба мнений, процессуальное состязание сторон, интересы которых обычно не совпадают. Тем не менее, к любому участнику судебных прений относятся общие требования нравственного характера. Это те требования, которые А.Ф. Кони связывал с этическими началами, с представлениями о том, что нравственно дозволительно или недозволительно в судебных прениях.

Участники судебных прений должны уважать и соблюдать моральные нормы, принятые в обществе. Они не вправе проповедовать аморальные взгляды, демонстрировать пренебрежение к нравственным ценностям и таким путем отстаивать свои позиции.

Никто из участников судебных прений не вправе унижать достоинство участвующих в деле и других лиц, начиная со своих «процессуальных противников» и кончая теми, кто в деле не участвует, но упоминается по тому или иному поводу. Отрицательная характеристика личности, основанная на установленных в суде фактах, вполне допустима, но не может использоваться для унизительных оценок кого бы то ни было из упоминаемых в судебных прениях. Что касается оценок личности противной стороны в процессе, то они в принципе всегда не желательны.

Во время судебных прений каждый их участник обязан соблюдать такт в споре с теми, чье мнение он не разделяет, а также быть сдержанным в оценках личности и поведения на суде экспертов, свидетелей, переводчиков.

Стороны в судебных прениях должны оказывать уважение суду, содействовать поддержанию его авторитета. Оценка поведения судей участниками судебных прений вообще недопустима.

Стороны в судебных прениях чаще занимают разные по-

зиции по вопросу о доказанности обвинения, существенных для дела обстоятельств, а также о юридических оценках поведения подсудимого и потерпевшего, других лиц и об обстоятельствах, подлежащих учету в случае применения судом наказания. В связи с этим возникает проблема нравственной свободы участника судебных прений, а в более конкретном ее выражении – проблема обязанности говорить суду правду и при произнесении судебной речи. Если защитительную речь произносит сам подсудимый, что возможно при отсутствии в деле на законных основаниях защитника, то претензий правового характера, в случае если он говорит суду неправду, к нему предъявить нельзя. Но в нравственном плане подсудимый не освобождается от обязанности быть правдивым, избегать лжи.

Другие стороны: государственный обвинитель (прокурор) и защитник (адвокат), частный обвинитель (потерпевший) находятся в ином правовом положении, и нравственные требования, адресованные им, иные. Ни прокурор, ни адвокат, ни потерпевший не вправе лгать суду, сообщать ему заведомо ложные сведения и на этом строить, в частности, свои судебные речи.

Русский юрист П.С. Проховщиков писал: «Суд не может требовать истины от сторон, ни даже откровенности: они обязаны перед ним только к правдивости» [499].

Но и профессиональные участники уголовного процесса – прокурор и адвокат – по-разному оперируют фактами и аргументами во время судебных прений. Это обусловлено разницей в их роли и процессуальном положении. Если прокурор обязан быть объективным и не вправе игнорировать то, что говорит в пользу защиты, он должен отказаться от обвинения. Когда в суде оно не подтвердилось, защитник-адвокат действует только в интересах защиты, и позиция его, естественно, односторонняя. Отказаться от защиты

и в случае полного согласия с обвинителем он не вправе.

Нравственное значение судебных прений состоит и в том, что они должны способствовать нравственному воспитанию подсудимого, потерпевшего, свидетелей, других участвующих в деле лиц, а также публики, присутствующей в зале суда. Опубликование средствами массовой информации сведений о содержании судебных речей, а также издание речей по выдающимся делам, представляющим общественный интерес, может также служить нравственному воспитанию.

В суде присяжных значение судебных прений возрастает. Правдивые, яркие, искусно построенные речи сторон могут оказать очень большое влияние на внутреннее убеждение присяжных заседателей, их вердикт, о чем свидетельствует опыт деятельности этого суда.

Видный профессиональный юрист Великобритании Рональд Уолкер в книге об английском суде сообщает, что в этой стране еще сохраняются некоторые предубеждения против суда присяжных. «Часто встречающийся упрек по отношению к присяжным – это упрек в чувствительности к риторике…» [540].

Возможно, была связана с влиянием красноречия сторон и одна особенность деятельности суда присяжных в России. П.С. Пороховщиков писал: «Ежедневный опыт говорит, что для виновного выгодно, для невиновного опасно судиться перед присяжными».

Прокурор не вправе «вменять в вину» подсудимому то, что он не раскаялся, или не признал себя виновным, или не дал показаний, сославшись на нежелание отвечать на вопросы или запамятование.

В речи, естественно, недопустимы насмешки над подсудимым, грубость, оскорбительные характеристики, а также заявления по поводу наружности подсудимого, его национальности, веры, физических недостатков.

Характеризуя подсудимого, прокурор должен исходить из того, что в отношении последнего действует презумпция невиновности. Подсудимый может быть оправдан, а обвинительный приговор – отменен. Поэтому оценки качеств подсудимого как человека должны опираться на бесспорно доказанные факты и не выходить за пределы того, что имеет юридическое значение.

Обоснование меры наказания в речи государственного обвинителя требует объективности, учета последствий того или иного вида и размера наказания, обстоятельств, не только отягчающих, но и смягчающих ответственность.

Не соответствуют нравственным нормам попытки воздействовать на судей ссылками на возможное влияние вынесенного ими мягкого приговора на состояние преступности и т.п.

А.Ф. Кони, выступая против «запугивания присяжных последствиями оправдательного приговора», приводил красочные случаи из практики тех лет. Один шустрый провинциальный прокурор по делу о шайке конокрадов, возражая против защиты, добивавшейся оправдания, говорил: «Что ж! Оправдайте! Воля ваша! Только вот что я вам скажу: смотрю я в окошко и вижу на дворе ваших лошадей и брички, телеги и нетычанки, в которых вы собрались… уехать домой. Что ж! Оправдайте: – пешком уйдете!…» [276]. Нельзя сказать, что попытки воздействовать на судей в прямой или косвенной форме ссылками на возможные негативные последствия оправдания или мягкого наказания в наше время совсем не встречаются.

Нередки случаи, когда прокурор в речи касается поведения и личных качеств потерпевшего, свидетелей и других лиц помимо подсудимого. Ему приходится давать характеристику сослуживцев подсудимого, потерпевшего, их начальников. Она может оказаться отрицательной. Если такого рода оценки рисуют того или иного человека в неприглядд-

ном виде, то они должны опираться только на достаточные и проверенные доказательства.

В речи обвинителя могут использоваться приемы иронии, однако юмору не место в зале суда, где обсуждаются слишком серьезные дела, где речь идет о горе, причиненном преступлением.

Составной частью духовной культуры является правовая культура. Правовая культура – это достигнутый обществом уровень правового регулирования социальных отношений, правовой защищенности личности, обеспечения правопорядка. Она характеризуется степенью развития и юридической защищенности прав и свобод личности, совершенства нормативного регулирования общественной жизни, уровнем правосознания общества, состоянием правопорядка и способами его поддержания. В конечном счете, правовая культура оценивается по способности права обеспечивать социальную справедливость, по степени ее вклада в гуманизацию общества, его прогресс.

Правовая культура находится в связи с другими элементами культуры: с философией, политикой, религией и т.д. Она исторически изменчива, но в то же время сохраняет преемственность в части восприятия и развития накопленных ценностей. Таково, например, римское право, которое и сегодня изучают юристы и институты которого служат человечеству в современных условиях.

Правовая культура тесно связана с нравственной культурой: чем выше нравственность общества, тем выше и правовая культура.

Правовая культура – область духовной культуры. Но нельзя не видеть ее зависимости от культуры материальной и, более того, определенных составляющих ее элементов, относящихся к материальной сфере. Например, состояние кадров правоприменителей, их профессиональные и нрав-

ственные качества, кадровый потенциал юридической системы характеризуют уровень правовой культуры в данной стране. Материальная база судов, следственных и прокурорских органов (помещения, транспорт, средства связи, научно-технические средства и пр.) не может не учитываться при оценке правовой культуры.

Правовая культура, являющаяся в основном духовной, зависит от культуры материальной и, в свою очередь, оказывает на нее определенное влияние.

Уголовный процесс как вид государственной деятельности, подробно регулируемой правом, может оцениваться с позиций уровня правовой культуры, а совершенствование законодательства и правоприменительной деятельности, разумеется, должно способствовать повышению правовой культуры.

В понимании сущности культуры уголовного процесса на первое место выдвигают разные элементы. Культура уголовного процесса – это высокая степень совершенства, достигнутая следователями, судьями, прокурорами, адвокатами и иными участниками уголовного судопроизводства в их процессуальной деятельности на основе точного исполнения закона и норм нравственности. Специалисты используют термины «судебная культура», «культура правосудия», «культура судебной деятельности», что относится в полной мере и к уголовному процессу в целом. Так, одни считают, что судебная культура – «совокупность достижений в области судебной деятельности, направленных на оптимально полное и правильное разрешение задач, стоящих перед судом. Судебную культуру следует рассматривать и как степень (уровень) совершенства в овладении судебной деятельностью, проводимой в рамках правовых и нравственных норм. Другие определяют культуру правосудия как единство юридических, экономических, научно-технических, организационных, личностных и других средств и приемов, обеспечивающих каче-

ство судебной деятельности по осуществлению правосудия в соответствии с современным уровнем развития советского общества. Особенности правовой культуры судопроизводства некоторые видят в совокупности общих требований судебно-профессиональной культуры поведения, культуры чувств, нравственной культуры личности, в соотношении правовых и моральных норм, присущих судебному процессу. В понятие «культура» входят не только ее результаты, итог трудовых усилий, но и культура их получения – технологический процесс судопроизводства.

Содержание культуры судебной деятельности включает в себя: 1)рациональную организацию труда в суде, 2) профессиональное мастерство работников суда, 3) судебную этику, 4) судебный этикет. Уровень культуры работы в суде определяется, несомненно, и уровнем образования, эрудицией работников суда, прежде всего судей, их способностью грамотно и литературно писать, умением говорить, умением держать себя на людях и т.д.

С учетом всего рационального в приведенных суждениях следует прийти к выводу, что культура уголовного процесса и правосудия по уголовным делам в широком смысле включает: уровень развития и степень совершенства права, которым руководствуются и которое применяют суд и правоохранительные органы; строгое соблюдение законов и нравственных норм в уголовном процессе; качественный состав судей, следователей, прокуроров, адвокатов, уровень их профессионализма, социальный статус; материально-техническое обеспечение судов, следственного аппарата, прокуратуры, адвокатуры; внедрение начал научной организации труда в деятельность судей, работников правоохранительных органов.

Культура уголовного процесса призвана способствовать достижению его задач, обеспечивать охрану прав и свобод личности, ее достоинства в связи с участием в процессуаль-

ной деятельности.

Судебный этикет является неотъемлемой частью культуры правосудия, служит авторитету судебной власти.

Ч. Беккариа (1738–1794) писал, что «формальность и торжественность необходимы при отправлении правосудия, чтобы ничего не оставлять на произвол судьи, чтобы народ знал, что суд творится на основании твердых правил, а не беспорядочно и пристрастно» [63].

Торжественность, обрядовая сторона правосудия находит закрепление в праве как признак особой роли суда в обществе, жизни людей. Так, Закон о статусе судей в Российской Федерации от 26 июня 1992 г. установил символы судебной власти: Государственный флаг Российской Федерации на здании суда; изображение Государственного герба Российской Федерации и Государственный флаг Российской Федерации в зале судебных заседаний; мантии, в которые облачаются судьи при осуществлении правосудия.

Обеспечению торжественности правосудия, охране и поддержанию авторитета судебной власти служат правила судебного этикета.

Этикет в общем смысле есть совокупность правил поведения, регулирующих внешние проявления человеческих взаимоотношений (обхождение с окружающими, формы обращения и приветствий, поведение в общественных местах, манеры и одежда). Этикет – составная часть внешней культуры человека и общества. Известно, что существует дипломатический этикет, придворный этикет, этикет «высшего общества» и т.д. Этикет основывается на законах приличия, учтивости, способствует выработке благожелательного и уважительного отношения к людям, учреждениям. В целом этикет совпадает с общими требованиями вежливости и такта, любезности. Но в то же время нельзя забывать, что строгое соблюдение внешних правил обращения с другими

не исключает неуважительного отношения к ним, неблагожелательности.

Судебный этикет – это совокупность правил поведения субъектов судебного процесса, регулирующих внешние проявления взаимоотношений между судом и участвующими в деле лицами, формы их общения, основанные на признании авторитета органов правосудия и необходимости соблюдения приличий поведения в государственном учреждении.

Судебный этикет способствует созданию атмосферы необходимой торжественности при отправлении правосудия, воспитанию уважения к судебной власти, к закону, который она представляет.

В ходе исследования была разработана система речевых упражнений, нацеленных на формирование как речевого этикета, так и коммуникативной и лингвистической компетенции студентов.

Коммуникативная компетенция предполагала овладение навыками связной (монологической и диалогической) речи, соответствующей нормам речевой культуры; лингвистическая компетенция предполагала овладение нормами современной орфографии и пунктуации. Проиллюстрируем содержание некоторых упражнений.

Диагностический этап

УПРАЖНЕНИЕ 1

Абзац (нем. *absatz, букв. – отступ*) – 1) отступ в начальной строке печатного или рукописного текста. 2) компонент связного текста, состоящий из одной или нескольких фраз (предложений) и характеризующийся единством и относительной законченностью содержания. В значении, близком к этому, выступают также термины «период», «сложное синтаксическое целое», «сверхфразовое единство». Пример абзаца:

Вскоре лисице удалось отомстить орлу. Как-то раз люди

в поле приносили в жертву богам козу. Орел слетел к жертвеннику и унес с него горящие внутренности. Но только донес их до гнезда, как подул сильный ветер. И тонкие старые прутья вспыхнули ярким пламенем. Упали орлята на землю. Лисица подбежала и съела их.

Проявлением единства содержания абзаца являются межфразовые связи. В приведенном абзаце межфразовые связи создаются, в частности: а) союзами, при которых один из соединяемых компонентов во фразе отсутствует (*но, и*); б) тождеством упоминаемых объектов (*орлу – орел, лисице – лисица*), выраженным, например, словами-заместителями (*внутренности – их*), а также нулевыми заместителями (ср. отсутствие подлежащего при сказуемом *донес* в 4-й фразе); в) семантическими (смысловыми) связями слов (напр.: *приносить в жертву – жертвенник, орел – орлята*); г) соотнесенностью видовременных форм сказуемых (во всех фразах, кроме 2-й, сказуемое – глагол сов. вида в форме прош. времени); д) актуальным членением (порядком слов) данной фразы в контексте предшествующих (так, в седьмой фразе прямой порядок слов и отсутствие фразового ударения на слове *лисица* означают, что *лисица* является темой этого предложения, а это, в свою очередь, обусловлено тем, что эта лисица уже упоминалась ранее).

Некоторые межфразовые связи (в частности, причинные, пояснительные, а также связи, основанные на единстве времени, места действия или тождестве действующих лиц и предметов) могут не иметь явного выражения, а восстанавливаются в тексте в силу изначально заданной его связности (*внутренности* – имеются в виду внутренности козы; *слетел* – имеется в виду не произвольный момент в прошлом, а момент, когда люди приносили жертву). Соединительные и противительные связи часто выражаются лексико-синтаксическим параллелизмом фраз. В межфразовые связи могут

вступать как отдельные фразы, так и группы фраз. Так, первая фраза связана пояснительной связью со всеми остальными фразами абзаца как с целым.

Связи между абзацами в составе текста имеют ту же природу, что и связи между фразами в абзаце. Границы между абзацами проходят в точках с минимальным числом межфразовых связей. В связях между абзацами главную роль играют обычно первые фразы абзацев. Так, в первой фразе слово *вскоре* (вызывающее вопрос *после чего?*) и слово *отомстить* (вызывающее вопрос *за что?*) соотносят данный абзац с предшествующими.

Прочитайте.

Перескажите тексты по плану.

Образец.

I. Микротема начальной части текста (о чем говорится в начале?).

II. Микротема основной части текста (о чем говорится в середине текста?).

1. Главная мысль 1-го абзаца (что именно говорится о микротеме основной части?).

2. Главная мысль 2-го абзаца (что именно говорится ...?).

3. ... ...

III. Микротема заключительной части текста (о чем говорится в концовке?).

Важнейшие понятия и принципы делового общения.

Культура делового общения включает следующие компоненты:

а) технику делового общения;

б) психологию делового общения;

в) этику делового общения;

г) служебный этикет (этикетные правила делового общения).

УПРАЖНЕНИЕ 2

Актуальное членение предложения – это смысловое членение предложения, при котором оно делится на исходную часть – данное – и то, что говорится о ней, – новое (*Яблок – уйма*). Актуальное членение (АЧ) может совпадать с членением предложения на группу подлежащего и группу сказуемого или на подлежащее и сказуемое (для нераспространенных предложений): *Охота / запрещена; Новый директор завода / сразу приступил к переезду.* В этом случае говорят о совпадении актуального и грамматического членений. Чаще эти членения не совпадают: *В нашем районе / выросли новые дома; Книгу эту / он купил случайно.* При актуальном членении предложения возможен разрыв групп подлежащего, сказуемого и второстепенных членов: *Жену он выбрал себе / хорошую.* Исходную часть актуального членения (данное) называют темой, или исходом, заключительную (новое) – ремой, или ядром.

Предложения, не поддающиеся актуальному членению, называются нерасчлененными. Обычно они имеют значение бытийности, констатации факта: Идет снег; Можно начинать; Нет денег. Эти же предложения могут быть преобразованы – с тем же лексико-грамматическим составом – в предложения с актуальным членением: Снег / – идет; Начинать / – можно; Денег / – нет.

В письменной речи деление на тему и рему чаще всего не обозначается знаками препинания, но иногда обозначается тире. В устной речи основное средство актуального членения – интонация: на теме повышается голос; на реме понижается. Обычно тема помещается в начале фразы, рема – в конце. При изменении этого порядка происходит сдвиг фразового ударения и оно, в усиленной форме, падает на рему.

УПРАЖНЕНИЕ 3

Прочитайте тексты. Определите актуальное членение. Перескажите тексты, соблюдая правильный порядок слов и структуру МФС.

У кого получится лучше?

В учебнике «Криминология» расхитителями называются лица, совершающие хищения путем использования служебного положения.

Л.Д. Берензон, В.Б. Ястребов, наоборот, расхитителями называли всех лиц, совершавших кражи социалистического имущества.

Т.Д. Кривенко расхитителями считает всех лиц, посягавших на социалистическую собственность.

Отсутствие операционального понятия «расхититель» обусловило такое положение, когда основное внимание уделялось лишь части расхитителей, а лица, совершающие кражи в целом, рассматривались как традиционные воры.

Лишь отдельные исследователи расширяли круг расхитителей за счет лиц, совершающих мелкие хищения.

Так, Ю.В. Бышевский, изучавший воров-рецидивистов, под ворами понимал лиц, совершающих кражи социалистического и личного имущества, т.е. в полном соответствии со ст. 89, 144 УК РСФСР 1960 г.

Поэтому мы в порядке постановки проблемы попытаемся, учитывая цели исследования, определить категории «вор» и «расхититель», которые по своей антиобщественной направленности существенно отличаются друг от друга. К ворам в криминологическом смысле мы относим собственно воров, совершающих кражи имущества, к которому они не имеют никакого отношения, общеуголовных (бытовые) мошенников, грабителей, лиц, совершающих разбои и вымогательство. Бытовые мошенники совершают преступления вне сферы экономической деятельности. Их преступления

не являются длящимися, не связаны с использованием финансово-бухгалтерских документов. Остап Бендер – типичный представитель этой воровской формы мошенничества.

По способу преступной деятельности, вытекающей из характера корыстной направленности и ценностных ориентаций, к расхитителям относятся:

1) лица, совершающие хищения путем мошенничества с использованием служебного положения (в том числе мелкие).

2) лица, совершающие хищения путем присвоения и растраты (в том числе мелкие).

3) лица, совершающие хищения путем кражи с использованием доступа к материальным ценностям по характеру своей работы (в том числе и мелкие).

Следовательно, мы называем расхитителями не только лиц, совершающих хищения в формах, предусмотренных ст. 160 УК, с одной стороны. С другой стороны, не всех лиц, совершающих мелкие хищения, мы можем называть расхитителями.

Предложенная типология корыстных преступников вытекает не только из особенностей их корыстной направленности и ценностных ориентаций. Этот ведущий типологообразующий критерий обусловливает существенные различия в социально-демографических, уголовно-правовых признаках, социальных проявлениях, нравственных свойствах и психологических особенностях воров и иных корыстных правонарушителей.

(*Лычагин А.Л., соискатель НА МВД РФ; Рудаков С.А.; преподаватель Нижегородской академии МВД РФ*)

УПРАЖНЕНИЕ 4

Прочитайте текст. Составьте план его пересказа. Приведите свои примеры в доказательство его основных пунктов. Перескажите.

Виктимологическая защита предпринимателей

Современный бизнес – это сфера повышенного риска, так как коммерция неотделима от конкуренции, риска банкротства, разорения, возможности оказаться обманутым или ограбленным. Кроме объективно существующей реальности риска вследствие «здоровой» конкуренции, зачастую проблемы современного бизнеса возникают из-за того, что многие руководители предприятий малого и среднего бизнеса не имеют необходимых специальных экономических и правовых знаний и навыков поведения в сфере предпринимательской деятельности, знаний современных законов, правил оформления сделок, заключения договоров. Все это часто приводит к совершению преступлений в отношении предпринимателей, посягающих на их собственность, жизнь, здоровье.

При этом у негосударственных предприятий, и особенно у индивидуального предпринимателя, возможность стать жертвой преступлений намного больше, чем у государственных учреждений.

В настоящее время криминал имеет большие возможности для получения неконтролируемых доходов, легализации преступно нажитого капитала, отмывания средств, нажитых преступным путем и их перераспределения. По данным МВД РФ, объем теневой экономики в России составляет 45% от ВВП страны, что значительно превосходит аналогичные показатели большинства зарубежных стран.

Преступность, связанная с коррупцией органов власти, организованная и экономическая преступность существует в российском обществе в кредитно-финансовой системе, в торговле, в промышленном и аграрном комплексе, что свидетельствует о том, что наше общество практически полностью пронизано различными проявлениями преступности, а ущерб от данных видов преступности, причиняемый государству в целом и отдельным его гражданам, во много раз превышает

ущерб, причиняемый общеуголовными преступлениями.

Сейчас заниматься предпринимательской деятельностью, не нарушая законы, практически невозможно в связи с несовершенством законодательной базы, налоговой системы. Поэтому многие предприниматели сами прибегают к незаконным методам в процессе предпринимательской деятельности, пользуясь услугами криминальных структур, что приводит к полной зависимости от данных структур и последующей их виктимизации.

Известно, что в последнее время увеличилось число преступлений, совершаемых в отношении предпринимателей с применением насилия, жестокости в отношении непосредственно руководителей предприятий и их сотрудников.

Для успешного ведения бизнеса предпринимателям, занятым в сферах малого и среднего бизнеса, необходимо обеспечить экономическую безопасность своего предприятия. Обеспечение безопасности своей предпринимательской деятельности – обязательное условие предупреждения различных преступных посягательств.

В годовом бюджете фирмы на обеспечение безопасности выделяются от 15% до 25% денежных средств, так как практически все проблемы, с которыми сталкивается предприниматель, обычно связаны с безопасностью.

Для обеспечения виктимологической защиты, осуществляемой самими предпринимателями, необходимо:

1. Своевременно выявлять причины и условия, способные повлечь причинение предприятию какого-либо вреда со стороны преступных элементов;

2. Выявлять действия, направленные на противоправное причинение предприятию вреда;

3. Пресекать доведение таких действий до конца, принимать меры по минимизации причиненного вреда;

4. Изучать клиентов, партнеров, конкурентов;

5. Вести постоянную работу по оценке эффективности, надежности системы защиты предприятия, степени защищенности.

(*Чандаева М.В., адьюнкт МВД РФ*)

УПРАЖНЕНИЕ 5

Прочитайте текст. Озаглавьте его так, чтобы в названии присутствовали слова, используемые для построения межфразовой связи текста. Объясните, для чего это нужно. Перескажите текст, используя средства МФС.

Условия детерминации преступности могут занимать различные места, оказывать различные виды влияния на порождение преступности, а следовательно, иметь различные связи с ней. В общей схеме детерминации преступности воздействие средств массовой информации может иметь различные связи с преступностью. Охарактеризовать эти связи на абстрактном уровне в полной мере не представляется возможным, хотя можно предположить, что будут иметь место информационные причинно-следственные (следственно-обусловливающие), пространственно-временные взаимодействия и связи состояний.

В процессе детерминации взаимодействия масс-медиа проявляются как информационные условия:

1. Формирующие причину преступности.

Условия, принимающие непосредственное участие в формировании причины преступности, «деформация сознания». Так, информация, передаваемая СМИ, может содержать противоречащие представлениям людей данные и приводить в результате их осознания к значительным деформациям общественного сознания, которые при наложении на деформации, возникшие в результате противоречий в иных сферах общения (в семье, школе, работе, неформальных группах и т.д.), могут стать причиной преступности. Важность этих условий заключается в том, что они яв-

ляются необходимыми, но недостаточными для появления следствия. Условия, формирующие причину, включаются в причинностное взаимодействие и имеют самостоятельную следственно-обусловливающую связь с преступностью.

2. Свидетельствующие об упущениях системы противодействия преступности.

Проявление информационного характера рассматриваемого воздействия отражено в схеме детерминации преступности в качестве условия, способствующего его совершению. В этой роли воздействие не должно влиять на преступную мотивацию. Условие не входит в процесс порождения преступной мотивации, но оказывает влияние на совершение преступления. Отсутствие способствующего условия не может сказаться на решении совершить преступление. Связь со следствием характеризуется как обусловливающая.

3. Влияющие на способ и другие обстоятельства совершения преступления.

Информация, передаваемая СМИ, о возможном способе совершения преступления либо об иных обстоятельствах, воспринимается лицом, уже решившим совершить преступление, и реализуется им. Условие способствует совершению преступления, имеет обусловливающие связи с преступностью.

Положения «информационной теории причинности» свидетельствуют о том, что внешние информационные воздействия занимают собственные места в процессе детерминации преступления. Каждое такое воздействие вступает в определенные связи с преступлением, которые могут быть довольно точно охарактеризованы. Следует признать, что, несмотря на полноту, с которой предложенный подход определяет место и связи воздействий средств массовой информации на преступность, за рамками предложенной схемы остаются условия, воздействующие на микросреду личности, совершившей преступление.

(*Шоткинов С.А.; зав. кафедрой уголовного права Иркутского госуниверситета, кандидат юридических наук*).

УПРАЖНЕНИЕ 6

Склонение количественных числительных

Прочитайте рассказ «Клад на дне Кабана». Спишите его, подчеркните числительные. Расскажите об особенностях их склонения, пользуясь помещенным слева справочным материалом.

*Числительное **один** согласуется с существительным во всех падежах и склоняется как прилагательное: один день, одного дня, одному дню, один день, одним днем, об одном дне.*

*Числительные **два (две), три, четыре** имеют особые формы: два, три, четыре; двух, трех, четырех; двум, трем, четырем; два (двух), три (трех), четыре (четырех); двумя, тремя, четырьмя; о двух, о трех, о четырех.*

*Числительные от **пяти** до **двадцати** и **тридцать** склоняются как существительное 3-го склонения.*

*Числительные **сорок, девяносто**, сто при склонении образуют две формы: в им. и вин. падежах – сорок, девяносто, сто, а в остальных падежах – сорока, девяноста, ста.*

Пишем: 90-40=50 Произносим: От девяноста отнять сорок получится пятьдесят.

*При склонении сложных количественных числительных от **50***

КЛАД НА ДНЕ КАБАНА

К нам пришел Николай Иванович Миронов, пенсионер. Он родился и вырос в Казани, в старой части города. В детстве часто встречался со стариками-аксакалами из Старой Татарской слободы. И вот один из них, Хаким-абый, которому в ту пору было, наверное, лет девяносто, поведал ему предание о ханских сокровищах на дне Кабана.

По словам старика, всего на дне озера захоронено шестнадцать бочек стандартного размера по сто – сто двадцать литров каждая. Две из них – с серебряными монетами весом примерно по четыреста пятьдесят килограммов. Еще две – с золотыми и серебряными украшениями, сосудами, оружием, инкрустированным драгоценными камнями, и прочими ювелирными изделиями. В остальных двенадцати находятся золотые монеты, плотно уложенные слой за слоем и залитые смолой – от гниения. Вес каждой бочки пре-

и далее у них изменяется каждая часть слова: пятьдесят, пятидесяти, пятьюдесятью; двести, двухсот, двумстам, двумястами, о двухстах; триста, трехсот, тремстам, тремястами, о трехстах. *При склонении составных количественных числительных изменяется каждое слово: сто двадцать четыре, ста двадцати четырех, ста двадцати четырем.*	*вышает пятьсот килограммов. Старик поведал ему и о том, как найти эти сокровища. Для этого надо идти по руслу ручья или речки, некогда протекавшей по нынешней улице Пушкина, затем делавшей петлю в районе площади Тукая («Кольцо») и впадавшей в Кабан невдалеке от обувного комбината «Спартак». Лет сто пятьдесят – двести тому назад это русло представляло собой сухой овраг глубиной примерно три метра пятьдесят сантиметров и шириной четыре – пять метров.*

Овраг со временем засыпали. Но так как дождевые и талые воды продолжали течь по нему, то здесь то и дело возникали провалы, которые проявляют себя до сих пор. Один из таких провалов произошел всего пять – шесть лет назад буквально на наших глазах в сквере Г. Тукая, недалеко от магазина «Детский мир».

Такого рода провалы не раз были и в прошлом. В краеведческой литературе зафиксирован случай, когда провалились конюшни, некогда находившиеся в районе нынешнего туалета близ остановки шестого трамвая. По словам Николая Ивановича, глубокие трещины на здании гостиницы «Татарстан» объясняются именно тем, что здание построили над бывшим руслом, где до сих пор проходят водоносные горизонты.

Выйдя по этому руслу к озеру, надо отмерить 50 аршин от береговой линии – именно тут находятся сокровища. Николай Иванович начертил карту-схему озера, указал, на какие ориентиры при этом надо опираться. Указанное им место почти в точности совпадает с тем, где приборы показывают массу цветного металла и где спускавшиеся под воду аквалангисты натыкались на непонятные предметы.

По словам Н. Миронова, в тысяча девятьсот шестьдесят восьмом году рыбаки, удившие рыбу с лодки в этом месте, зацепили якорем страшно тяжелую бочку. Совместными усилиями им удалось подтянуть бочку к самой поверхности. Но поднять ее они не смогли – веревка не выдержала, оборвалась. (По Р. Мустафину.)

Попробуйте предложить свои версии о тайне клада на озере Кабан. Используйте числительные. Запишите эти версии в тетрадь. Проверьте орфографическую и речевую правильность записанного текста.

УПРАЖНЕНИЕ 7

Порядковые числительные

Прочитайте об особенностях употребления порядковых числительных. Найдите порядковые и количественные числительные в высказывании Хименеса. Объясните их правописание. Перепишите высказывание в тетрадь, выпишите порядковые числительные и просклоняйте их по падежам.

П о р я д к о в ы е числительные называют порядковый номер предметов при их счете: первый дом, второй дом, ... , двенадцатый дом.

Образуются порядковые числительные, кроме слов первый и второй, от количественных числительных: три – третий, четыре – четвертый, пять – пятый, сто – сотый.

Порядковые числительные очень похожи на имена прилагательные, они, как и прилагательные, изменяются по родам, числам и падежам. Склоняются порядковые числительные как прилагательные (ср.:

МОЙ ЯЗЫК

Поскольку язык – особый организм, который живет, умирает и постоянно меняется, испанский тридцать шестого года, когда я покинул Испанию, на двенадцатый год моего отсутствия неизбежно изменился, на двенадцатый год постарел или помолодел, а уж поумнел он при этом или поглупел – выяснится потом.

Окажись я сейчас в Испании, я, бесспорно, прислушиваясь и подлаживаясь, заговорил бы, поначалу неуверенно, не на том испанском, на каком говорю. Каким это казалось бы странным! Какой странный я, какой стран-

И. Четвертый – новый,

Р. Четвертого – нового,

Д. Четвертому – новому,

Т. Четвертым – новым,

П. О четвертом – о новом).

При склонении составных порядковых числительных изменяется только последнее слово.

И. Тысяча девятьсот девяносто девятый;

Р. Тысяча девятьсот девяносто девятого;

Д. Тысяча девятьсот девяносто девятому;

В. (как и. или как р.)

Т. Тысяча девятьсот девяносто девятым;

П. О тысяче девятьсот девяносто девятом.

Если в составе названий праздников или знаменательных дат есть порядковое числительное, то оно пишется с прописной буквы: Девятое мая, к Девятому мая.

Если числительное написано цифрой, то с прописной буквы пишется следующее за ним слово: 9 Мая, к 9 Мая.

ный испанский! Я, словно здешние евреи, что и поныне говорят на испанском пятнадцатого века. Непостижимо.

Во всяком случае, мой испанский остался во мне. Я надеюсь, но поручиться не могу, что говорю так же, как и двенадцать лет назад. Сейчас я не доверяю ни себе, ни тому, что читаю из написанного сегодня по-испански.

И когда я думаю, вспоминаю и пытаюсь судить язык и авторов, я сам уже не понимаю ни того, что говорю, ни того, что думаю.

Чужие наречия лучше слушать, как голоса природы, голоса птиц и собак.

И надо ли владеть ими и владеть хорошо? Зачем «хорошо владеть» чужим? Зачем собаке лаять, а птице петь не по-своему?

Они это знают, и я тоже.

Моя мать, научившая меня всему и прежде всего, больше всего - моему языку, своей речью дарила мне всю Испанию. И вся Испания сейчас говорит во мне – откуда? – как моя покойная мать, с каждой минутой все дальше на земле, все ближе под землей и все выше надо мной, в заоблачной глубине своей смерти. (Хуан Рамон Хименес. Записки в изгнании. 1937–1953).

Какую роль играют русский и татарский языки в Татарстане? Какова, на ваш взгляд, перспектива (экономическая, политическая, образовательная) развития двуязычия в республике? Составьте по этим вопросам сообщение, используя порядковые числительные.

УПРАЖНЕНИЕ 8
Словообразование наречий

Прочитайте об особенностях образования наречий с помощью суффиксов и приставок. Спишите текст «Сотня томов с восточными напевами», объясните правописание выделенных наречий.

***Не** с наречиями на -о(-е) пишется слитно:* *1) если слово без не не употребляется: невзрачно, нелепо;* *2) если слово с не можно заменить близким по значению словом без не: нелегко (трудно); невесело (грустно).* *Частица **не** с наречиями пишется раздельно, если в предложении есть или подразумевается противопоставление:* *Перед дождем ласточки летают не высоко, а над самой травой.* *На конце наречий после шипящих под ударением пишется **о**, без ударения - **е**: горячо, зловеще, свежо, заискивающе.* *И с к л ю ч е н и е: еще.* *В наречиях на **-о(-е)** пишется столько же **н**, сколько их в прилагательном, от которого данное наречие образовано: интересно (интересный), умышленно (умышленный).*	***СОТНЯ ТОМОВ С ВОСТОЧНЫМИ НАПЕВАМИ*** *Переоценить значение компьютера сейчас **трудно**.* *Чем прежде всего удобен он? Такой вопрос задавать в наше время, вроде бы, и **нелепо**. Но мы на него **умышленно** ответим. Прежде всего своим умением **быстро** считать и большой памятью. Поэтому первое, что приходит на ум при размышлениях о его использовании «для дома, для семьи», – это **по-приятельски** засунуть в его память энциклопедию. Лично я **еще** очень люблю читать энциклопедии и не один час провел в библиотеке своего научно-исследовательского института, перелистывая старинные листы Брокгауза и Ефрона. Но для сотни томов этого уважаемого издания нужен специальный шкаф, места для которого, ясно, не хватит в наших **зловеще** маленьких квартирах. А в наши дни, когда владение информацией становится основным залогом успеха, число необходимых энциклопедий множится день ото дня. У меня лично есть уже физическая, химическая, географическая, мифологическая и какие-то иные энциклопедии, объемные «кирпичи» которых не вписываются в малогабаритные*

В наречиях с приставками из-, до-, с- на конце обычно пишется ***а****; с приставками в-, на-, за- – о. Например: дочиста, слева, издавна; начисто, влево, заново.*

Дефис пишется:

1) в наречиях с приставкой ***по-****, оканчивающихся на* ***-ому****,* ***-ему****,* ***-и****:* ***по-****нов****ому****,* ***по-****осенн****ему****,* ***по-****русск****и****;*

2) в наречиях с приставкой ***в-(во-)****, оканчивающихся на* ***-ых(-их)****:* ***во-****перв****ых****,* ***в-****трет****ьих****;*

3) в наречиях, образованных повторением слов или однокоренными словами: ***еле-еле, чуть-чуть, крепко-накрепко, мало-помалу, давным-давно, видимо-невидимо****.*

И с к л ю ч е н и е: бок о бок.

Запомните*: точь-в-точь.*

полки, мозолят глаза и так и просятся упаковать их куда-нибудь компактно, но ***недалеко****. Вот тут на помощь и приходит компьютер.*

Компьютерная компания «Кирилл и Мефодий» очень ***тонко*** *и* ***точно*** *почувствовала эту возможность и насущную потребность создавать энциклопедии на компакт-дисках и* ***мало-помалу*** *реализует ее. Что же было сделано?* ***Во-первых****, была создана «Большая энциклопедия»: первая мультимедиа-энциклопедия на русском языке.* ***Во-вторых****, были сделаны шесть тысяч иллюстраций, семьдесят пять видеофрагментов и около часа звукового сопровождения. И,* ***в-третьих****, что* ***особенно*** *важно, есть удобная система поиска и ссылок. Когда читаешь статью в обычной, «бумажной» энциклопедии, часто возникает необходимость посмотреть слово на другую букву. Откладываешь том в сторону, лезешь в шкаф, ищешь нужный том, листаешь, находишь новое слово, читаешь и, наконец, засовываешь том на прежнее место - хоть и простые операции, но на них уходит пять-десять, а то и* ***побольше*** *минут. В компьютере же они экономятся, и в новый том к нужному слову ты попадаешь одним нажатием кнопки.*

После рассказа о прелестях одной энциклопедии ***заново*** *переключиться на следующую* ***трудно****, но делать это приходится: компания «Кирилл и Мефодий» реализует свой девиз «Войди в 21 век образованным человеком» и выпускает* ***точь-в-точь*** *столько изданий, сколько может охватить человеческое сознание. (А. Семенов).*

Попробуйте объяснить смысл названия текста «Сотня томов с восточными напевами».

Выделите в тексте вступление, основную часть и концовку.

Докажите, что наречие трудно, употребленное в конце первого предложения текста, организует связь этого предложения с последующими смысловыми частями высказывания.

Составьте любой рассказ о компьютерах, используя наречие нелегко в качестве организующего средства высказывания.

УПРАЖНЕНИЕ 9

Причастие и причастный оборот

Что называют в русском языке причастием? Когда причастный оборот выделяется запятыми? Спишите (из правой колонки) толкование слов, найдите причастия и причастные обороты. Объясните правописание причастий и знаки препинания в предложениях с причастным оборотом.

Причастие *- это самостоятельная часть речи, которая обозначает признак предмета по действию, отвечает на вопрос к а к о й?, объединяет в себе свойства имени прилагательного и глагола: летящий самолет, отвечающий ученик, прочитанная книга.* *К некоторым причастиям можно поставить также вопросы:* *ч т о д е л а ю щ и й?* *ч т о с д е л а в ш и й?* ***Общее грамматическое значение причастий*** *– это признак предмета по его действию.*	***ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВО*** *– экономическая деятельность, направленная на систематическое получение прибыли от производства и/или продажи товаров, оказания услуг.* ***АКЦИЯ*** *– ценная бумага, свидетельствующая о вложении суммы денег в капитал акционерного общества и дающая право на получение части прибыли в виде дивидендов.* ***АКЦИОНЕРНОЕ ОБЩЕСТВО*** *– организация, созданная на основе соглашения юридических и физических лиц, объединивших свои средства путем выпуска акций.* ***АРЕНДНОЕ ПРЕДПРИЯТИЕ*** *– предприятие, функционирующее на*

Морфологические признаки *причастий – это объединение в одном слове свойств прилагательного и глагола.*

Причастие с зависимыми от него словами называется причастным оборотом: Потемневшее от пыли *голубое южное небо мутно. (М.Горький.) Потемневшее от пыли – причастный оборот.*

Если причастный оборот стоит после определяемого слова, то он с обеих сторон выделяется запятыми: Голубое южное небо, ***потемневшее от пыли****, мутно.*

В суффиксе ***-енн-*** *после шипящих под ударением пишется* ***е (е)****, хотя произносится* ***[о]****: сожж****енн****ый, реш****енн****ый.*

В кратких страдательных причастиях пишется одна буква ***н****: прочитан, рассказан.*

Если причастие образовано от глагола на ***-ать*** *или* ***-ять****, то перед* ***-нн-*** *и* ***-н-*** *пишутся буквы* ***а*** *и* ***я****:*

*вспах****а****ть – вспах****а****нный – всп****а****хан;*

*обяз****а****ть – обяз****а****нный – обяз****а****н.*

Если причастие образовано от любого другого глагола (не на -ать или -ять), то перед ***-нн-*** *и* ***-н-*** *пишется буква* ***е****:*

*изучить – изуч****е****нный, изуч****е****н;*

*обжечь – обожж****е****нный – обожж****е****н.*

основе арендного договора, согласно которому средства производства, полученные у арендодателя на временное пользование за арендную плату. Высшим органом управления арендным предприятием является собрание арендаторов, исполнительным органом – дирекция, выбранная или назначенная из числа арендаторов.

АУКЦИОН *– продажа товара на условиях состязательности между покупателями. Различают: А. закрытый, для продажи крупных предприятий и т.п. и А. – открытый.*

БАРТЕРНАЯ СДЕЛКА *– разновидность внешнеэкономической операции, представляющая собой безвалютный, но оцененный в валюте сбалансированный обмен товара; одна из форм встречной торговли.*

БИЗНЕС *– предпринимательская деятельность, направленная на извлечение прибыли. Бизнес начинает свое дело с вложения в него своего или заемного капитала.*

БИЗНЕС-ПЛАН *– краткосрочная программа деятельности предприятия, включающая расчет ожидаемых доходов и расходов, разрабатывается на месяц, квартал, год. При разработке бизнес-плана учитывается конъюнктура рынка, тенденции изменения соотношений между предложением и спросом, платежность потребителей и пр. Бизнес-план составляется также с целью ознакомления партнеров или возможных инвесторов с положением фирмы, а также потенциальных крупных заказчиков. Достижению*

В полных страдательных причастиях с суффиксами ***-енн-*** *и* ***-нн-*** *всегда пишутся две буквы* ***н(нн)****, если:*

1) *причастие имеет приставку (кроме не): сваренная рыба, вспаханное поле;*

2) *причастие имеет зависимые от него слова: жаренная в масле рыба;*

3) *причастие совершенного вида: решенный пример;*

4) *причастие имеет суффиксы:* ***-ова-****,* ***-ева-*** *(****-ирова-****): маринованные грибы, асфальтированное шоссе.*

Если слово не имеет ни одного из перечисленных признаков, оно пишется с одним ***н****: вареная рыба, жареная рыба.*

Не *с полными причастиями пишется раздельно в следующих случаях:*

1) если причастие имеет зависимые слова, т.е. образует причастный оборот: На столе лежало не отправленное мною письмо. – На столе лежало неотправленное письмо;

2) если в предложении есть противопоставление с союзом а: В воде стояли не увядшие, а свежие цветы.

Не *с полными причастиями пишется слитно:*

1) если причастие не имеет зависимых слов: непрекращающийся дождь;

2) если в предложении нет противопоставления с союзом а: Не сделанное вовремя дело – не сделано.

БИРЖА *– учреждение, в котором осуществляется купля-продажа ценных бумаг (фондовая биржа), валюты (валютная биржа) или товаров (товарная биржа).*

ВАЛОВАЯ ВЫРУЧКА *– общая сумма выручки, полученная от реализации продукции, работ и услуг, а также материальных ценностей. Основной частью валовой выручки является выручка от реализации товарной продукции.*

ВАЛОВОЙ ДОХОД *– экономический показатель, характеризующий наряду с прибылью конечный результат производственной и финансово-хозяйственной деятельности. Валовой доход определяется путем исключения из выручки от реализации продукции всех затрат на производство, вошедших в себестоимость, кроме затрат на оплату труда.*

ВЕНЧУРНАЯ ФИРМА *– коммерческая организация, непосредственно занимающаяся рассмотрением, отбором и практической реализацией технических новшеств, разработкой научных исследований для их дальнейшего развития и завершения, либо организация, финансирующая и консультирующая компании и предприятия, обладающие этими новшествами.*

ВНУТРИФИРМЕННОЕ ПЛАНИРОВАНИЕ *– система методов координации работы смежных и обособленных подразделений фирмы, обеспечивающая достижение эффективных конечных результатов.*

зом а: неоконченная повесть; *3) если причастие без не не употребляется: ненавидящий взгляд.* *С краткими причастиями частица не пишется раздельно: Письмо не отправлено. Книга не прочитана.*	***ГРАНТ** - целевое льготное финансирование работ инновационного характера. В качестве претендента на получение гранта выступает лицо или группа, разработавшая прогрессивную идею, но не имеющая собственных источников финансирования.* ***ДЕМПИНГ** - экспорт товаров по искусственно заниженным ценам с целью вытеснения конкурентов и завоевания рынка. Фирма, производящая демпинговое наступление на рынок.*

***ДИВИДЕНДЫ** – часть чистой прибыли акционерного общества, подлежащая распределению среди акционеров и приходящаяся на одну простую или привилегированную акцию. Выплата дивидендов осуществляется пропорционально числу и категории акций.*

***ДОГОВОР ПОСТАВКИ** – договор, по которому организация-поставщик обязуется передать в конкретные сроки организации-покупателю определенную продукцию в собственность, а организация-покупатель обязуется принять и оплатить ее по установленным ценам.*

***ДОХОД ЧИСТЫЙ** – часть валового дохода предприятия, остающаяся в его распоряжении после уплаты налогов и других платежей в бюджет. За счет чистого дохода формируется фонд оплаты труда работников, обеспечивается удовлетворение социально-бытовых потребностей коллектива и развитие производства.*

***ЗАТРАТЫ НА ПРОИЗВОДСТВО И РЕАЛИЗАЦИЮ ПРОДУКЦИИ** – затраты предприятий на производство продукции, выполнение работ и оказание услуг на их реализацию, включаемые в себестоимость продукции. Преобладающую часть затрат составляют материальные затраты на сырье и материалы, топливо и энергию, приобретение покупных комплектующих изделий и полуфабрикатов, оплату производственных услуг сторонних организаций (например, по ремонту машин и оборудования).*

***ИЗДЕРЖКИ ОБРАЩЕНИЯ** – совокупность затрат, связанных с процессом обращения товаров, сумма расходов торговой ор-*

ганизации по реализации товаров (на транспортировку товаров, их хранение, доработку, расфасовку, упаковку, расходы на зарплату продавцов, торговых агентов, рекламу, счетоводство, содержание помещения и инвентаря и др.). Издержки обращения возмещаются за счет торговых надбавок к цене реализуемых товаров.

***ИНВЕСТИЦИОННАЯ ПОЛИТИКА** – совокупность государственных подходов и решений, определяющих направления использования капитальных вложений в сферах и отраслях экономики.*

***ИНЖИНИРИНГ** – (от англ. engineering – технический, прикладной) – комплекс предоставляемых на коммерческой основе инженерно-консультационных услуг по подготовке, обеспечению и обслуживанию производственного процесса, а также строительству и эксплуатации объектов промышленности, сельского хозяйства, инфраструктуры и др.*

***ИННОВАЦИЯ** – результат творческой деятельности, направленной на разработку, создание и распределение новых видов конкурентоспособной на мировом рынке продукции, современных технологий, внедрение новых, адекватных рыночным условиям хозяйствования организационных форм и методов управления, новых экономических структур и т.п.*

***ИНФЛЯЦИОННЫЕ ОЖИДАНИЯ** – оценка экономическим субъектом возможных темпов инфляции в будущем периоде времени. И.О. – один из факторов, в значительной мере определяющих поведение рабочих, предпринимателя, населения в целом. Высокие И.О. интенсифицируют инфляционный процесс, низкие способны несколько замедлить темпы инфляции, поскольку любой экономический субъект корректирует свое поведение в соответствии с собственными ожиданиями.*

***ИНФЛЯЦИЯ** – (от лат. Inflatio – вздутие) – повышение общего уровня цен на товары и услуги. При И. цены, как правило, повышаются крайне неравномерно: одни товары дорожают стремительно, цены других сохраняют стабильность, а третьих – даже падают. И. – многофакторное явление, обусловленное действием ряда причин, ведущих к нарастанию диспропорций общественного производства и оказывающих влияние на цены в сторону их повышения.*

ИНФРАСТРУКТУРА РЫНКА *– (от лат. Infra – под и structura – строение, взаиморасположение) – совокупность учреждений, организаций, государственных и коммерческих предприятий и служб, обеспечивающих нормальное функционирование рынка товаров, рынка капиталов и др. рынков.*

КВОТА *– (от лат. quota – часть, приходящаяся на каждого) – количественный показатель, характеризующий долю предприятия, фирмы или страны – участницы международного сотрудничества в общем объеме выпуска продукции, добычи ресурсов, движения капитала, денежных или финансовых фондов.*

КЛИРИНГ *– (от англ. clear – очищать, вносить ясность) – система взаимных безналичных расчетов за товары, ценные бумаги и оказанные услуги, основанная на учете взаимных финансовых требований и обязательств: одна из форм встречной торговли.*

КОММЕРЧЕСКАЯ ТАЙНА *– сведения о деятельности фирмы, предприятия, распространение которых могло бы нанести ущерб их интересам.*

КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТЬ ПРЕДПРИЯТИЯ *– его способность противостоять на рынке др. изготовителям и поставщикам аналогичной продукции (конкурентам) как по степени удовлетворения своими товарами или услугами конкретной общественной потребности, так и по эффективности производственной деятельности.*

КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТЬ ТОВАРА *– его соответствие требованиям рынка, совокупность характеристик товара, в которой отражается его отличие от товара-конкурента как по степени соответствия конкретной общественной потребности, так и по затратам на ее удовлетворение. Конкурентоспособность товара зависит как от его потребительских свойств, так и цены.*

КОНКУРЕНЦИЯ *– борьба, форма экономической состязательности между товаропроизводителями за более выгодные условия производства и сбыта товаров.*

КОНЪЮНКТУРА *– складывающиеся на каждый данный момент условия реализации товаров на рынке. Механизм формирования конъюнктуры обусловлен характером и закономерностями*

развития рынка, соотношением спроса и предложения товаров. Основными показателями конъюнктуры является уровень товарных запасов, соотношение денежных сбережений и объема розничного товарооборота, объем выпуска продукции, движение внешнеторговых потоков, динамика цен, процентов, курсов ценных бумаг, занятости и безработицы, степень использования мощностей и т.д.

***ЛИЗИНГ** – (от англ. Lease – аренда, имущественный наем) – соглашение между арендодателем, собственником имущества (машин, оборудования, транспортных средств и т.д.) и арендатором о передаче имущества в аренду на длительный срок за определенную плату.*

***ЛИЦЕНЗИЯ** – (от лат. licentia – право, разрешение) – официальный документ, выдаваемый компетентными органами, наделяющий его владельца правом осуществления определенных операций или правом пользования изобретением, технологий и т.п.*

***ЛОТ** – единица измерения биржевых сделок с товарами и ценными бумагами. Применяется обычно при масштабных сделках. Полный лот содержит строго определенное для каждой биржи количество реализуемых ценных бумаг. Неполный лот – это партия из ценных бумаг, количество которых не фиксируется; обычно применяется при небольших сделках.*

Такие упражнения использовались в ходе проведения практических занятий по теории речевой деятельности, криминологии, по деловому общению и т.д. Они использовались на занятиях и предлагались и для практической работы дома.

Другой проблемой обучающего эксперимента была проблема взаимосвязи развития коммуникативных умений и ценностных ориентаций студентов.

На д**иагностическом этапе** применялись методы «входной» экспресс-диагностики, методы тестирования для исследования особенностей профессионального развития будущего специалиста, его потребностей, интересов, затруднений в практической профессиональной деятельности.

Проектно-организационный этап предполагал включение студентов в практическую и созидательную программу (коррекционное поле) своего саморазвития.

На **обобщающем этапе** проводилось обучение новым формам поведения и профессионального развития, способствующим усилению личностного потенциала будущего специалиста. Выстраивалась индивидуальная перспективная программа профессионального развития и саморазвития.

Завершающим моментом нашей работы являлось повторное измерение в рамках «выходной» диагностики уровня удовлетворенности студентов содержанием коммуникативной подготовки, готовности студента к самореализации в своей практической деятельности.

Для реализации данной модели была определена система организационно-педагогических и психолого-педагогических условий эффективного развития профессиональной компетентности будущего юриста, позволяющих ему иметь реальную возможность для выбора оптимальной образовательной траектории. Ориентация на формирование всех основных сфер индивидуальности специалиста (интеллектуальная, мотивационная, эмоциональная и другие) является системообразующим фактором проектирования и реализации модели развития профессиональной компетентности преподавателя. Акценты ставились в основном на создание психологических, педагогических, организационных условий развития основных сфер индивидуальности.

Необходимыми и достаточными условиями являются:

- целостное развитие личности будущего специалиста в противовес узкопрофильной подготовке;
- личное участие курсанта, студента в проектировании собственной траектории профессионального развития;
- социально-психологическая защита курсанта, студента в целях сохранения здоровья;

- создание положительной психологической атмосферы;

- непрерывность и вариативность образовательных программ;

- высокий уровень профессиональной компетентности преподавателей в системе высшего юридического образования;

- ориентация на активность;

- нацеленность образовательных программ на коллективную, групповую, индивидуальную творческую деятельность;

- каждое занятие предполагает развитие коммуникативных, рефлексивных способностей курсантов, студентов;

- каждый курсант, студент имеет право выбирать нужный материал из нескольких учебных вариантов.

Это позволяет обеспечивать динамику роста не только коммуникативной, но и профессиональной компетентности будущего юриста (см. табл.32).

Таблица 32

Динамика роста профессиональной компетентности студентов до и после экспериментального обучения

Параметры развития	Кол-во студентов (в % от суммарных общностей)	
	До	После
Испытывают профессиональные затруднения	77,2	41,4
Удовлетворены перспективами в своей работе	33,5	67,5
Испытывают чувства социально-психологической тревожности	36,6	27,8
Удовлетворены обучением		94,8
Имеют индивидуальную программу профессионального самосовершенствования и саморазвития	39,0	88,7

Практика показала, что при комплексном, научно-методическом подходе к развитию профессиональной компетенции будущего юриста становится возможным решение следующих проблем:

- на социально-профессиональном уровне – стимулирование осознания курсантом, студентом новых социально-профессиональных отношений, ценностей и возможностей, которые составляют современное социально-профессиональное пространство;

- на личностном уровне – активизация внутреннего потенциала и личностных возможностей в самореализации и активизации мотивации в преодолении профессиональных трудностей и противоречий.

Система целей педагогической деятельности отражает взаимодействие целей – векторов развития и целей – планируемых результатов.

Уровни содержания образования определяют объемно-количественные показатели (что предъявлять, что требовать и в каком объеме) по следующим критериям:

- мировоззренческим: цель – формирование научного мировоззрения, научной картины мира;

- методологическим: цель – ознакомление с методами и формами научного познания;

- теоретическим: цель – изучение фундаментальных и прикладных научных теорий;

- практическим: цель – раскрытие роли науки, формирование политехнического кругозора.

Структура содержания образования рассматривается нами как многоуровневое и многокомпонентное образование.

Опыт обретения знаний включает освоение концепций, идей, теорий, законов, понятий, фактов и т.д.

Опыт обретения умений состоит из умения овладения опытом (а если его нет, то результатом являются знания о способе действия, а не умения), и надпредметных явлений (организационно-практических: целеполагания, планирования и контроля своей деятельности, составления конспектов, таблиц, схем, интеллектуальных и исследовательских навыков).

Опыт творчества – это опыт создания нового (субъективного и объективного) продукта.

Связующим звеном элементов содержания образования является мотивация учебной деятельности и труда обучаемого.

Условия мотивации учащихся (студентов) включают: привлекательную цель, совместное обсуждение задач и приоритетов, формирование корпоративного духа в юридическом вузе: видеть всех и каждого, активизацию критики и самокритики, культуру межличностных отношений, создание условий конкуренции, обеспечение эмоционального комфорта.

Условиями формирования мотивации учения являются:

- удовлетворение: физиологических потребностей, потребности в безопасности (избегание негативных эмоций, свободу проявления инициативы, уверенность в том, что в этом случае он не пострадает), удовлетворение потребности в групповой принадлежности;

- овладение способами развития мотивации, которые включают: работу в проблемной ситуации, привлечение курсантов, студентов к оценочной деятельности, обращение к их жизненному опыту, необычную форму обучения, рассмотрение обычных предметов под необычным углом.

Экспериментальный психолого-педагогический курс, интегрированный с системой речевых упражнений, является междисциплинарным, адаптированным к условиям Казанского юридического института, Елабужского филиала КСЮИ, ТИСБИ и Нижнекамского муниципального института. Целью курса было выявить ряд закономерностей, за счет которых обогащается коммуникативная культура будущих специалистов, которые призваны работать в новых рыночных условиях. Технологию этого курса можно рассматривать как технологию социального взаимодействия. Она требует определенных условий, при реализации которых развивались бы составляющие коммуникативную культуру

специалиста знания, умения, отношения.

Для изучения данных условий в учебном процессе по специальности «Юриспруденция» была создана специальная программа, которая учитывала ценностные ориентации студентов, курсантов и слушателей. Эта проблема включала формы и методы обучения, обеспечивающие развитие знаний, умений, отношений. Рассмотрение коммуникативно-проблемных ситуаций позволило выстроить логическую цепочку специальных заданий, направленных на развитие коммуникативных умений. Коммуникация как основа нашего курса зависит от развития личностного аспекта, который формируется определенной технологией обучения. Данная технология обучения приводит к стремлению получить профессионально значимые умения как высший уровень стремления к успеху, к идеальному «Я».

В процессе работы над кейс-стади студенты, курсанты, слушатели из пассивно – созерцательного уровня переходят в активно-созидательный уровень учебно-познавательной деятельности, т.е. коммуникативно-ценностный уровень. В ходе работы над программой мы выявили следующие факты динамики коммуникативных умений студентов, курсантов, слушателей. По результатам опроса, тестирования и экспертной оценки был выявлен первоначальный уровень развития основных умений обучаемых. Высший балл оценки составлял 10 баллов.

Констатирующие данные говорят о том, что в целом по группе наиболее низкие результаты показали студенты по группе ориентировочных умений, которые включают умение оценить ситуацию, определить тенденцию, адаптироваться к условиям, принимать правильные решения на основе ситуации и тенденции, определять «нишу» в микро- и макросреде.

Прогностические умения. Констатирующий эксперимент показал, что умения данного вида, включающие интеллектуальные действия по определению стратегии, проектиро-

ванию деятельности, моделированию, конструированию в микрогруппе, относятся к наиболее трудно формируемым.

Креативные умения. Экспертная оценка показала, что они были развиты лучше прогностических умений. Они направлены на следующие действия: принимать нестандартные решения, выходить из кризисных ситуаций, влиять на мнение других, а также писать статьи, пресс-релиз, участвовать в круглых столах и пресс-конференциях.

Дальнейший констатирующий анализ показал, что рефлексивные умения, включающие действия по самооценке, самоанализу, определению идеального «Я», самоактуализации, были развиты успешнее креативных.

По восходящей линии следующий вид по экспертному ранжированию составляют визуально-презентативные умения, которые наиболее важны для выполнения экспериментальной программы.

Результаты констатирующего эксперимента показали, что следующими по уровню развития были информационно- аналитические умения, включавшие получение информации, умение пользоваться имеющейся базой данных, информационной сетью, а также проводить своевременный анализ имеющейся информации.

Наиболее высокий результат констатирующего эксперимента имели полемические умения. Они включают умения быть коммуникабельным, вести беседу, выходить из конфликтов и споров, пользоваться вербальными и невербальными средствами речевой деятельности.

Ранжирование по результатам констатирующего эксперимента показало, что уровень развития умений составил от 27,8% до 40%.

Для оценки личностных коммуникативных умений студентам был предложен тест «Проверьте свои коммуникативные умения». Поскольку коммуникативные умения имеют важ-

ный коммуникативно-ценностный уровень, то важно дать им самооценку. Каждый студент получил объективную оценку.

В тесте представлены шесть групп личностных характеристик, которые в большей или меньшей степени нужны будущему специалисту. Оценка давалась по трехбалльной шкале: 3 балла – обладаю в большей степени, 2 балла – обладаю в средней степени, 1 балл – практически не обладаю.

Для определения коммуникативных умений использовались тесты, которые проводились по этой же методике. Суммарный балл не должен превышать 9 и определяет высший уровень развития коммуникативных умений.

Результаты тестирования показали студентам, какие коммуникативные значимые умения необходимо развивать и на что следует обратить особое внимание (В.И. Андреев).

Алсу К. сказала, что ей необходимо развивать лидерские качества, т.к. она поддается воздействию группы. Марат Ю. отметил, что у него преобладает авторитаризм и ему необходимо овладевать демократическими приемами в работе с группой. Фарит К. отметил в своих качествах преобладание безразличия, и ему необходимо развивать сопереживание.

Многоэтапное тестирование позволило настроить группу студентов на активное овладение интеллектуально-коммуникативными средствами в процессе учебы в институте. Развитие коммуникативных умений проходило в течение всего блочно-модульного обучения. Мы рекомендовали студентам особое внимание уделить совокупности умений, которые вычленили они в своей экспериментальной работе.

Студенты дали самооценку умениям, которые позволяют совершенствовать коммуникативные умения (строить монолог и диалог). Результаты самооценки даны в таблице.

Отчетливо видна завышенная самооценка коммуникативных умений по сравнению с констатирующим экспериментом, которая дает право отметить противоречие между

Таблица 33

Данные констатирующего эксперимента

№	Коммуникативные умения	Самооценка студентами умений	Констатирующий эксперимент
1.	Ориентировочные	90%	27,8%
2.	Информационно-аналитические	92%	37,3%
3.	Прогностические	88,8%	29,1%
4.	Полемические	92,3%	40%
5.	Визуально-презентативные	88,8%	36,4%
6.	Креативные	90,2%	31,4%
7.	Рефлексивные	91%	33,2%

самооценкой и реальной ситуацией. Обучение по экспериментальной программе предполагало расширение знаний в теоретическом курсе, который включал материал по ключевым понятиям. Основной целью являлось развитие второго компонента обучения – коммуникативных умений. Эти основные компоненты развивались в образовательной технологии, включавшей логические проблемно-творческие задания в ходе работы над кейс-стади.

Процесс обучения можно разделить на три основных модуля: модуль теоретического обучения; модуль корпоративно-ролевых и творческих заданий; модуль оценки результатов. Данная организация содержания курса привела к эффективным результатам. Первый модуль включал теоретический курс, второй модуль включал работу над кейс-стади, и третий модуль включал саморефлексию Я- идеальное и Я-реальное.

По суммарному результату формирующего эксперимента была определена динамика коммуникативных умений по каждому студенту, по группе в целом и по каждому виду умений.

Наиболее успешно проходило развитие полемических умений, затем шли информационно-аналитические, креативные, рефлексивные, прогностические, визуально- пре-

зентативные, ориентировочные умения.

Результаты обработки: полемические – 87, информационно-аналитические – 85,8, креативные – 82,6, рефлексивные – 82, прогностические – 80, визуально-презентативные – 79,9, ориентировочные – 78,5.

Сравнительный анализ результатов констатирующего и формирующего экспериментов показан ниже (см. табл. 34).

Сравнительный анализ привел к следующим выводам. Ориентировочные умения находились на самом низком уровне развития – 27,8%, в итоге уровень развития составил 78,5%. Высокий индекс говорит о том, что знания проявлялись в умении оценивать ситуацию, определять свое место в микро- и макросреде. Благодаря особой форме занятий и анализу коммуникативно-проблемных ситуаций, эти умения показали динамику, которая была выражена в индексе успешности. Но вычлененные коммуникативные умения после целенаправленного обучения еще находятся на уровне их дальнейшего развития в условиях профессиональной деятельности.

Информационно-аналитические умения имели 37,3% и 85,8%. Индекс успешности составил 230%. Эти умения относились к наиболее развитым, что объясняется хорошо сформированными умениями ранее.

Прогностические умения составили 29,1%. Они относятся к слаборазвитым: одними из трудных заданий оставались умения проектировать, моделировать, конструировать и корректировать. По результатам эксперимента, они составили 80%, а индекс успешности оказался равным 275%. Это свидетельствует о высоком качестве данной методики обучения.

Полемические умения имели самый высокий уровень развития – 40%. Это можно объяснить новыми условиями университетского образования и хорошей базой довузовской подготовки. Продвижение полемических умений составило

Таблица 34

Данные двух экспериментов

№	Умения	Констати-рующий эксперемент	Формирую-щий экспе-римент	Результат успешности
1.	Ориентировачный	27,8%	78,5%	282%
2.	Информационно-ана-литические	37,3%	85,8%	230%
3.	Прогностические	29,1%	80%	275%
4.	Полемические	40%	87%	218%
5.	Визуально-презента-тивные	36,4%	79,7%	219%
6.	Креативные	31,4%	82,6%	263%
7.	Рефлексивные	33,2%	82%	247%
		33,6%	82,2%	245%

87%, индекс успешности – 218%. Это – индекс объясняется тем, что студенты до начала эксперимента могли вести деловую беседу, обладали коммуникабельностью, могли аргументировать свою точку зрения. Развитие полемических умений проходило в новых ситуациях общения.

Визуально-презентативные умения на начало формирующего эксперимента составили 36,4%. Это довольно высокий уровень по сравнению с ориентировочными умениями. Но эти умения необходимы в новых социально-экономических условиях развития общества.

Креативные умения составили 31,4%, а в итоге составили 82,6%. Индекс успешности составил 26,3%. Эти умения развивались в различных формах общения: письменной (статья, реклама, пресс-релиз, деловое письмо) и устной (пресс-конференция, круглый стол, арбитраж). В ходе кейс – стади решались ситуации на принятие нестандартных решений и выхода из кризисных ситуаций. Технология обучения показала высокий результат индекса успешности.

Рефлексивные умения развивались в ситуациях самооцен-

ки. Завышение оценки своих умений студенты пересмотрели на основе полученных знаний и умений, которые послужили базой для вновь образованных отношений. Это было выражено в результатах теста, анкетах, изложениях-размышлениях. Динамика коммуникативных умений очевидна.

Следующий анализ заключался в определении динамики по уровням владения умениями. Результаты констатирующего и формирующего экспериментов были ранжированы по трем уровням.

1 группа – высокий уровень развития умений (54%–44%);

2 группа – средний уровень развития умений (43%–33%);

3 группа – низкий уровень развития умений (32%–22%).

По результатам формирующего эксперимента ранжирование по уровням изменилось:

1 группа – высокий уровень развития умений (95%–85%);

2 группа – средний уровень развития умений (84%–74%);

3 группа – низкий уровень развития умений (73%–63%).

Методика подсчета состояла в присвоении каждому студенту 1 группы – 3 баллов, 2 группы – 2 баллов, 3 группы – 1 балла.

Это показало, что ценностные ориентации личности в ее общей структуре выполняют роль «стратегической» линии поведения как функции «интегратора» различных форм деятельности человека. Направленность личности на те или иные ценности составляет ее ценностные ориентации.

Эти особенности ценностных ориентаций личности подчеркивают многие психологи. Личность человека создает ценностные ориентации, которые складываются в его жизненном опыте и которые он проецирует на свое будущее. Именно поэтому столь индивидуальны ценностные ориентации, позиции людей. Именно поэтому личность есть индивидуальное бытие общественных отношений. Ценностные ориентации – глобальная психологическая характеристика

личности. Личность в процессе онтогенеза присваивает общественно значимые ценности через социальные нормы и установки. В процессе развития они строят собственные ориентации, которые отстаивают в жизненных коллизиях.

Психологический аспект ценностных ориентаций состоит в том, что именно здесь, как в фокусе, сходятся различные точки зрения на теорию развития личности.

Ценностные ориентации являются важнейшим компонентом структуры личности. Это именно тот компонент, который представляет собой ось сознания, вокруг которой вращаются помыслы, чувства человека, они определяют его поведение и отношение к окружающему миру.

Для раскрытия педагогической сущности характеристик процесса ориентации студентов на профессионально значимые ценности будущего сотрудника полиции необходимо обратиться к соотнесенности целого ряда терминов, относящихся к ценностным ориентациям. Особое значение в этом смысле имеет связь ценностных ориентаций с направленностью личности.

Направленность личности выражается в ее целевых отношениях, которые определяются нравственными убеждениями, мотивами, ценностными ориентациями и интересами студентов. Широкое использование понятия «направленность личности» в различных областях философии, социологии, психологии, педагогики дает нам возможность применить его в нашей работе. Абсолютное большинство исследователей признают направленность личности одной из основных характеристик и подчеркивают устойчивую содержательную функцию ценностных ориентаций.

Общим для всех исследователей является мнение о том, что направленность, будучи сложным феноменом личности, характеризует процесс ее социализации. Неизменным компонентом ее выступают ценностные ориентации личности, связующие мотивацию и ориентацию на цели жизнедеятельности.

Полученные в исследованиях выводы позволили предположить, что ценностные ориентации и формирующаяся направленность личности как взаимопроникающие феномены в ее развитии придают важность ценностям устремлениям в самоопределении и избирательному отношению к имеющимся ценностям в различных видах деятельности. Вместе с тем следует считать, что направленность личности имеет определенную степень устойчивости. Именно поэтому процесс ориентации студентов на профессионально-значимые ценности необходимо изучать и развивать с учетом ведущих характеристик направленности личности, ее мотивационно-потребностной сферы и отношения к будущей деятельности.

Специфика действия ценностных ориентаций состоит в том, что они функционируют не только как способы рационализации поведения, их действие распространяется не только на высшие структуры сознания, но и на те, которые обозначаются обычно как подсознательные структуры.

Ценностные ориентации являются компонентом не только сознания, но и поведения, их функции не ограничиваются рациональным предпочтением какой-либо ценности. Они должны стать достоянием жизни индивида, превратиться в мотивы поведения и деятельности (см. табл. 35).

Количество студентов 3-го уровня значительно сократилось (на 17 человек), возрос средний уровень (2-й уровень) на 11 человек и увеличилось количество студентов 1-го уровня развития навыков (на 6 человек). В целом качество структуры исследуемой группы студентов улучшилось в 2,15 раза. Данный анализ демонстрирует эффективность процесса обучения. Наша задача на этом этапе исследовательской работы заключалась в определении условий динамики коммуникативных умений. Особый интерес для нас представлял вопрос о наличии взаимосвязи развития коммуникативных умений студентов и их ценностных ориентаций. С этой целью мы

Таблица 35

Уровни развития коммуникативных умений и ценностных ориентаций студентов

Группы	Констатирующий экспериментт		Формирующий эксперимент	
	Количество студентов (%)	Сумма баллов	Количество студентов (%)	Сумма баллов
1 (высокий уровень)	4/11,7	12	10/29,4	30
2 (средний уровень)	8/23	16	19/55,8	38
3 (низкий уровень)	22/64,7	22	5/14	5
Итого	34/100	40	34/10	73

выбрали те вопросы, которые наиболее полно раскрывают ценностные ориентации студентов, слушателей, курсантов и наиболее информативно, на наш взгляд, отражают ориентиры личности студента в деятельности юриста.

Эффективность процесса обучения была достигнута при реализации следующих условий:

1. Система вузовского образования (демократичность; вариативность; альтернативность).

2. Образовательная технология, направленная на обучение социальному взаимодействию в новых условиях и развитие обозначенных коммуникативных умений.

3. Коммуникативно-проблемные ситуации, обеспечивающие корпоративно-ролевой характер учебно-познавательной деятельности и способствующие развитию инициативы, активности и креативности.

4. Актуализация теоретических знаний в менеджменте.

В нашем эксперименте создавались рабочие группы для решения заданий кейс-стади. Группа делилась на 3 подгруппы, и каждая выдвигала и защищала свою позицию. Работать с творческим увлечением мог только человек, воспринимающий свою группу как единомышленников. Для определения уровня восприятия группы индивидом мы

провели анкетирование. Каждому студенту мы предоставили анкету из 14 позиций (высказываний) и 2-3 варианта на выбор ответов. Обработка анкет проходила определением количества человек, ответивших на каждый вопрос, и выявлением процентного отношения этого количества от общего числа респондентов.

Проанализируем ответы, получившие высокий уровень (до 50%) результатов обработки:

«Если перед группой стоит проблема, то я стремлюсь внести свой вклад в общее решение проблемы» – 76,47%.

«Лучшими партнерами в группе я считаю тех, кто все вопросы стремится решить сообща» – 73,53%.

«Нет ничего хуже того случая, когда чувствуешь себя ненужным в группе» – 67,65%.

«Мне нравятся коллективы, в которых каждый заинтересован в улучшении работы всех» – 61,76%.

«Больше всего мне не нравится в группе, когда мне мешают при выполнении задачи» – 58,82 %.

Три позиции были отведены роли преподавателя в группе. Анкетирование дало следующие результаты.

Лучшими преподавателями, по мнению студентов, являются те, которые создают в коллективе атмосферу, в которой никто не боится высказаться (61,76%).

Студенты оценивают негативно таких преподавателей, которые не уделяют им достаточно внимания (70,59%).

«Лучше всего я бы учился, если бы преподаватель нашел ко мне индивидуальный подход (47,06%) и поощрял инициативу студентов, направленную на достижение общего успеха (52,94%)».

О роли института самый высокий уровень имел следующий ответ: «Основная роль института должна заключаться в подготовке приспособленных к самостоятельной жизни людей».

Как видно из опроса, студенты высоко ценят коллектив,

его мнение и хотят быть активными участниками решения всех вопросов. Интересы группы должны преобладать, и каждый должен стремиться улучшить результат всех.

Несколько изменилась роль преподавателя: из «глашатая истины» преподаватель становится помощником в принятии решений. Предпочтение отдается преподавателям, которые создают атмосферу демократии и самореализации студентов. Они хотели бы, чтобы преподаватель не был безразличен к их успехам и неудачам, а помогал ненавязчиво и, желательно, индивидуально. Особо студенты отметили роль преподавателя в поощрении, мотивации инициативы обучаемых на достижении успеха.

Респонденты (студенты группы) выразили огромное желание (76,47%), чтобы учебное заведение готовило их к жизни.

В условиях кризиса и перемен наиболее важны адаптация к условиям окружающей среды и подготовки к самим условиям адаптации. Для этого, на наш взгляд, необходимы прежде всего коммуникации, приводящие к успеху и качеству, которые были выделены студентами в опросе «Какими вы видите специалиста в современных условиях». Было опрошено 546 студентов разных специальностей, которым было предложено выделить семь наиболее важных качеств, остальные распределить как важные и менее важные.

Эксперимент показал, что произошло не только развитие коммуникативных умений, но и отмечались личностные изменения студентов. Ярко выраженной оказалась зависимость между уровнем развития коммуникативных умений и уровнем сформированности ценностных ориентаций будущих специалистов. Выявлена прямая корреляция (0,67) между профессионально значимыми ориентациями и общим интегративным уровнем развития коммуникативных умений.

Это в очередной раз подтвердило концепцию А.В. Кирьяковской о роли ориентации личности в мире ценностей (см. табл. 36).

Таблица 36

Группы профессионально значимых качеств

1 группа	2 группа	3 группа
1. Умение работать с людьми. 2. Профессионализм; 3. Порядочность. 4. Умение общаться. 5. Трудолюбие. 6. Общая культура. 7. Умение выходить из конфликтов.	1.Знание иностранных языков. 2. Самодисциплина. 3. Энергичность. 4. Активность. 5. Связи. 6. Четкие цели. 7. Гибкость.	1.Умение распределять время. 2. Инициатива. 3. Знание своего дела. 4. Готовность рисковать. 5. Ответственность. 6.Желание продвинуться. 7. Широкий кругозор.

Анкетирование определило ценностные ориентации студентов на профессионально значимые качества специалистов. В результате получилось три группы профессионально значимых качеств.

Ранжирование профессионально значимых качеств по этим группам ясно видно на диаграммах.

Ценностная ориентация студентов составляет структурное ядро личности, воплощающее в себе объективные и субъективные, материальные и идеальные, реальные и прогнозируемые стороны профессиональной деятельности индивидуума, выражающее единство социального и профессионального, психологического и нравственного. Это явление важнейшей функции внешней среды и формирует внутренний механизм жизнедеятельности личности.

Совмещая основные качества трех групп, мы получили взаимосвязь развития коммуникативных умений ценностной ориентации будущих специалистов, которую показали результаты нашего исследования и ранжирования профессионально значимых качеств. Самым важным является умение работать с людьми.

Итак, коммуникация преобладает в ценностных ориентациях студентов. Это подтверждает, что сегодняшний специ-

Таблица 37

Ценностные ориентации студентов

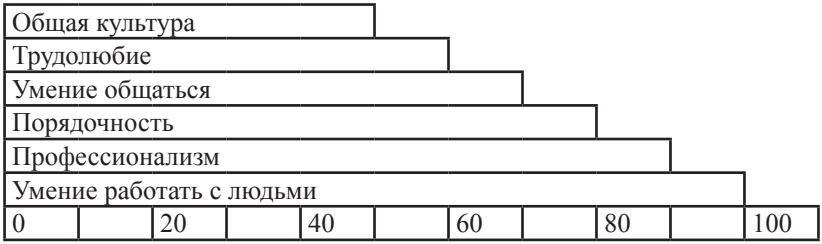


Таблица 38

Профессионально значимые качества студентов по первой группе

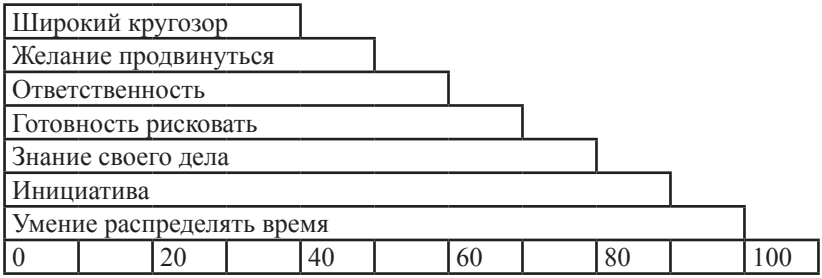
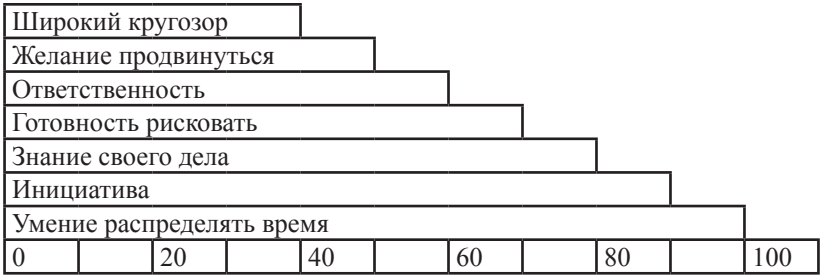


Таблица 39

Ранжирование профессионально значимых качеств по второй группе



алист не может обойтись без прочного взаимодействия в социуме, от этого зависят его жизнеспособность и жизнеобеспечение. Коммуникация становится главным источником достижения целей. Мы можем сказать, что путь обучения социальному взаимодействию оказался верным и был подтвержден проведенным исследованием. Знание языков - это основа для выхода за пределы социума. Интеркультурная коммуникация открывает мировое пространство и позволяет расширить коммуникативное поле.

Ценность коммуникации возрастает с увеличением числа согласованных действий и интересов. Согласованность интеркультурной коммуникации достигается путем взаимного участия, опосредованности с другими интересами и рефлексий. Коммуникация имеет наибольшую эффективность в современных условиях, она рождает прочную обратную связь и увеличивает общую энергетическую мощь социальной системы. Для нашего исследования значительный интерес представляет утверждаемый в аксеологии подход к человеку как высшей форме организации материи и наивысшей социальной ценности. Развитие социально активной личности зависит от степени прочности взаимосвязи ценностных ориентаций и коммуникативных умений, которые создают условия успешному социальному взаимодействию будущего менеджера. Основные элементы, необходимые в перспективе развития самого студента и его Образа будущей профессии, имеют истинную ценность и социально-культурный смысл.

Анкетирование показало тенденцию отношения студентов к Образу будущего специалиста.

Профессиональную ориентацию можно определить как процесс личностного развития, в котором формирование, изменение, интеграция ее компонентов ведут к более совершенной формации. Накопление компонентов развития, их сохранение, обогащение и реорганизация, расширение, ие-

рархия функций, интеграция обеспечивают возникновение новых структурных и новых функций ценностного Образа Мира, Образа-Я, Образа-будущего.

Ценностная ориентация – это предпочтения определенных смыслов и построение на их основе способов поведения. Ценностные ориентации формируются на базе соотнесения субъективного опыта с бытующими в данном социуме моральными и культурными образцами. Они выражают конкретное понимание целей человеческого существования, жизненных притязаний и престижных предпочтений о должном и возможном.

1. Ценностная ориентация – это система устремлений личности, характер этих устремлений, высший уровень представлений об идеалах, смысле жизни и деятельности, которые лежат в основе активности каждого человека.

2. Развитие личности – это динамика ценностных ориентиров.

В нашем исследовании большое внимание уделялось не только структурным проявлениям ценностных ориентаций самооценки, жизненных целей, Образа-Я и Образа – будущего, но и их взаимосвязи и взаимообусловленности, что, безусловно, подчеркивает процессуальные характеристики становления специалиста и преобразующую роль ценностных ориентаций в формировании Я- реального и Я- идеального.

Проводимое нами исследование позволяет подтвердить экспериментально на практике значение процесса ориентации в становлении социально активного специалиста.

По результатам проведенного в ходе эксперимента диагностического анализа развития ценностных ориентаций (на основе наблюдений, тестирования, анкет) были получены следующие результаты (см. табл. 40).

Следует отметить, что преобразование личности на основе присвоения ценностей является центральной фазой процесса

ориентации. Именно здесь происходит осознание себя как носителя определенной ценности. Студент синтезирует в себе самосознание, самооценку, рефлексию. Это позволяет будущему специалисту ставить перед собой более трудные цели.

Таблица 40

Развитие ценностных ориентаций студентов

Характер ориентаций (%)	Знание языков		Стратегическое мышление		Коммуникативная культура		Аналитическая деятельность		Стремление к успеху	
	77,1	87,4	12,4	47,7	30,7	92,2	10,7	52,4	57,6	81,9

Социологический опрос, проведенный в Нижнекамском муниципальном институте, в котором участвовало 957 студентов всех специальностей, показал следующие результаты (см. табл. 41):

Таблица 41

Данные опроса студентов

№ п/п	Вопросы	Ответ
1	**Нравится ли Вам избранная профессия?**	
	1. Да.	54,3
	2. Скорее да, чем нет.	36,33
	3. Скорее нет, чем да.	8,6
	4. Нет.	1,4
	5. Затрудняюсь ответить.	8,2
2	**Интересно ли Вам учиться?**	
	1. Да.	24,08
	2. Скорее да, чем нет.	42,5
	3. Скорее нет, чем да.	16,5
	4. Нет.	5,1
	5. Затрудняюсь ответить.	8,6
3	**Будете ли вы работать по специальности после окончания вуза?**	
	1. Скорее всего, да.	36,9
	2. Скорее всего, нет.	15,3
	3. Еще не знаю.	17,6

4	**Если бы пришлось выбирать профессию заново, то в какой сфере Вы хотели бы работать?**	
	1. В сфере науки, просвещения.	11,63
	2. В сфере торговли, бытового обслуживания.	15,5
	3. В сфере искусства, культуры.	12
	4. В сфере экономики, права.	38,6
	5. В сфере бизнеса.	29,8
	6. На производстве.	22,2
	7. В сфере здравоохранения.	5,3
	8. В сельском хозяйстве.	1,6
	9. Другое.	3,5
5	**Есть ли у Вас источники получения денег?**	
	1. Да.	52,04
	2. Нет.	39,4
6	**Считаете ли Вы, что образование должно быть платным?**	
	1. Да.	7,8
	2. Нет.	61,8
	3. Затрудняюсь ответить.	25,3
7	**Знаете ли Вы, что такое рейтинговая система оценки успеваемости?**	
	1. Да, знаю.	59,6
	2. Знаю в общих чертах.	34,9
	3. Не знаю.	1,22
8	**Как Вы считаете, нужна ли такая система (кроме тех, кто в предыдущем вопросе выбрал ответ 3)?**	
	1. Да.	61,6
	2. Нет.	18,9
	3. Затрудняюсь ответить.	13,9
9	**Знаете ли Вы, что такое многоуровневая система образования?**	
	1. Да, знаю.	28,4
	2. Знаю в общих чертах.	44,5
	3. Не знаю.	24,3
10	**Как бы Вы оценивали основную часть Ваших преподавателей по знанию предмета и способностям к обучению студентам?**	
	1. Низко.	64,3
	2. Высоко.	19,4
	3. Средне.	6,9

11	**Считаете ли вы, что в условиях рынка для достижения успеха необходимо высшее образование?**	
	1. Да, нужны серьезное образование и высокая квалификация.	22,7
	2. Нет, главное чтобы человек был предприимчивым, имел деловую хватку.	4,5
	3. Затрудняюсь ответить.	15,7
12	**Какой жизненный путь после окончания вуза кажется Вам более привлекательным (возможен только один ответ)?**	
	1. Пойду работать по своей специальности.	0,8
	2. Буду искать место, где хорошо платят.	2
	3. Мечтаю иметь собственное дело, и буду стремиться к этому.	16,6
	4. Постараюсь уехать за границу и работать там.	34,7
	5. Буду жить как получится, как позволят обстоятельства.	16,4
	6. Постараюсь получить другую специальность.	24,6
	7. Поступлю в аспирантуру.	1,1

Особое внимание следует обратить на следующие ответы респондентов. Студентам Нижнекамского муниципального института нравится их избранная профессия (45,3%), учатся студенты с интересом (67,3%), студенты собираются работать по специальности (36,9%), в сфере экономики, права и бизнеса собираются работать 68,4%, в сфере здравоохранения (5,3%), в сельском хозяйстве (1,6%). Студенты считают, что образование должно быть бесплатным (61,8%), о рейтинговой системе оценки успеваемости студенты знают (94,5 %), а о многоуровневой системе знают в общих чертах.

Интересными оказались данные о преподавателях: знание предмета – высокое (41%), среднее (36,9%), низкое (5,7%), а умение обучать – высокое (14%), среднее (51,2%), низкое (12,9%).

Происходит ценностная переориентация в сознании молодежи. Требования к образованию повышаются, желание учиться поддерживается на высоком уровне.

Ориентируясь в широком спектре профессиональных цен-

ностей, студент выбирает те из них, которые наиболее тесно связаны с доминирующими потребностями. Параметры этих потребностей становятся его ведущими жизненными ценностями. Избирательная направленность на эти ценности отражается в иерархии ценностных ориентаций будущего специалиста.

Взгляд в будущее – перспектива – есть продукт созидательной прогностической деятельности, что находит полное выражение в планировании и принятии решений.

Наш эксперимент выявил взаимосвязь направленности ориентаций будущих специалистов и активности жизненных циклов личности. Жизненный план выполняет методологическую функцию, позволяя интегративно описывать совокупность ценностных ориентаций или жизненных целей. Взаимосвязь ценностных ориентаций, жизненных целей и планов составляет основу жизнедеятельности будущего специалиста и обладает регулятивной функцией. Совокупность последовательных действий, направленных в будущее, является основанием ценностных ориентаций студента в его сознании.

Процесс ориентации личности в мире ценностей расширялся во времени и пространстве, овладение тонкой системой умений составляет основу формирования Образа будущей профессии. Это характеризует будущего специалиста как личность, поднявшуюся на новую ступень развития. Иерархия ценностей специалиста включает разветвленную систему умений как потребностно-мотивационную сферу личности, формирующую ценностное отношение к профессионально значимым умениям через осознание когнитивного поля в рамках коммуникации как наиболее важного процесса и системы, которыми необходимо владеть и управлять. Студенты вуза становятся творцами ценностей для себя посредством активизации своей позиции в процессе овладения совокупностью умений.

По мнению студентов, карьера будущего специалиста за-

висит от поставленных целей и путей их достижения. Корпоративно на одном из занятий они представили параметры целей и путей их достижения.

Проверено, что успех любого проекта на 85% зависит от мотивации и умения взаимодействовать, поэтому менеджеру необходимо обладать системой ценностей, улучшающих коммуникацию. В приобретении знаний и умений эффективность значительно возрастает, если они имеют прямую взаимосвязь с ценностными ориентациями студентов. Формирование внутренней системы коммуникативных умений и ценностных ориентаций должно основываться на доктрине «человеческих отношений», когда «плохие отношения» невыгодны для субъектов взаимодействия.

Совершенствование технологии развития коммуникативных речевых способностей может повысить эффективность развития коммуникативных умений как средства достижения успеха в деятельности менеджера. Умения социального взаимодействия открывают новые перспективы в познании мира. Человек включен в систему коммуникаций, имеющую свои закономерности, знание которых помогает человеку рационально строить взаимоотношения в микро- и макросреде, адекватно выбирать модель поведения. Мы экспериментально установили, что внутренняя гармония ценностных ориентаций и коммуникативных умений способствует успешному развитию личности студента. Уверенность в осуществлении коммуникации развивает активную позицию личности в социальном взаимодействии, формирует навыки интеграции в профессиональном общении, умения использовать знания из различных сфер профессионально-юридической деятельности (см. приложение № 1).

Проверка эффективности предлагаемой системы осуществлялась по тем же параметрам, что и диагностика исходного уровня владения связной русской речью. Однако в

Таблица 42

Цели и пути достижения карьеры

Цели карьеры	Пути достижения
- Претворение в жизнь потенциала своей личности.	- Реализация потенциала; рост, увеличение знаний; расширение полномочий.
- Уважение к себе и признание со стороны других.	- Компетентность в своей профессии; самостоятельность; право принимать решения.
- Социальные контакты.	- Быть признанным в родственной по духу группе.
- Уверенность в завтрашнем дне.	- Долгосрочное обеспечение денежного дохода с целью удовлетворения духовных и физиологических потребностей.
- Физиологические потребности.	- Питание, жилье, одежда.

ходе проверки эффективности речевых упражнений были использованы и другие параметры, дающие более объективную картину уровня речевой деятельности студентов. Данные экспериментальных и контрольных групп сравнивались по таким показателям, как:

1) соответствие высказывания русским орфоэпическим нормам;

2) правильная межфразовая связь высказывания;

3) правильный порядок слов в предложении и тексте (актуальное членение или тема-рематическая структура высказывания);

4) структура сложного синтаксического целого (наличие в ней зачина, основной части, концовки);

5) концентрация информации в высказывании (высокая или низкая);

6) синтаксическая сложность высказывания;

7) понятийная (терминологическая) сложность высказывания;

8) логическая взаимосвязь предложений в высказывании.

В ходе исследования эффективности предлагаемой системы работы использовались различные задания на подготовку сообщения. В том числе и задание: ответить на вопрос «Почему я выбрал именно эту специальность?».

Вот одно из высказываний студента экспериментальной группы:

Я не очень задумывался о том, что именно я выбираю –хотелось чего-то полегче, попроще, ведь я учился в английском спецклассе. Немногим позже я понял, что поступил правильно. Ведь в принципе все люди на земле одинаковы, но есть одна преграда, которая мешает многим из людей разных национальностей простить, поблагодарить, полюбить или попросту понять друг друга и этот барьер – язык. А общение с людьми – жителями разных стран незаметно меняет тебя, ведь ты стараешься брать от каждого национального сознания, менталитета что-то самое лучшее, чего тебе не хватает.

В последние десятилетия происходит ускоренный процесс культурной, духовной, а значит языковой интеграции народов. Недаром в русском языке так много слов с английским происхождением. Нельзя сказать плохо или хорошо, но только сейчас нельзя заниматься бизнесом, искусством или политикой не интересуясь зарубежной жизнью, сферами, контролируемыми другими странами. И поэтому я хочу быть необходимым связующим звеном между государствами, народами, международными организациями. Такая работа очень тяжелая, я понимаю, но в то же время она дает мне шанс себя проявить и мне это нравится.

(Студент М.)

В этом высказывании (как и в других) еще наблюдаются речевые недочеты, однако общая картина речевой деятельности качественно изменилась.

Поясним особенности определения некоторых параметров.

Согласно исследованиям кетенских психологов, концентрацию информации можно определить через соотношение основной, носящей смысл информации (ядро информации) и повторяющейся, поясняющей информации (разработки 1-й и 2-й степени). Эта зависимость была установлена математически:

Тко – уровень концентрации информации;

К – количество ядер информации;

А1 – количество разработок 1-й степени;

А2 – количество разработок 2-й степени;

КВ –количество видов основной информации.

$$Тко = \frac{\Sigma К + \Sigma А1 + 2\Sigma А2}{\Sigma КВ}$$

При этом количество видов информации (КВ) практически равно количеству ядер информации (К), так как без ядра информация не существует.

Для определения уровня концентрации информации надо было в первую очередь выделить предложения, заключающие ядра информации. При выделении этих предложений мы исходили из структурных особенностей микротекста, имеющего зачин, основную часть и концовку.

На следующем этапе анализа надо было определить количество разработок 1-й и 2-й степеней. При определении их также учитывались структурные особенности микротекста.

По классификации Д. Хаке между предложениями может существовать:

- сильная логическая связь, при которой предложения необратимы;

- слабая логическая связь, при которой возможно изменение последовательности предложений;

- отсутствие логической – языковой связи, то есть совмещение в рядом стоящих предложениях несоотносимых понятий;

- фальшивая логическая связь.

Математически каждая из четырех видов логической связи обозначается так: BZ1 = 2 (сильная логическая связь); BZ2 = 1 (слабая логическая связь); BZ3 = 0 (отсутствие логической связи); BZ4 = - 1 (фальшивая логическая связь). Степень логической связи между предложениями выражается формулой:

$$Tl = \frac{2BZ1 + BZ2 - BZ4}{V},$$

где Tl – степень логической связи, V – число предложений.

Понятийный уровень предложения мы определяли по формуле, составленной К.Нестлером. Формула имеет следующий вид:

$$Tbn = 100 \bullet \frac{\Sigma B}{GWZ} \bullet \frac{\Sigma B1 + 2\Sigma B2 + 3\Sigma B3}{GWZ},$$

где Tbn – понятийный уровень предложений;

GWZ – общее число слов в предложении;

B – общее число понятий;

B1 – общеизвестные понятия;

B2 – специальные понятия, образованные из обиходных;

B3 – малоизвестные специальные понятия иностранного происхождения.

Синтаксическая сложность речи определялась формулой:

$$Tsk = \frac{1}{10} \bullet \frac{GWZ}{\Sigma S} \bullet \frac{GWZ}{\Sigma SA},$$

где Tsk – синтаксическая сложность;

S – предложение;

SA – часть предложения, если оно сложное;

GWZ – количество слов в предложении.

В ходе анализа высказываний студентов экспериментальных и контрольных групп была составлена сравнительная таблица (см. табл. 18). Как видим, в результате интенсивного воздействия (в течение 2-х семестров) на речевую деятельность студентов качество их связной речи существен-

но улучшилось как по произносительным нормам, так и по межфразовой связи, смысловой структуре, синтаксической сложности, информативной насыщенности и др.

Результаты анализа представлены в таблице (см. табл. 43).

Диагностика речевой деятельности студентов Нижнекамского муниципального института, проведенная нами в разные годы (1996–2000) и в разных условиях, подтвердила правомерность выбранных нами педагогических путей активизации и развития речевой деятельности студентов.

В ходе опытно-экспериментальной работы рассматривалась зависимость эффективности обучения от реализации выявленных дидактических условий развития коммуникативных способностей курсантов Казанского юридического института МВД России. Эксперимент проводился в учебных группах курсантов, обучающихся по специальности «Криминология».

Для определения эффективности обучения криминологии на русском языке как втором с использованием коммуникативно направленного обучения применялась методика, разработанная В.П. Симоновым, которая позволяет определить уровень обученности студентов (курсантов). Использование данной методики потребовало определения показателей уровня требований преподавателя к фактической обученности курсантов. При определении показателей отправным понятием было понятие коммуникативной компетенции, формирование которой является приоритетной задачей обучения на втором языке.

Коммуникативная компетенция определяется нами как способность осуществлять речевую деятельность на основе лексико-грамматических средств в соответствии в различными задачами и ситуациями общения.

Следующим показателем было умение формулировать и применять основные законы, принципы и понятия криминологии в соответствии с программой, а также умение пи-

Таблица 43

Результаты анализа речевой деятельности студентов Нижнекамского муниципального института

Основные параметры речевой деятельности	Контр-я группа (в %)*	Экспер-я группа (в %)
1. Соответствие орфоэпическим нормам русской речи.	12	34
2. Правильность межфразовой связи высказывания	27	48
3. Соблюдение правильного порядка слов (тема-рематическая структура)	45	67
4. Достаточнй уровень концентрации информации	25	78
5. Правильность структуры сложного синтаксического целого	32	85
6. Синтаксическая сложность высказывания	34	65

* Процент рассчитывался от общего числа студентов, сделавших высказывание (отдельно – в контрольных и отдельно – в экспериментальных группах).

сать решения криминологических задач.

Определение уровня обученности было проведено по формуле:

$$СОУ = Эф1 = \frac{К5 + 0{,}64\ К4 + 0{,}36\ К3}{N} \leq 1,$$ где:

СОУ = Эф1 – степень обученности курсантов – фактическая эффективность учебной деятельности преподавателя на первом (высшем) уровне требований;

К5 – количество курсантов в группе, имеющих отметку «5» (оценку «отлично») на определенном уровне требований;

К4 – количество курсантов, имеющих отметку «4» (оценку «хорошо»);

К3 – количество курсантов, имеющих отметку «3» (оценку «удовлетворительно»);

N – общее количество курсантов, аттестованных по данному предмету, включающее в себя количество всех курсантов, в том числе и имеющих по итогам данного учебного периода отметку «2» (оценку «неудовлетворительно»).

В конце каждого месяца обучения проводилась аттестация курсантов по темам, которые изучались в данном месяце. Оценки выставлялись за три месяца весеннего семестра. Оценивание производилось по результатам текущей проверки степени обученности, а также исходя из итоговой проверки в форме экзамена. Результаты обработки данных приведены в таблице (см. табл. 44).

Таблица 44

Степень обученности курсантов (значение эффективности на первом уровне требований)

Группы	Март	Апрель	Май	Среднее значение за три месяца
Эксп. гр. 1 с	0,56	0,56	0,60	0,57
Контр. гр. 2 с	0,40	0,41	0,48	0,43

В целях устранения влияния на результаты эксперимента дополнительных переменных, обусловленных личностными качествами обучающихся, подтверждения эффективности разработанных методов и содержания подготовки, эксперимент провели повторно по описанной выше методике.

Обработка данных проводилась так же, как и в предыдущем случае. Результаты обработки данных приведены в таблице (см. табл. 45).

Таблица 45

Степень обученности курсантов (значение эффективности на первом уровне требований)

Группы	Март	Апрель	Май	Среднее значение за три месяца
Эксп. гр. 1 с	0,43	0,60	0,56	0,53
Контр. гр. 2 с	0,35	0,49	0,44	0,43

Определение статистической достоверности разности между средними значениями степени обученности по t-критерию Стьюдента подтвердила статистически обоснованный вывод о том, что эффективность обучения в экспериментальной группе выше, чем в контрольной.

В ходе экспериментального обучения исследовался уровень мотивации курсантов. Тестирование проводилось в начале и в конце обучения с целью выявления изменений в мотивации обучающихся к изучению криминологии. Результаты обработки данных представлены в таблицах (см. табл. 46).

Таблица 46

Уровень мотивации обучающихся (важность изучения криминологии)

Группы	Начало обучения в семестре	Конец обучения в семестре	Изменения
Эксп. гр. 1 с	43%	49%	+ 6%
Контр. гр. 2 с	42%	43%	+ 1%

К концу обучения показатель уровня мотивации курсантов экспериментальной группы увеличился значительно больше, чем у курсантов контрольной группы, что свидетельствует о явном повышении уровня мотивации к изучению криминологии у курсантов, проходивших обучение по коммуникативно ориентированной технологии.

Таблица 47

Уровень мотивации обучающихся (важность изучения криминологии)

Группы	Начало обучения в семестре	Конец обучения в семестре	Изменения
Эксп. гр. 1 с	41%	48%	+ 7%
Контр. гр. 2 с	41%	43%	+ 2%

Для проведения контрольных срезов курсантов исполь-

зовались специально разработанные тесты. Составление материалов тестового контроля, производство тестирования, обработка и интерпретация результатов производились с учетом рекомендаций В.П. Беспалько, М.И. Грабарь, А.А. Кыверялга, М.С. Пак.

Материал, включенный в содержание тестов, отражает содержание криминологии. Проведение контрольных срезов предполагало как проверку сформированных в ходе обучения знаний, умений и навыков, так и влияние интеграции структуры и содержания дисциплин на подготовку курсантов.

Учитывая, что одним из основных качеств будущего оперативника является хорошее мышление, задачей тестирования, которая была сформулирована обучающимся, являлось умение выполнить максимальное количество заданий за минимальное время. Общее время работы было ограничено рамками планового учебного занятия. Напряженность обеспечивалась объемом тестов и построением их в виде лестниц.

Оценка результатов тестирования проводилась на основе методики А.А. Кыверялга, трансформированной в соответствии с задачами, решаемыми в ходе обучения криминологии. Критериями оценки были выбраны: 1) коэффициент готовности обучающегося по дисциплине; 2) продуктивность выполнения теста; 3) показатель оперативного мышления обучающегося по дисциплине.

Для оценки валидности разработанных тестов успеваемости рассчитывалась корреляция результатов теста (показателей оперативного мышления обучающихся) с критерием валидности, в качестве которого были выбраны результаты успеваемости курсантов по криминологии. Использовалась ранговая корреляция по Спирмену. Диагностическая ценность и надежность разработанных тестов успеваемости проверялась по методике А.А. Кыверялга. Анализ полученных результатов показал, что тесты удовлетворяют предъявляемым требованиям.

В тестировании приняли участие 60 курсантов экспериментальной и контрольной групп, что свидетельствует об удовлетворяющей исследование репрезентативности выборок.

Показатели оперативного мышления обучающихся, полученные по каждому тесту (по криминологии) в экспериментальной и контрольной группах, объединялись в одну выборку. Ее члены записывались в ряд по возрастанию значений. Ряд ранжировался и находилась сумма рангов членов ряда, представляющих выборку меньшего объема.

Двусторонний критерий Вилкоксона-Манна-Уитни позволяет проверить нулевую гипотезу H0: $P(X<Y)=0,5$ при альтернативной гипотезе H1 : $P(X<Y)\neq 0,5$. Значение статистики критерия определили по формуле:

$T=S-\frac{n(n+1)}{2}$, где:

S – сумма рангов, приписанных членам выборки меньшего объема;

n – объем минимальной выборки.

По таблице критических значений статистики критерия Вилкоксона-Манна-Уитни для уровня значимости a=0,05 определялась величина Wa/2. В результате обработки данных тестирования по криминологии (а затем и по другим специальным юридическим курсам) был подтвержден вывод о различии центральных тенденций состояния показателя оперативного мышления обучающихся в экспериментальной и контрольной группах (в экспериментальной группе исследуемый показатель выше, чем в контрольной).

Средние баллы в экспериментальной и контрольной группах составили 4,25 и 3,76 соответственно, что также подтверждает вывод о более высоком состоянии исследуемых показателей в экспериментальной группе, чем в контрольной.

В экспериментальной и контрольной группах по методике О.С. Гребенюка было проведено определение мотивации уче-

ния курсантов. Результаты определения мотивации учения (см. рис.), показали, что в экспериментальной группе уровень мотивации курсантов более высокий, чем в контрольной.

Результаты проведенных исследований позволили сделать следующие основные выводы:

1. Выявлено и обосновано, что педагогическими условиями формирования и развития коммуникативных способностей будущих юристов являются:

- системно-целевой подход к организации коммуникативно ориентированного обучения;

- комплексное использование элементов процесса обучения, вовлекающих курсантов в учебную коммуникацию;

- использование в преподавании межпредметных аспектов и умения реализовывать межпредметные знания в различных формах учебных занятий по криминологии, юриспруденции и др., а также интеграция при изучении юридических, языковых и психолого-педагогических дисциплин;

- использование проблемно-развивающего обучения, методов содержательного обобщения и укрупнения дидактических единиц, а также повышение роли самостоятельной работы;

- широкое использование наглядности как способа семантизации неродного языка, как ситуативной иллюстрации к юридическому материалу, как графического изображения отвлеченных теоретических положений;

- наличие ориентировки обучающихся на активное мотивированное овладение системой знаний и умений;

- наличие у преподавателя специальной психолого-педагогической, лингводидактической и поликультурной компетентности;

- постоянный и непрерывный контроль и управление процессом формирования познавательной потребности обучаемых на всех этапах обучения.

2. Обучение профессиональному юридическому обще-

нию и юридическим дисциплинам будет эффективным при взаимодействии языковой, общенаучной, предметной и адаптационной составляющих процесса обучения, профессиональной направленности обучения, создании условий реализации коммуникативной направленности, построении обучения в соответствии с уровнем владения учащимися неродным языком обучения с учетом национальных и культурных особенностей обучающихся, а также лингводидактической и поликультурной компетентности преподавателей.

3. Анализ содержания юридической подготовки обучающихся, а также анализ влияния двуязычия на познавательные процессы позволили обосновать подходы к созданию дидактических материалов, создать и внедрить в учебный процесс учебные пособия и учебно-методические материалы по криминологии, юриспруденции и др. дисциплинам, основу которых составляет модульная, системно-структурная, комплексно-концентрическая и ситуативно-тематическая организация учебного материала.

Выводы

1. Выделяют несколько типов отношений педагога к обучаемым: устойчиво-положительный, пассивно-положительный, неустойчивый, открыто-отрицательный, пассивно-отрицательный. Устойчиво-положительный тип характеризуется ровным, душевным отношением к обучаемым, заботой о них, помощью при затруднениях. Педагогам этого типа присущи преобладание положительной оценки, искренность, такт. Такой преподаватель действует больше убеждением, чем принуждением. Словом, улыбкой, жестом, мимикой, пантомимикой он дает понять своему воспитаннику, что тот для него небезразличен. Пассивно-положительный тип отношений проявляется в нечетко выраженной эмоционально-положительной направленности во взаимодействии с обучаемыми. Такой педагог проявляет сухой, официальный тон в общении

с воспитанниками. Неустойчивый тип отношений характеризуется ситуативностью поведения педагога при общей эмоционально-положительной направленности. Такие педагоги нередко попадают под власть своих настроений и переживаний, их оценка обучаемого и манера поведения в значительной степени зависят от сложившейся ситуации. Открыто-отрицательный тип отношений педагога к воспитанникам характеризуется негативным отношением к обучаемым, педагогической работе. Всем своим поведением он как бы подчеркивает, насколько он выше обучаемых. Такой педагог создает в группе часто атмосферу постоянной напряженности, сосредоточивает свое внимание на отрицательных поступках, фактах плохого поведения. Между обучаемыми и преподавателем (воспитателем) такого типа может возникнуть и психологический барьер, когда обучаемые вообще перестают воспринимать требования педагога, постоянно «защищаются» от него. Пассивно-отрицательный тип отношений педагога характеризуется скрытой отрицательной направленностью педагога к воспитанникам, педагогической деятельности. Педагог умеет создать внешние признаки хорошей организации работы, однако на самом деле к работе и обучаемым безразличен.

2. Педагогический эксперимент (констатирующий и формирующий) был проведен на базе Казанского юридического института МВД России в 2000–2014 гг. Экспериментом было охвачено более 800 курсантов и слушателей очной формы обучения.

В процессе исследования было разработано несколько спецкурсов. В основу каждого из них мы положили структуру обмена информацией. В процессе обмена информацией можно выделить четыре базовых элемента: 1. Отправитель – лицо, генерирующее идеи или собирающее информацию и передающее ее. 2. Сообщение – собственно информация, закодированная с помощью символов. 3. Канал – средство передачи информации. 4. Получатель – лицо, которому

предназначена информация и которое интерпретирует ее.

При обмене информацией отправитель и получатель проходят несколько взаимосвязанных этапов. Их задача – составить сообщение и использовать канал для его передачи таким образом, чтобы обе стороны поняли и разделили исходную идею. Это трудно, ибо каждый этап является одновременно точкой, в которой смысл может быть искажен или полностью утрачен. К этим этапам относятся: 1. Зарождение идеи. 2. Кодирование и выбор канала. 3. Передача. 4. Декодирование.

3. В ходе исследования была выдвинута гипотеза о том, что качество речевой деятельности студента зависит не только от личности преподавателя, качества преподавания, оптимизации структуры общения, уровня владения русской речевой культурой и т.д., но и от личностной направленности студента.

Проведенное исследование (800 студентов) дало возможность выделить 4 основных типа личностной направленности: эгоцентрическая, гуманистическая, негативистическая, социоцентрическая; 6 подтипов – акцентуаций: индивидуалистическая, альтруистическая, конформистская, самоуничижительная, мизантропическая, эгоистическая.

При всей противоречивости отношения человека к самому себе (Я) и другим, обществу (О), нам удалось выделить некоторые тенденции, связанные с преимущественно положительным (Я «+», О «+») или премущественно отрицательным отношением (Я «-», О «-»).

Положительное отношение человека к себе и другим людям выражается, в первую очередь, в принятии личностью себя как целого, в принятии других такими, какие они есть. При этом студент осознает и свои достоинства, и свои недостатки. Он вполне допускает, что другие, во многом отличающиеся от него, имеют право быть такими, какими они хотят быть, имеют право быть другими. И это не вызывает в нем раздражения, неприязни, отвержения. Он с уважением отно-

сится к своим мнениям, интересам, убеждениям, позициям, а также к интересам, мнениям и т.д. своих однокурсников, преподавателей, даже если они противоречат его собственным.

4. Поведение студента определяется стремлением к самореализации, причем ориентация личности на принципы справедливости, человечности, уважения к интересам, убеждениям, позициям каждого позволяет личности студента реализовать это стремление без ущерба для других. Если его желания входят в противоречие с желаниями других людей, он не подчиняется слепо другим и не стремится подчинить кого-то себе, чаще всего он старается найти компромисс, удовлетворяющий «обе стороны». Он доброжелателен, открыт для контактов с людьми. Он стремится понять людей, помочь им, стремится увидеть в каждом человеке, в первую очередь, нечто положительное. При неудачах такой человек не склонен обвинять в них окружающих, обстоятельства и т.д., не склонен он и к самобичеванию. Как правило, он находит меру своей ответственности, сохраняя к себе и другим в целом положительное отношение, веру в свои силы, способности, возможности, а также веру в осуществимость того, что является желаемым для других. Для такого человека характерно также терпимое, в целом положительное отношение к своему прошлому и к прошлому других людей, своей республики и т.д. В данном типе выделились дополнительные подтипы направленности: с преимущественно положительным отношением к себе (Я) – гуманистическая направленность с индивидуалистической акцентуацией, и с преимущественно положительным отношением к другим – гуманистическая направленность с альтруистической акцентуацией.

Исследование показало, что студенты с активной жизненной позицией и хорошей социальной приспособливаемостью в меньшей степени нуждаются в специальных речевых тренировках. У них больший интерес вызывают проблем-

ные ситуации, занятия, проводимые в форме дискуссий и полемики. Студентов с негативистской направленностью характеризует большое количество речевых недочетов, низкий уровень коммуникативной активности. Они нуждаются в систематической речевой работе.

5. В ходе исследования была разработана система речевых упражнений, нацеленных на формирование как коммуникативной, так и лингвистической компетенции студентов. Коммуникативная компетенция предполагала овладение навыками связной (монологической и диалогической) речи, соответствующей нормам речевой культуры; лингвистическая компетенция предполагала овладение нормами современной орфографии и пунктуации. Такие упражнения использовались в ходе проведения практических занятий по теории речевой деятельности, деловому общению и т.д. Они использовались на занятиях и предлагались для практической работы дома.

6. Взаимосвязь развития коммуникативных умений и ценностных ориентаций студентов – одна из проблем формирующего эксперимента.

Экспериментальные психолого-педагогические курсы, интегрированные с системой речевых упражнений, являются междисциплинарными, адаптированными к условиям вузов с юридической ориентацией, целью курсов было выявить ряд закономерностей, за счет которых обогащается коммуникативная культура будущих специалистов, которые призваны работать в новых рыночных условиях. Технологию этого курса можно рассматривать как технологию социального взаимодействия. Она требует определенных условий, при реализации которых развивались бы составляющие коммуникативную культуру специалиста знания, умения, отношения.

Для изучения данных условий в учебном процессе по специальности «Юриспруденция» была создана специальная программа, которая учитывала ценностные ориентации

студентов. Эта проблема включала формы и методы обучения, обеспечивающие развитие знаний, умений, отношений. Рассмотрение коммуникативно-проблемных ситуаций позволило выстроить логическую цепочку специальных заданий, направленных на развитие коммуникативных умений. Коммуникация как основа нашего курса зависит от развития личностного аспекта, который формируется определенной технологией обучения. Данная технология обучения приводит к стремлению получить профессионально значимые умения как высший уровень стремления к успеху, к идеальному «Я».

Обучение по экспериментальной программе предполагало расширение знаний в теоретическом курсе «Коммуникации в юриспруденции». Основной целью являлось развитие второго компонента обучения – коммуникативных умений. Эти основные компоненты развивались в образовательной технологии, включавшей логические проблемно-творческие задания в ходе работы над кейс-стади.

Процесс обучения можно разделить на три основных модуля: модуль теоретического обучения; модуль корпоративно-ролевых и творческих заданий; модуль оценки результатов. Данная организация содержания курса привела к эффективным результатам. Первый модуль включал теоретический курс, второй модуль включал работу над кейс-стади, и третий модуль включал саморефлексию Я- идеальное и Я- реальное.

По суммарному результату формирующего эксперимента была определена динамика коммуникативных умений по каждому студенту, по группе в целом и по каждому виду умений.

Наиболее успешно проходило развитие полемических умений, затем шли информационно-аналитические, креативные, рефлексивные, прогностические, визуально- презентативные, ориентировочные умения.

Результаты обработки: полемические – 87, информационно-аналитические – 85,8, креативные – 82,6, рефлексивные –

82, прогностические – 80, визуально-презентативные – 79,9, ориентировочные – 78,5. Диагностика речевой деятельности курсантов, слушателей Казанского юридического института МВД России, Елабужского филиала КСЮИ, ТИСБИ и Нижнекамского муниципального института, проведенная нами в разные годы (1994–2004) и в разных условиях, подтвердила правомерность выбранных нами педагогических путей активизации и развития речевой деятельности студентов.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Общение является отдельным видом деятельности. При анализе общения принято различать три стороны: перцептивную, интерактивную, коммуникативную. Под коммуникативной же технологией понимают совокупность средств (приемов), используемых людьми для создания желательных эффектов в процессе общения. Средства коммуникации делятся на вербальные (словесные) и невербальные (несловесные). Под средствами общения, как правило, понимают речь, визуальную систему знаков (жесты, мимика, пантомимика), пара- и экстралингвистические системы (интонация, паузы, тон), т.е. они разделяются на вербальные и невербальные. Анализ общения на межличносном уровне показал наличие таких противоположных категорий, как «открытое-закрытое», «ролевое-личностное», «монологическое-диалогическое» и т.п. Однако общение следует отличать от коммуникации, хотя эти понятия часто используются как синонимы. Коммуникация включает любую связь, взаимодействие как систем, так и индивидуумов, и включает в себя все виды общения. Содержанием коммуникации является обмен информацией. Язык всегда был включен в коммуникацию, и в историческом развитии существовали разные формы «духовного» общения. Можно сказать, что язык является, скорее, исторической, а не современной основой коммуникации. Межличностная коммуникация, как коммуникация от «одного лица к другому», в нашу эпоху является только частью общественного коммуникационного процесса. Она опосредует (в смысле «устанавливает связь») совместную деятельность в непосредственной микросреде личности. Связная речь – важнейший показатель эффективной коммуникации между людьми, поскольку она усиливает степень понимания и осмысления речи.

Традиционный для речевой работы тезис о развитии связной речи как цели обучения на разных его этапах, в

том числе и на завершающем, в последние годы вовлекает в орбиту лингводидактических исследований анализ характеристик связного текста как материала для осуществления речевого общения на изучаемом языке. Отталкиваясь от лингвистических, психологических и психолингвистических работ, в которых выявлены особенности текста, устного и письменного (см. работы О.И. Москальской, Н.И. Жинкина, Т.М. Дридзе и др.), современные методисты русского языка стремятся к созданию целостной системы обучения посредством связного текста. Однако эта система пока не ориентирована на вузовское образование. Текст же является единицей речи, элементом системы коммуникации, где единицы языка служат средством его реализации, а содержание задается интеллектом. С этой точки зрения текст – это целостное речевое произведение, имеющее свое начало, структуру развертывания мысли и конец как ее завершение.

Изучение уровня владения связной речью составило содержание констатирующего эксперимента 1995–2000 гг. В общей сложности было проанализировано более 800 монологических высказываний студентов. Анализ проводился на 3-х уровнях: 1) межфразовой связи (МФС), 2) структурно-смысловой организации речи, 3) стилистической дифференциации речи. Студентам предлагались для построения высказываний разные темы. Основное количество студентов (323 из 540) допустили от одной до четырех ошибок.

Выявленные в ходе анализа связной речи студентов закономерности и тенденции формирования ее структуры позволили сделать вывод о том, что лингводидактическая система работы по развитию структуры связной речи в национальной аудитории должна предполагать принцип учета особенностей родного языка. Этот принцип должен лежать в основе всей работы по развитию связной речи студентов, так как без опоры на родной язык работа по развитию речи

может носить формальный характер.

Обучение связной речи должно строиться и на основе принципа бинарности изучения теоретических сведений о языке. Если, например, студенты знакомятся с темой «Существительное», то они должны усвоить не только функциональные особенности этой части речи в структуре предложения, но и особенности её употребления в структуре связной речи, в частности, её роль в связи предложений между собой. Бинарно (в рамках предложения и связного высказывания) могут быть рассмотрены все части речи и типы предложений. Этот принцип должен пронизывать и большинство упражнений, заданий. Например, в одном упражнении может быть два задания: 1) просклонять существительное и 2) связать при помощи этих существительных данные ниже предложения. Разумеется, работе над существительным как средством связи предложений между собой должна предшествовать аналогичная работа на родном языке.

Другим необходимым принципом мы считаем принцип опоры на структурные свойства связного высказывания. Реализация этого принципа должна осуществляться на основе циклизации основных этапов работы над структурой высказывания. Цикличность предполагает, с одной стороны, одновременную работу над структурными свойствами связного высказывания, а с другой, выделение на базе этой одновременной работы тех закономерностей, которые усваиваются хорошо, если они подаются последовательно (циклично), от простого к сложному.

Принцип опоры на структурные свойства связного высказывания может найти свое воплощение, когда студентам будут последовательно и целенаправленно объясняться законы построения связного текста, особенности функционирования его смысловых единиц (абзацев, сложных синтаксических целых, текстовых субъектов и предикатов). Такая работа мо-

жет проводиться на занятиях русского языка и культуры речи, психологии и межкультурной коммуникации.

Важным принципом построения системы мы считаем и принцип взаимосвязи работы по развитию структуры связной речи на занятиях русского языка и культуры речи с речевой работой на занятиях по другим дисциплинам (политологии, юриспруденции, криминологии и др.). В основе этой работы должна быть работа над структурой связного русского текста.

Интегральными понятиями, отражающими уровень индивидуально-личностного включения в общение, в психологии и педагогике являются понятия «коммуникативные свойства личности», «коммуникативные способности», «коммуникативный потенциал» и т.д. Они отражают комплекс взаимосвязанных качеств, обеспечивающих тот или иной уровень взаимодействия человека с окружающими. К числу наиболее важных личностных проявлений, составляющих структуру ее коммуникативного потенциала, относятся: уровень потребности в общении; его локализованность, а также интенсивность; коммуникативная активность и инициативность; наличие установки на общение с другими людьми; особенности эмоционального отклика на партнера; собственное самочувствие человека в ситуации общения (степень удовлетворенности общением, уверенность в общении). Важное значение имеют также коммуникативные навыки и умения.

К основным аспектам изучения общения как деятельностной структуры можно отнести: 1) информационно-коммуникативный (общение рассматривается как вид личностной коммуникации, в ходе которой осуществляется обмен информацией); 2) интеракционный (общение анализируется как взаимодействие индивидов в процессе кооперации); 3) гносеологический (человек рассматривается как субъект и объект социального познания); 4) аксиологический (общение изучается как обмен ценностями); 5) нормативный (выявляются ме-

сто и роль общения в процессе нормативного регулирования поведения индивидов, а также анализируется процесс передачи и закрепления норм реального функционирования в обыденном сознании стереотипов поведения); 6) семиотический (общение описывается как специфическая знаковая система, с одной стороны, и посредник в функционировании различных знаковых систем – с другой); 7) социально-практический (праксиологический) (общение рассматривается как обмен деятельностью, способностями, умениями и навыками).

Общение можно рассматривать и в двух главных аспектах: как освоение личностью социокультурных ценностей и как ее самореализацию в качестве творческой, уникальной индивидуальности в ходе социального взаимодействия с другими людьми.

Творчество (креативность) являет собой бинарно организованное понятие, в котором объединяются необычное или уникальное и качественное или полезное. Специалисты подразделяют мышление на вертикальное и латеральное. Вертикальное мышление логично и прямолинейно; в то время как латеральное мышление – это способ рассуждения «вокруг» задачи. В психологии растет популярность мнения, что творческие личности не слишком сильно отличаются от всех нас. У всех нас есть способности к творчеству. С практической стороны творческий процесс состоит в поисках новых путей постановки задачи и в отборе нужной информации.

Творчество было описано как смесь чувствительности, синергии и интуиции. Это выглядит так, как будто счастливая случайность соединила разнородные понятия для человека, чувствительного к их соединению. Творчество можно рассматривать как когнитивный процесс, в котором используется информация, хранящаяся в памяти и выходящая за рамки личного опыта. Когнитивные психологи описывают этот процесс как расширение активации сетей знания с повторяющимися циклами генерирования и исследования. Хотя бытует

мнение, что люди с высоким IQ в общем более склонны к творчеству, на самом деле для творчества необходим вполне определенный, не очень высокий уровень интеллекта. Часто творчество строится на аналогии, т.е. решение адаптируется из другой области знания. Творческие личности отличаются большей самомотивацией, толерантны, терпимы к неопределенности и склонны рисковать. Внутренняя мотивация является одним из мощнейших двигателей творчества. Для того чтобы человек стремился к творчеству, необходимо, чтобы окружающая среда подпитывала его внутреннюю мотивацию.

Выделяют несколько стратегий, развивающих творческое мышление. «Мозговой штурм» опирается на убеждение, что если у человека много идей, то среди них всегда найдутся подходящие. Каждый пункт контрольного списка творческих идей может способствовать тому, что блеснет огонек творчества. В связующем алгоритме Кровица, для того чтобы прийти к решению, используется изменение связей между составными частями задачи. Стратегия «плюс-минус-интересно» порождает новые решения, принуждая человека исследовать различные стороны задачи. Аналогии и метафоры наводят нас на сходства и различия, которые могут быть важными при решении. Визуальное мышление применяется во многих видах творчества, особенно в искусстве и науке. Все стратегии, направленные на повышение творческого потенциала, включают поиск в сетях знания человека – для того, чтобы можно было совместить отдаленные идеи, провести аналогии с разными областями знания и сделать доступной информацию, хранящуюся в памяти.

Источником проблем при восприятии чужой языковой культуры может служить социолингвистическая интерференция, т.е. использование правил речевого общения представителей одной языковой культуры в общении с представителем другой языковой культуры. Это происходит, когда говорят на ино-

странном языке, используя модели языкового общения родного языка, например, выражение комплимента и ответа на него. Частое употребление американцами комплимента может быть воспринято представителями другой культуры как выражение лицемерия, продиктованного скрытыми соображениями.

Уровень восприятия культурного значения языковых единиц зависит от социокультурного контекста изучения языка и мотивации обучаемого. Изучение языка в стране изучаемого языка (когда человек, изучающий язык, может постоянно общаться с носителями языка) представляет большие возможности для постижения культурного значения языковых форм, чем изучение иностранного языка в своей культурно-языковой среде.

Выделяется несколько моделей общения: 1. Модель дикторская («Монблан»). 2. Модель неконтактная («Китайская стена»). 3. Модель дифференцированного внимания («Локатор»). 4. Модель гипорефлексивная («Тетерев»). 5. Модель гиперрефлексивная («Гамлет»). 6. Модель негибкого реагирования («Робот»). 7. Модель авторитарная («Я – сам»). 8. Модель активного взаимодействия («Союз»). Модели поведения представителей одной культуры могут быть неприемлемы в другой культурной среде, что часто приводит к неправильному взаимопониманию.

В понятие коммуникативной компетенции входит и культурная компетенция. В общении принимают участие все аспекты культуры, но главную роль играет социальная структура языкового сообщества, ценности, обозначаемые языком, и способы языкового выражения.

Процесс творчества включает четыре фазы: креативность, спонтанность, включенность и сохранение. Спонтанность выполняет роль катализатора. Креативность – это переменная X, у нее нет никаких особых оттенков значения, X можно узнать в действии. Для того, чтобы повысить ее эффективность, креативность, подобно спящей красавице, нужно раз-

будить. Лучшим средством для этого является спонтанность. Операциональным проявлением взаимодействия спонтанности и креативности является процесс включенности.

Мы выделяем восемь функций общения: 1) контактная, цель которой – установление контакта как состояния обоюдной готовности к приему и передаче сообщения и поддержания взаимосвязи в форме постоянной взаимоориентированности; 2) информационный обмен сообщениями, т.е. прием-передача каких-либо сведений в ответ на запрос, а также обмен мнениями, замыслами, решениями и т.д.; 3) побудительная стимуляция активности партнера по общению, направляющая его на выполнение тех или иных действий; 4) координационная – взаимное согласование и ориентирование действий при организации совместной деятельности; 5) понимание – не только адекватное восприятие смысла сообщения, но понимание партнерами друг друга(их намерений, установок, переживаний и т.д.); 6) эмотивное возбуждение в партнере нужных эмоциональных переживаний («обмен эмоциями»), а также изменение с его помощью собственных переживаний и состояний; 7) установление отношений – осознание и форсирование своего места в системе ролевых, статусных, деловых, межличностных и прочих связей сообщества, в котором предстоит действовать индивиду; 8) оказание влияния – изменение состояния, поведения, личностно-смысловых образований партнера, в том числе его намерений, установок, мнений, решений, представлений, потребностей, действий, активности и т.д.

Диалогическая (или диалоговая) речь в психологическом отношении почти по всем признакам противоположна монологической. Во-первых, она ситуативна, а не заранее задана, задумана или запланирована. Загодя может быть намечено лишь самое общее – желание поговорить, стремление участвовать в дискуссии, диспуте по интересующему ин-

дивида вопросу и т.п., но сама речевая деятельность в виде диалога возникает сиюминутно. Второе отличие этого вида речи – ее непроизвольность (случайность вдруг возникшей мысли, тут же высказываемой в разговоре, споре), реактивность (слова оказываются главным образом реакцией на высказывание другого или других). В-третьих, диалогическая речь, в силу ее реактивности, может обходиться без раскрытия и даже называния предмета речи (разговора, дискуссии, полемики), так как все участники диалога знают, о чем идет речь. Четвертое отличие диалоговой речи – это ее малая организованность, ибо она течет сама по себе, особенно когда идет жаркий спор, острая дискуссия.

Образ ритора – важнейший аспект учения о риторе, создающем влиятельную публичную речь, т.е. в нашем случае – преподаватель – мастер своего дела – координация этоса, логоса и пафоса – принципиальных категорий, влияющих как на характер создаваемого высказывания, так и на его восприятие.

Причины негативного коммуникативного сценария заключаются в нарушении кем-либо из участников параметров педагогического общения или реализации иных личных целей. К ним относятся: 1. Нарушение коммуникативного контекста. 2. Экстралингвистические ошибки, явно способствующие возникновению негативного коммуникативного сценария. 3. Стремление преодолеть барьер общения и изменить социальную, нравственную, познавательную природу учебного диалога. 4. Нарушение кем-то из собеседников качеств грамотной речи. 5. Преждевременный вывод о присоединении собеседника к аргументации. 6. Нарушение одним из участников обучения позиций равенства – превосходства, обусловленных конвенцией учебного занятия и психологической сущностью статусов «преподаватель» и «студент».

Наиболее успешно риторическая практика развивается, когда на занятиях используются ролевые сценарии: 1. «Я» –

член команды (творческой группы). Преобладание данного риторического статуса приводит к менее заметным результатам, однако, реализуя подростковое стремление к соревновательности, также способствует активизации мышления, стремлению к самовыражению и самоутверждению. 2. «Я» – студент (курсант) – риторический статус, в наименьшей степени обеспечивающий творческое взаимодействие.

Наши исследования показали, что наибольшей силой воздействия на современную (информированную и грамотную) аудиторию обладают те речи, которые, во-первых, доказательны (рассуждения оратора убеждают), во-вторых, информативны (содержат много нового и интересного материала), в-третьих, теорию органически связывают с жизнью (позволяют слушателям лучше понять жизненные проблемы) и, в – четвертых, логически стройны (изложение одного вопроса с необходимостью подводит мысль слушателей к восприятию следующего).

В рамках личностно ориентированного подхода к обучению перед современным вузом стоит задача подготовки специалиста, и способного как изменять себя и существующее положение в образовании, так и как способного жить и работать в рамках этого образования, т.е. вуз должен формировать личность, способную к творчеству и в то же время способную обслуживать образование в качестве основного звена. Эти подходы позволяют разработать модель новой технологии, в которой функционируют три различные, но и взаимосвязанные методические тактики: 1. Ориентация на преимущественное использование языка как средства общения. 2. Основной фокус внимания на формы, выражающие интенции в диалогах, текстах/дискурсах. Применяется дискурсионный контроль, т.е. производится обучение различным типам текстов/дискурсов, которые упрощены с точки зрения содержания и средств выражения. 3. Ориентация на

систему средств для построения различных типов предложений. Используется структуральный контроль. Дается много тренировочных упражений на понимание и выражение буквальных значений предложений. Эти такты должны быть в каждой точке учебного процесса. Средства выражения (грамматика, слова, формы) усваиваются быстрее и прочнее тогда, когда внимание студентов фокусируется не на них, а на том, что они делают в общении, что с помощью них достигается, происходит. Язык как средство общения усваивается при условии интеллектуальной и коммуникативной активности. Дидактическая система развития русской речи в связи с этим может быть дана в двух аспектах: один семестр – от формы (структуры) высказывания (смысловой, межфразовой, тема-рематической и т.д.) к значению (смыслу); второй семестр – от значения (смысла) к форме (структуре).

Выделяют несколько типов отношений педагога к обучаемым: устойчиво-положительный, пассивно-положительный, неустойчивый, открыто-отрицательный, пассивно-отрицательный. Устойчиво-положительный тип характеризуется ровным, душевным отношением к обучаемым, заботой о них, помощью при затруднениях. Педагогам этого типа присуще преобладание положительной оценки, искренность, такт. Такой преподаватель действует больше убеждением, чем принуждением. Словом, улыбкой, жестом, мимикой, пантомимикой он дает понять своему воспитаннику, что тот для него небезразличен. Пассивно-положительный тип отношений проявляется в нечетко выраженной эмоционально-положительной направленности во взаимодействии с обучаемыми. Такой педагог проявляет сухой, официальный тон в общении с воспитанниками. Неустойчивый тип отношений характеризуется ситуативностью поведения педагога при общей эмоционально-положительной направленности. Такие педагоги нередко попадают под власть своих настроений и переживаний,

их оценка обучаемого и манера поведения в значительной степени зависят от сложившейся ситуации. Открыто-отрицательный тип отношений педагога к воспитанникам характеризуется негативным отношением к обучаемым, педагогической работе. Всем своим поведением он как бы подчеркивает, насколько он выше обучаемых. Такой педагог создает в группе часто атмосферу постоянной напряженности, сосредоточивает свое внимание на отрицательных поступках, фактах плохого поведения. Между обучаемыми и преподавателем (воспитателем) такого типа может возникнуть и психологический барьер, когда обучаемые вообще перестают воспринимать требования педагога, постоянно «защищаются» от него. Пассивно-отрицательный тип отношений педагога характеризуется скрытой отрицательной направленностью педагога к воспитанникам, педагогической деятельности. Педагог умеет создать внешние признаки хорошей организации работы, однако на самом деле к работе и обучаемым безразличен.

Педагогический эксперимент (констатирующий и формирующий) был проведен на базе Казанского юридического института МВД России, Елабужского филиала КСЮИ, ТИСБИ и Нижнекамского муниципального института. Экспериментом было охвачено более 800 курсантов, слушателей и студентов юридического, психологического, менеджмента и маркетинга, гуманитарного и экономического факультетов.

В процессе исследования было разработано несколько спецкурсов. В основу каждого из них мы положили структуру обмена информацией. В процессе обмена информацией можно выделить четыре базовых элемента: 1. Отправитель – лицо, генерирующее идеи или собирающее информацию и передающее ее. 2. Сообщение – собственно информация, закодированная с помощью символов. 3. Канал – средство передачи информации. 4. Получатель – лицо, которому предназначена информация и которое интерпретирует ее.

При обмене информацией отправитель и получатель проходят несколько взаимосвязанных этапов. Их задача – составить сообщение и использовать канал для его передачи таким образом, чтобы обе стороны поняли и разделили исходную идею. Это трудно, ибо каждый этап является одновременно точкой, в которой смысл может быть искажен или полностью утрачен. К этим этапам относятся: 1. Зарождение идеи. 2. Кодирование и выбор канала. 3. Передача. 4. Декодирование.

В ходе исследования была выдвинута гипотеза о том, что качество речевой деятельности студента зависит не только от личности преподавателя, качества преподавания, оптимизации структуры общения, уровня владения русской речевой культурой и т.д., но и от личностной направленности студента.

Проведенное исследование (800 курсантов, слушателей и студентов) дало возможность выделить 4 основных типа личностной направленности: эгоцентрическая, гуманистическая, негативистическая, социоцентрическая; 6 подтипов – акцентуаций: индивидуалистическая, альтруистическая, конформистская, самоуничижительная, мизантропическая, эгоистическая.

При всей противоречивости отношения человека к самому себе (Я) и другим, обществу (О) нам удалось выделить некоторые тенденции, связанные с преимущественно положительным (Я «+», О «+») или преимущественно отрицательным отношением (Я «-», О «-»).Положительное отношение человека к себе и другим людям выражается, в первую очередь, в принятии личностью себя как целого, в принятии других такими, какие они есть. При этом студент осознает и свои достоинства, и свои недостатки. Он вполне допускает, что другие, во многом отличающиеся от него, имеют право быть такими, какими они хотят быть, имеют право быть другими. И это не вызывает в нем раздражения, неприязни, отвержения. Он с уважением относится к своим мнениям, интересам, убеждениям, позициям, а также к ин-

тересам, мнениям и т.д. своих однокурсников, преподавателей, даже если они противоречат его собственным.

Поведение студента определяется стремлением к самореализации, причем ориентация личности на принципы справедливости, человечности, уважения к интересам, убеждениям, позициям каждого позволяет личности студента реализовать это стремление без ущерба для других. Если его желания входят в противоречие с желаниями других людей, он не подчиняется слепо другим и не стремится подчинить кого-то себе, чаще всего он старается найти компромисс, удовлетворяющий «обе стороны». Он доброжелателен, открыт для контактов с людьми. Он стремится понять людей, помочь им, стремится увидеть в каждом человеке, в первую очередь, нечто положительное. При неудачах такой человек не склонен обвинять в них окружающих, обстоятельства и т.д., не склонен он и к самобичеванию, как правило, он находит меру своей ответственности, сохраняя к себе и другим в целом положительное отношение, веру в свои силы, способности, возможности, а также веру в осуществимость того, что является желаемым для других. Для такого человека характерно также терпимое, в целом положительное отношение к своему прошлому и к прошлому других людей, своей республики и т.д. В данном типе выделились дополнительные подтипы направленности: с преимущественно положительным отношением к себе (Я) – гуманистическая направленность с индивидуалистической акцентуацией, и с преимущественно положительным отношением к другим – гуманистическая направленность с альтруистической акцентуацией.

Исследование показало, что студенты с активной жизненной позицией и хорошей социальной приспосабливаемостью в меньшей степени нуждаются в специальных речевых тренировках. У них больший интерес вызывают проблемные ситуации, занятия, проводимые в форме дискуссий и

полемики. Студентов с негативистской направленностью характеризует большое количество речевых недочетов, низкий уровень коммуникативной активности. Они нуждаются в систематической речевой работе.

В ходе исследования была разработана система речевых упражнений, нацеленных на формирование как коммуникативной, так и лингвистической компетенции студентов. Коммуникативная компетенция предполагала овладение навыками связной (монологической и диалогической) речи, соответствующей нормам речевой культуры; лингвистическая компетенция предполагала овладение нормами современной орфографии и пунктуации. Такие упражнения использовались в ходе проведения практических занятий по теории речевой деятельности, деловому общению и т.д. Они использовались на занятиях и предлагались для практической работы дома.

Взаимосвязь развития коммуникативных умений и ценностных ориентаций студентов – одна из проблем формирующего эксперимента.

Экспериментальный психолого-педагогический курс, интегрированный с системой речевых упражнений, является междисциплинарным, адаптированным к условиям Казанского юридического института МВД России и Нижнекамского муниципального института, целью курса было выявить ряд закономерностей, за счет которых обогащается коммуникативная культура будущих специалистов, которые призваны работать в новых рыночных условиях. Технологию этого курса можно рассматривать как технологию социального взаимодействия. Она требует определенных условий, при реализации которых развивались бы составляющие коммуникативную культуру специалиста знания, умения, отношения.

Для изучения данных условий в учебном процессе была создана специальная программа, которая учитывала ценностные ориентации. Эта проблема включала формы и методы об-

учения, обеспечивающие развитие знаний, умений, отношений. Рассмотрение коммуникативно-проблемных ситуаций позволило выстроить логическую цепочку специальных заданий, направленных на развитие коммуникативных умений. Коммуникация как основа нашего курса зависит от развития личностного аспекта, который формируется определенной технологией обучения. Данная технология обучения приводит к стремлению получить профессионально значимые умения как высший уровень стремления к успеху, к идеальному «Я».

Обучение по экспериментальной программе предполагало расширение знаний в теоретическом курсе. Основной целью являлось развитие второго компонента обучения – коммуникативных умений. Эти основные компоненты развивались в образовательной технологии, включавшей логические проблемно-творческие задания в ходе работы над кейс-стади.

Процесс обучения можно разделить на три основных модуля: модуль теоретического обучения; модуль корпоративно-ролевых и творческих заданий; модуль оценки результатов. Данная организация содержания курса привела к эффективным результатам. Первый модуль включал теоретический курс, второй модуль включал работу над кейс-стади, и третий модуль включал саморефлексию Я- идеальное и Я- реальное.

По суммарному результату формирующего эксперимента была определена динамика коммуникативных умений по каждому студенту, по группе в целом и по каждому виду умений.

Наиболее успешно проходило развитие полемических умений, затем шли информационно-аналитические, креативные, рефлексивные, прогностические, визуально-презентативные, ориентировочные умения.

Результаты обработки: полемические – 87, информационно-аналитические – 85,8, креативные – 82,6, рефлексивные – 82, прогностические – 80, визуально-презентативные – 79,9, ориентировочные – 78,5. Диагностика речевой деятельно-

сти студентов Казанского юридического института МВД России, Нижнекамского муниципального института, проведенная нами в разные годы и в разных условиях, подтвердила правомерность выбранных нами педагогических путей активизации и развития речевой деятельности студентов.

Проведенное исследование убедило в том, что в основе формирования и развития коммуникативных способностей будущих юристов на втором языке должны лежать:

- системно-целевой подход к организации коммуникативно ориентированного обучения;

- комплексное использование элементов процесса обучения, вовлекающих курсантов в учебную коммуникацию;

- использование в преподавании межпредметных аспектов и умения реализовывать межпредметные знания в различных формах учебных занятий по криминологии, юриспруденции и др., а также интеграция при изучении юридических, языковых и психолого-педагогических дисциплин;

- использование проблемно-развивающего обучения, методов содержательного обобщения и укрупнения дидактических единиц, а также повышение роли самостоятельной работы;

- широкое использование наглядности как способа семантизации неродного языка, как ситуативной иллюстрации к юридическому материалу, как графического изображения отвлеченных теоретических положений;

- наличие ориентировки обучающихся на активное мотивированное овладение системой знаний и умений;

- наличие у преподавателя специальной психолого-педагогической, лингводидактической и поликультурной компетентности;

- постоянный и непрерывный контроль и управление процессом формирования познавательной потребности обучаемых на всех этапах обучения.

Таким образом, в ходе исследования была доказана идея

о том, что дидактическая система современного юридического образования будет обеспечивать развитие коммуникативных способностей студентов (курсантов), если:

- обучающая модель будет исходить из понимания языка как единства интерсубъективной и интрасубъективной реальностей, понимания социальной реальности как социокультурного поля взаимоотношений, как среды или пространства, соединяющего людей друг с другом;

- технология развития речи будет осуществляться на основе данных, отражающих реальную картину речевой и коммуникативной деятельности студентов (на уровне умений и навыков);

- в основу работы по развитию коммуникативных способностей студентов будет положена лингводидактическая категория текста как структурная единица монологической и диалогической речи;

- в учебных проблемно-коммуникативных ситуациях будут актуализироваться специальные (юридические) знания;

- система развития профессиональной речи будет осуществляться на основе приемов формирования коммуникативного ядра, интеграции содержания педагогического и юридического образования, а также приемов, позволяющих сочетать индивидуальные и групповые формы обучения;

- коммуникативная деятельность студентов будет строиться на основе учета преобладающего типа личностной направленности студента;

- методика реализации коммуникативных упражнений будет определяться результатами педагогического мониторинга речевой деятельности студентов и курсантов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аврамцев В. В. Профессиональное общение в деятельности юриста / В. В. Аврамцев. – Нижний Новгород, 2000. – 80 с.
2. Аврамцев В. В. Психология профессионального общения юриста: учебно-методическое пособие / В. В. Аврамцев. – 2-е изд. – М.: ИМЦ ГУК МВД России, 2000. – 88 с.
3. Андреев Н. В. Психологическое обеспечение переговорной деятельности сотрудников ОВД в экстремальных условиях: учебно-методические материалы / Н. В. Андреев. – М.: Академия управления МВД России, 1997.
4. Амиров К. Ф. Составление и оформление служебных документов (в помощь следователям и помощникам прокурора) / К. Ф. Амиров. – Казань: Прокуратура ТССР, 1993. – 34 с.
5. Андреева Г. М. Основные направления воздействия общения на совместную деятельность / Г. М. Андреева, Я. Яноушек // Общение и оптимизация совместной деятельности / под ред. Г. М. Андреевой и Я. Яноушека. – М.: Изд-во МГУ, 1987. – С. 6–19.
6. Абаев В. И. Лингвистический модернизм как дегуманизация науки о языке / В. И. Абаев // Вопросы языкознания. – 1965. – № 3.
7. Абульханова-Славская К. А. Активность и сознание личности как субъекта деятельности / К. А. Абульханова-Славская // Психология личности в социалистическом обществе: Активность и развитие личности. – М.: Наука, 1989. – С. 110–134.
8. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности / К. А. Абульханова-Славская. – М.: Наука, 1980. – 334 с.
9. Абульханова-Славская К. А. Личностная регуляция времени / К. А. Абульханова-Славская // Психология личности в социалистическом обществе: Личность и ее жизненный путь. – М.: Наука, 1990. – С. 114–129.
10. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
11. Абульханова-Славская К. А. Типология активности личности / К. А. Абульханова-Славская // Психол. журн. – 1985. – Т. 4, № 5. – С. 3–18.
12. Аванесов В. С. Основы научной организации педагогического контроля в высшей школе / В. С. Аванесов. – М.: МИС и С, 1988. – 203 с.
13. Аверинцев С. С. Христианство / С. С. Аверинцев // Философская энциклопедия. – М.: Сов. энцикл., 1983. – С. 756–760.
14. Аверинцев С. С. Ясперс / С. С. Аверинцев // Философская энциклопедия. – М.: Сов. энцикл., 1970. – Т. 5. – С. 620–622.
15. Аврорин В. А. Проблемы изучения функциональной стороны языка / В. А. Аврорин. – Л. – 1975. – 274 с.

16. Агеев В. С. Атрибуция ответственности за успех или неудачу в межгрупповом взаимодействии / В. С. Агеев // Вопр. психол. – 1982. – № 6.
17. Агеев В. С. Влияние факторов культуры на восприятие и оценку человека человеком / В. С. Агеев // Вопр. психол. – 1985. – № 3.
18. Агеев В. С. Исследование межгрупповых отношений в зарубежной социальной психологии / В. С. Агеев // Вопр. психол. – 1980. – № 4.
19. Агеев В. С. Межгрупповое взаимодействие и внутригрупповые социально-психологические процессы / В. С. Агеев // Вести. МГУ. Сер. 14. Психология. – 1983. – № 2.
20. Агеев В. С. Межгрупповое взаимодействие: Социально-психологические проблемы / В. С. Агеев. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 240 с.
21. Агеев В. С. Психологическое исследование социальных стереотипов / В. С. Агеев // Вопр. психол. – 1986. – № 1.
22. Агеев В. С. Психология межгрупповых отношений / В. С. Агеев. – М.: Изд-во МГУ, 1983. – 144 с.
23. Аграшенков А. В. Психология на каждый день / А. В. Аграшенков. – М., 1997.
24. Адольф В. А. Теоретические основы формирования профессиональной компетентности учителя / В. А. Адольф. – М.: Педагогика, 1998. – 50 с.
25. Алексеев А. П. Аргументация. Познание. Общение / А. П. Алексеев. – М.: Изд-во МГУ, 1991. – 150 с.
26. Алешина Ю. Б.Что такое межличностное общение? Как организовать и провести беседу? Что мешает эффективному общению? / Ю. Б. Алешина, Л. А. Петровская. – М.: Наука, 1990. – С. 44–46.
27. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев. – М.: Наука, 1977. – 380с.
28. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1968. – 338 с.
29. Ананьев Б. Г. О психологической структуре личности//Проблемы личности / Б. Г. Ананьев, И. М. Палей. – М.: Наука, 1970. – С. 39–50.
30. Анастази А. Психологическое тестирование / А. Анастази, С. Урбина. – СПб.: Питер, 2001. – 688 с.
31. Андреас С. НЛП. Новые технологии успеха / С. Андреас, Ч. Фолкнер. – М.: Гелиос, 2001.
32. Андреев В. И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития / В. И. Андреев. – 2-е изд. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 217 с.
33. Андреева Г. М. Место межличностного восприятия в системе перцептивных процессов и особенности его содержания. Исследование феномена казуальной атрибуции / Г. М. Андреева, А. И. Донцов // СОЦИС.

– 1997. – № 11. – С. 114–115.
34. Аникеева Н. П. Обучение школьников способам общения // Психологический климат в коллективе / Н. П. Аникеева. – М.: Просвещение, 1989. – С. 131–183.
35. Аникеева Н. П. Режиссура педагогического взаимодействия / Н. П. Аникеева, Г. В. Винникова, С. А. Смирнов. – Новосибирск: НГПИ, 1991.
36. Аникеева Н. П. Учителю о психологическом климате в коллективе / Н. П. Аникеева. – М.: Просвещение, 1983.
37. Анисимов Г. А. Изучение синтаксиса русского языка в чувашской школе / Г. А. Анисимов. – Чебоксары, 1984.
38. Анисимов Г. А. Модернизация методики обучения русскому языку в условиях двуязычия и многоязычия / Г. А. Анисимов // Новые аспекты преподавания русского языка в условиях би – и полилингвизма. – Чебоксары, 2005. – С. 3–12.
39. Антонов Л. В. Формы нравственных переживаний / Л. В. Антонов // Вопр. психол. – 1958. – № 2. – С. 109–115.
40. Анцыферова Л. И. Личность с позиций динамического подхода / Л. И. Анцыферова // Психология личности в социалистическом обществе: Личность и ее жизненный путь. – М.: Наука, 1990. – С. 7–17.
41. Анцыферова Л. И. О динамическом подходе к психологическому изучению личности / Л. И. Анцыферова // Психол. журн. – 1981. – Т. 2, № 2. – С. 8–18.
42. Апресян Г. 3. Ораторское искусство / Г. 3. Апресян. – М.,1972. – 256 с.
43. Аристотель. Сочинения: В 4 т. – М.,1969. – Т. 2.
44. Артановский С. Н. Некоторые проблемы теории культуры / С. Н. Артановский. – Л., 1977. – 83 с.
45. Артемов В. А. Введение в социальную психологию / В. А. Артемов. – М.: Мысль, 1927. – 88 с.
46. Архангельский С. И. Теоретические основы организации педагогических исследований / С. И. Архангельский, В. И. Михеев. – М.: Знание, 1976. – 27 с.
47. Асеев В. Г. Мотивация поведения и формирование личности / В. Г. Асеев. – М.: Мысль, 1976. – 158 с.
48. Ахметова Л. А. Народное творчество – источник экономического воспитания / Л. А. Ахметова // Магариф. – 2004. – № 1. – С. 69–70.
49. Бадмаев Б. Ц. Психология обучения речевому мастерству / Б. Ц. Бадмаев, А. А. Малышев. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 224 с.
50. Баишева З. В. Русский язык и культура речи в юриспруденции: учебник / З. В. Баишева. – М.: ИМЦ ГУК МВД России, 2002. – С. 128–129.
51. Бассин Ф. В. «Значащие» переживания и проблемы собственно психологических закономерностей / Ф. В. Бассин // Вопр. психол. – 1972. – № 3. – С. 105–124.

52. Бассин Ф. В. О «силе Я» и «психологической защите» / Ф. В. Бассин // Вопр. филос. – 1969. – № 2. – С. 118–125.
53. Бассин Ф. В. О развитии взглядов на предмет психологии / Ф. В. Бассин // Вопр. психол. – 1974. – № 4. – С. 101–113.
54. Бассин Ф.В. К современному пониманию психической травмы и общих принципов ее психотерапии / Ф. В. Бассин, В. Е. Рожнов, М. А. Рожнова. – М.: Медицина, 1974.
55. Батищев Г. С. Единство деятельности и общения / Г. С. Батищев // Принципы материалистической диалектики как теории познания. – М.: Наука, 1984.
56. Батищев Г. С. Особенности культуры глубинного общения. Диалектика общения / Г. С. Батищев. – М., 1987.
57. Баткин Л. М. Возобновление истории: размышления о политике и культуре / Л. М. Баткин. – М., 1991. – 299 с.
58. Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского / М. М. Бахтин. – М.: Худож. лит., 1972.
59. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – М.: Искусство, 1979.
60. Бояринцева Г.С. Культура речи юриста / Г.С. Бояринцева. – Саранск, 1987.
61. Бгажноков Б. Х. Личностно- и социально-ориентированное общение / Б. Х. Бгажноков // Материалы Всесоюзного симпозиума по теории коммуникации. – М.: Наука, 1972.
62. Безрукова В. С. Словарь нового педагогического мышления / В. С. Безрукова. – Екатеринбург, 1992.
63. Беккариа Ч. О преступлениях и наказаниях / Ч. Беккариа. – М., 1933. – С. 224.
64. Белл Р. Т. Социолингвистика / Р. Т. Белл. – М.,1980. – 320 с.
65. Белявский И. Г. Проблемы исторической психологии / И. Г. Белявский, В. А. Шкуратов. – Ростов-на-Дону: Изд-во Ростов, ун-та, 1982.
66. Беляева А. В. Влияние коммуникативных ситуаций на восприятие и описание сложного звука / А. В. Беляева, В. П. Носуленко // Психологические исследования. – М.: Наука, 1985. – С. 103–130.
67. Бенин В. Л. Педагогическая культура: социалогический анализ / В. Л. Бенин. – Уфа, 1997.
68. Бердяев Н. А. Душа России / Н. А. Бердяев // Русская идея. – М., 1992.
69. Берн Э. Игры, в которые играют люди: Психология человеческих взаимоотношений. Люди, которые играют в игры: Психология человеческой судьбы / Э. Берн. – СПб.: Лениздат, 1992.
70. Бернацкий Г. Г. Культура политической дискуссии / Г. Г. Бернацкий. – Л.: Знание, 1991. – 32 с.

71. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
72. Беспалько В. П. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов / В. П. Беспалько, Ю. Г. Татур. – М., 1989. – 144 с.
73. Бехтерев В. М. Данные эксперимента в области коллективной рефлексологии / В. М. Бехтерев // Новое в рефлексологии и физиологии нервной системы. – М.; Л.: Гос. изд-во, 1925. – С. 306–337.
74. Бехтерев В. М. Коллективная рефлексология / В. М. Бехтерев. – Пг.: Колос, 1921.
75. Бишоп С. Тренинг ассертивности / С. Бишоп. – СПб.: Питер, 2001.
76. Блага К. Я – твой ученик, ты – мой учитель: Книга для учителя / К. Блага, М. Шебек ; пер. с чешск. – М.: Просвещение, 1991. – 140 с.
77. Бондырева С. К. Психолого-педагогические проблемы интегрирования образовательного пространства: Избранные труды / С. К. Бондырева. – М., 2003. – 303 с.
78. Бобнева М. И. Социальные нормы и регуляция поведения / М. И. Бобнева. – М.: Наука, 1978.
79. Богданов В. А. Системологическое моделирование личности в социальной психологии / В. А. Богданов. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1987.
80. Богин Г. И. Современная лингводидактика: уч. пособие / Г. И. Богин. – Калинин: КГУ, 1980. – 61с.
81. Богомолова Н. Н. Специфика межличностного восприятия в массовой коммуникации / Н. Н. Богомолова // Межличностное восприятие в группе. – М.: Изд-во МГУ, 1981.
82. Богомолова Н. Н. О методах активной социально-психологической подготовки / Н. Н. Богомолова, Л. А. Петровская // Вестн. МГУ. Сер. 14. Психология. – 1977. – № 1.
83. Бодалев А. А. Восприятие и понимание человека человеком / А. А. Бодалев. – М., 1982. – 200 с.
84. Бодалев А. А. Личность и общение / А. А. Бодалев. – М.: Педагогика, 1983. – 272 с.
85. Бодалев А. А. Формирование личности – актуальная проблема комплексного психолого-педагогического исследования / А. А. Бодалев // Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащегося. – М.: Педагогика, 1980. – С. 6–9.
86. Бодалев А. А. Формирование понятия о другом человеке как о личности / А. А. Бодалев. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1970. – 134 с.
87. Бодалев А. А., Ковалев Г.А. Психологические трудности общения и их преодоление / А. А. Бодалев. – М.: Педагогика, 1992.

88. Божович Е. Д. Психолого-педагогические критерии эффективности обучения и принципы построения контрольно-диагностических заданий // Нетрадиционные способы оценки качества знаний школьников. – М.: Образование, 1995.
89. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – М.: Просвещение, 1968.
90. Бойко В. В. Социально-психологический климат коллектива и личность / В. В. Бойко, А. Г. Ковалев, В. Н. Панферов. – М.: Мысль, 1993.
91. Бойко В. В. Устная пропаганда: Критерии, показатели, условия эффективности / В. В. Бойко, Л. А. Маркин. – Л.: Лениздат, 1983. – 200 с.
92. Бондаренко А. В. Вид и время русского глагола / А. В. Бондаренко. – М., 1971. – С. 42.
93. Бондаревская Е. В. Введение в педагогическую культуру / Е. В. Бондаревская, Т. В. Белоусова. – Ростов-на-Дону, 1995.
94. Брудный А. А. К теории коммуникативного взаимодействия. Теоретические и методологические проблемы социальной психологии / А. А. Брудный. – М.: Изд-во МГУ, 1977. – С. 32–49.
95. Брудный А. А. О проблеме коммуникации / А. А. Брудный // Методологические проблемы социальной психологии. – М.: Изд-во МГУ, 1977. – С. 165–183.
96. Брудный А.А. Понимание и общение / А. А. Брудный. – М.: Знание,1989. – 64 с.
97. Брудный А.А. К теории коммуникативного взаимодействия / А. А. Брудный // Теоретические и методологические проблемы социальной психологии. – М.: Изд-во МГУ, 1977. – С. 32–49.
98. Бубер М. Два образа веры / М. Бубер. – М., 1995. – 464 с.
99. Будагов Р. А. Философия культуры / Р. А. Будагов. – М.,1980. – 301 с.
100. Будилова Е. А. Социально-психологические проблемы в русской науке / Е. А. Будилова. – М.: Наука, 1983. – 231 с.
101. Буева Л. П. О некоторых методологических проблемах философского исследования человека / Л. П. Буева // Мировоззренческое содержание категорий и законов материалистической диалектики. – Киев: Наукова думка, 1981. – С. 128–131.
102. Буева Л. П. Общественные отношения и общение / Л. П. Буева // Методологические проблемы социальной психологии. – М.: Наука, 1975. – С. 136–150.
103. Буева Л. П. Социокультурный опыт и механизм его освоения человеком / Л. П. Буева // Культурный прогресс: Философские проблемы. – М.: Наука, 1984. – С. 68–90.
104. Буева Л. П. Человек: Деятельность и общение / Л. П. Буева. – М.: Мысль, 1978. – 325 с.

105. Буева Л. П. Деятельность как объект социальной психологии // Методологические проблемы социальной психологии / Л. П. Буева. – М.: Наука, 1975. – С. 45–62.
106. Булачук Л. Ф., Морозов А. В. Словарь-справочник по психодиагностике / Л. Ф. Булачук, А. В. Морозов. – СПб.: Питер, 1994. – 528 с.
107. Буслаев Ф. И. Преподавание отечественного языка / Ф. И. Буслаев. – М., 1992. – 511 с.
108. Бэкон Ф. Сочинения : в 2 т. / Ф. Бэкон. – М., 1977.
109. Валеева Р. А. Теория и практика гуманистического воспитания в европейской педагогике (1 пол. XX в.) / Р. А. Валеева. – Казань, 1997. – 172 с.
110. Вандриес Ж. Язык. Лингвистическое введение в историю / Ж. Вандриес. – М., 1937. – 410 с.
111. Васильев В. Л. Юридическая психология / В. Л. Васильев. – М., 1991.
112. Васильчук Ю. А. Научно-техническая революция и рабочий класс при капитализме / Ю. А. Васильчук. – М.: Наука, 1973. – 295 с.
113. Вачков И. В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники: учеб. пособие / И. В. Вачков. – М.: Ось-89, 2000.
114. Введение в психологию / под ред. А. В. Петровского. – М.: Академия, 1995.
115. Вдовина И. С. Эстетика французского персонализма / И. С. Вдовина. – М.: Искусство, 1981.
116. Вербова К. В. Психология труда и личности учителя / К. В. Вербова, С. В. Кондратьева. – Минск: МГУ, 1991. – 81 с.
117. Верещагин Е. М. Язык и культура / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М., 1983. – 269 с.
118. Верещагин Е. М. Лингвострановедческая теория слова / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М., 1980. – 320 с.
119. Вестник Московского университета. – М., 1997. – № 3.
120. Вико Д. Основания новой науки об общей природе наций / Д. Вико. – Киев, 1994. – XXVII. – 617 с.
121. Вилсон Г. Язык жестов – путь к успеху / Г. Вилсон, К. Макклафин. – СПб.: Питер, 2000.
122. Вилюнас В. К. Психологические механизмы мотивации человека / В. К. Вилюнас. – М.: Изд-во МГУ, 1990.
123. Вичев В. Общение как основа и источник социальной психики // Мораль и социальная психика / В. Вичев ; под ред. Ю. А. Шерковина. – М.: Прогресс, 1978. – С. 46–63.
124. Возрастная и педагогическая психология / под ред. А. В. Петровского. – М.: Просвещение, 1979.
125. Войтасик Л. Психологическая модель пропагандистской коммуни-

кации / Л. Войтасик // Психология политической пропаганды / предисл. и общ. ред. Ю. А. Шерковина. – М.: Прогресс ,1981. – С. 96–130.
126. Волков И. П. Социометрические методы в социально-психологических исследованиях / И. П. Волков. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1970. – 88 с.
127. Вопросы психологии коллектива сотрудников ОВД / под ред. А. М. Столяренко. – М., 1981.
128. Вопросы философии. – 1997. – № 12.
129. Вопросы языкознания. – 1997. – № 1.
130. Воробьев В. В. Лингвокультурологические принципы презентации учебного материала (проблемы концентризма) / В. В. Воробьев. – М., 1993.
131. Вузовская и послевузовская подготовка педагога: сб. научных трудов / под ред. В. И. Казаренкова. – М.: УРАО, 1996. – 108 с.
132. Выготский Л. С. История развития высших психических функций / Л. С. Выготский // Собр. соч.: в 6 т. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 3. – С. 6–328.
133. Выготский Л. С. Исторический смысл психологического кризиса / Л. С. Выготский // Собр. соч.: в 6 т. – М.: Наука, 1982. – Т. 1: Вопросы теории и истории психологии. – С. 291–437.
134. Габдулхаков В. Ф. Креативность и интеллект в образовательном процессе вуза: проблемы и перспективы развития / В. Ф. Габдулхаков // Образование и саморазвитие. – 2014. – № 4. – С. 3–9.
135. Габдулхаков В. Ф. Развитие связной русской речи у учащихся в татарской школе: пособие для учителей / В. Ф. Габдулхаков. – Казань: Татарское кн. изд-во, 1989. – 144 с.
136. Об индикаторах профессионального мастерства педагога // Ученые записки КФУ. – 2013. – Том 155. Книга 6. – С. 212–220.
137. Гегель Г. Сочинения / Г. Гегель. – М. – Л., 1934.
138. Гез Н. И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований / Н. И. Гез// ИЯШ. – 1985. – № 2. – С. 17–24.
139. Генетические проблемы социальной психологии / под ред. Я. Л. Коломинского и М. И. Лисиной. – Минск: Изд-во БГУ, 1985. – 208 с.
140. Гердер К. Г. Идеи к философии истории человечества / К. Г. Гердер. – М., 1977. – 703 с.
141. Герт В. А. Общение как основа индивидуализации человека (методологический аспект исследований): автореф. дис. … канд. филос. наук / В. А. Герт. – Свердловск, 1982.
142. Гершунский Б. С. Образование в третьем тысячелетии: гармония знания и веры / Б. С. Гершунский. – М.: Педагогика, 1998.
143. Гильмеева Р. Х. Формирование профессиональной компетентности учителя в системе последипломного периода: автореф. дис. …док. пед.

наук / Р. Х. Гильмеева. – Казань, 1999. – 45 с.
144. Гин А. А. Приемы педагогической техники. Свобода выбора. Открытость. Деятельность. Обратная связь. Идеальность: пособие для учителя / А. А. Гин. – М.: Вита-Пресс, 1999. – 88 с.
145. Гиргинов Г. Диалог: Философско-политический анализ / Г. Гиргинов. ; пер. с болг – М.: Знание, 1989. – 64 с.
146. Гласс Дж. Статистические методы в педагогике и психологии / Дж. Гласс, Дж. Стенли; пер. с англ. – М.: «Прогресс», 1976. – 495 с.
147. Горелов И. Безмолвный мысли знак: Рассказы о нервно-больной коммуникации / И. Горелов, В. Енгалычев. – М.: Мол. гвардия, 1991. – 240 с.
148. Горячева А. И. Общественная психология / А. И. Горячева, М. Г. Макаров. – Л.: Наука, 1979.
149. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. – М.: Государственный комитет РФ по высшему образованию, 1995. – 383 с.
150. Гребенюк О. С. Основы педагогики индивидуальности / О. С. Гребенюк, Т. Б. Гребенюк. – Калининград, 2000.
151. Грехнев В. С. Культура педагогического общения / В. С. Грехнев. – М.: Просвещение, 1990. – 144 с.
152. Губаева Т. В. Практический курс русского языка для юристов / Т. В. Губаева. – Казань, 1990.
153. Григас Р. Социальная организация предприятия и ее функции. – Вильнюс: Минтис, 1980. – 320 с.
154. Григорян Б. Т. Философская антропология: Критический очерк / Б. Т. Григорян. – М.: Мысль, 1982. – 188 с.
155. Григорьева Т. Г.Основы конструктивного общения: методическое пособие для преподавателей / Т. Г. Григорьева, Л. В. Линская, Т. П. Усольцева. – М.: Совершенство, 1997. – 171 с.
156. Гримак Л. П. Общение с собой: Начала психологии активности / Л. П. Гримак. – М.: Политиздат, 1991.
157. Гришина Н. В. Я и другие: Общение в трудовом коллективе / Н. В. Гришина. – Л.: Лениздат, 1990. – 174 с.
158. Гроф С. Психология будущего. Уроки современных исследований сознания / С. Гроф. – М.: АСГ, 2001.
159. Групповая психотерапия / под ред. Б. Д. Карвасарского и С. Ледера. – М.: Медицина, 1990.
160. Грушин Б. А. Логические принципы исследования массового сознания / Б. А. Грушин // Вопр. филос. – 1970. – № 7. – С. 43–53.
161. Грушин Б. А. Массовое сознание / Б. А. Грушин. – М.: Политиздат, 1987.
162. Губайдуллина А. Г. Дидактические условия формирования про-

фессиональной направленности личности студентов-билингвов: дис. ... канд. пед. наук / А. Г. Губайдуллина. – Казань, 2000. – 201 с.
163. Гумбольдт В. Избр. труды по языкознанию / В. Гумбольдт. – М., 1984. – 396 с.
164. Гурвич П. Б. Основы обучения устной речи на языковых факультетах / П. Б. Гурвич. – Владимир, 1972.
165. Гуревич П. С. Философия культуры / П. С. Гуревич. – М., 1994. – 317 с.
166. Гуревич П. С. Спасает ли мессия? «Христомания» в западном мире: Филос.-публицист. очерк / П. С. Гуревич. – М.: Политиздат, 1981. – 272 с.
167. Гурьянова О. В. Информационно-коммуникативная функция общения в контексте диалога культур: дис. … канд. пед. наук / О. В. Гурьянова. – М., 1998.
168. Давыдов Ю. Н. «Критическая социология» франкфуртской школы / Ю. Н. Давыдов // Критика современной буржуазной теоретической социологии. – М.: Наука, 1977. – С. 162–203.
169. Давыдов Ю. Н. Гносеологические корни радикалистского распредмечивания социологии / Ю. Н. Давыдов // Буржуазная социология на исходе XX века: Критика новейших тенденций. – М.: Наука, 1986. – С. 58–86.
170. Давыдов Ю. Н. Макс Шелер как социолог науки / Ю. Н. Давыдов // Концепция науки в буржуазной философии и социологии. – М.: Наука, 1977. – С. 162–203.
171. Данилевский Н. Я. Россия и Европа / Н. Я. Данилевский. – СПб., 1871.
172. Даниленко О. И. Культура общения / О. И. Даниленко // Духовная культура развитого социализма и личность. – Л.: Изд-во ЛГИК, 1980. – С. 110–132.
173. Даниленко О. И. Культура общения руководителя клубного коллектива / О. И. Даниленко // Социология культуры: Методология и практика культурно-просветительной деятельности. – Л.: Изд-во ЛГИК, 1982. – С. 122–130.
174. Даниленко О. И. Методологические проблемы изучения культуры общения / О. И. Даниленко // Методологические исследования культуры. – Л.: Изд-во ЛГИК, 1984. – С. 79–87.
175. Деак Ф. Г. Влияние организации учебной деятельности на взаимоотношения учителя и учащихся: автореф. дис. … канд. псих. наук / Ф. Г. Деак. – М., 1982. – 17 с.
176. Дебольский М. Г. Проведение социально-психологических тренингов в уголовно-исполнительной системе / М. Г. Дебольский. – М.: Академия МВД России, 1996. – 88 с.
177. Дегтерева Т. Д. Язык и стиль / Т. Д. Дегтерева. – М., 1965. – 237 с.
178. Декарт Р. Сочинения: в 2 т. / Р. Декарт. – 1989.
179. Деловое общение: метод. рекомендации / под. ред. З. Г. Нигматова, А. Н. Хузиахметова. – Казань: Изд-во КГПУ, 1996.

180. Демин М. В. Анализ закономерностей человеческого общения / М. В. Демин // Вестн. МГУ. Сер. 7. Философия. – 1988. – № 1.
181. Дербенев А. П. Психология взаимодействия следователя и оперативного работника / А. П. Дербенев. – М., 1983. – С. 44.
182. Деркач А. А. Педагогическая эвристика: Искусство овладения иностранным языком / А. А. Деркач, С. Ф. Щербак. – М. : Педагогика, 1991. – 224 с.
183. Дешериев Ю. Д. Социальная лингвистика / Ю. Д. Дешериев. – М., 1977. – 381 с.
184. Джиоев О. И. Роль традиции в культуре / О. И. Джиоев // Культура и общественное развитие. – Тбилиси: Мецниереба, 1979. – С. 58–86.
185. Дилтс Р. Моделирование с помощью НЛП / Р. Дилтс. – СПб. : Питер, 2000.
186. Дилтс Р. Фокусы языка. Изменение убеждений с помощью НЛП / Р. Дилтс. – СПб.: Питер, 2000.
187. Доблаев Л. П. Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания / Л. П. Доблаев. – М., 1982.
188. Добрович А. Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения / А. Б. Добрович. – М.: Просвещение, 1987. – 207 с.
189. Добрович А. Б. Общение: наука и искусство / А. Б. Добрович. – М.: Знание, 1980.
190. Добудько А. В. Профессиональная компетентность учителя в информационном обществе: структура, содержание, принципы формирования / А. В. Добудько. – Самара, 2000.
191. Донцов А. И. Психология коллектива: Методологические проблемы исследования / А. И. Донцов. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – 208 с.
192. Донцов А. И. Эмоция как ценность / А. И. Донцов. – М.: Политиздат, 1987. – 272 с.
193. Донцов А. И. Проблема конфликта в западной социальной психологии / А. И. Донцов, Т. А. Полозова // Психол. журн. – 1980. – № 6.
194. Драгунова Т. В. Общение с товарищами как особая сфера жизни подростка / Т. В. Драгунова // Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков. – М.: Педагогика, 1967. – С. 305–318.
195. Дридзе Т. М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации: Проблемы семиосоциопсихологии / Т. М. Дридзе ; отв. ред. И. Т. Левыкин. – М.: Наука, 1984. – 268 с.
196. Дридзе Т. М. Язык и социальная психология / Т. М. Дридзе. – М.: Высшая школа, 1980. – 224 с.
197. Дулов А. В. Судебная психология / А. В. Дулов. – Минск, 1975. – С. 52–54.
198. Дьяченко В. К. Структура общения между людьми в жизни и организационные формы учебной работы в школе / В. К. Дьяченко // Общие формы организации процесса обучения в школе. – Красноярск: Изд-во

Красноярского ун-та, 1984. – С. 36–122.
199. Емельянов Ю. Н. Активное социально-психологическое обучение / Ю. Н. Емельянов. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1985. – 168 с.
200. Еремеева Л.И. Формирование профессионализма делового сотрудничества будущего учителя на основе программно-целевого подхода: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л. И. Еремеева. – Барнаул, 1995. – 21 с.
201. Ермоленко А. Н. Превращенные формы социальной рациональности: Критика буржуазных философских концепций / А. Н. Ермоленко, К. Ю. Рейда. – Киев: Наукова думка, 1987. – 163 с.
202. Ершов П. М. Режиссура как практическая психология: Взаимодействие людей в жизни и на сцене / П. М. Ершов. – М.: Искусство, 1972. – 352 с.
203. Есаулова М. Б. Самоанализ профессиональной педагогической деятельности / М. Б. Есаулова, Н. Н. Лобанова. – СПб., 1999.
204. Жалинский А. Э. Профессиональная деятельность юриста. Введение в специальность / А. Э. Жалинский. – М., 1997.
205. Жариков Е.С. Как приблизить час открытий? Введение в психологию научного труда / Е. С. Жариков, А. Б. Золотое. – Кишинев: Штиинца, 1990. – 336 с.
206. Железовская Г. И. Педагогика в понятиях и определениях / Г. И. Железовская. – Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 1991. – 56 с.
207. Жуков Ю. Методы диагностики и развития коммуникативной компетентности / Ю. Жуков // Общение и оптимизация совместной деятельности. – М.: МГУ, 1987. – С. 64–78.
208. Жинкин Н. И. Механизмы связной речи / Н. И. Жинкин. – М., 1962. – 421 с.
209. Забродин Ю. М. Проблемы разработки практической психологии / Ю. М. Забродин // Психол. журн. – 1980. – Т. 1, № 2. – С. 5–18.
210. Замошкин Ю. А. Личность в современной Америке: Опыт анализа ценностных и политических ориентации / Ю. А. Замошкин. – М.: Мысль, 1980. – 247 с.
211. Запорожец А. В., Эльконин Д. Б. Вклад ранних исследований А.Н. Леонтьева в развитие теории деятельности / А. В. Запорожец, Д. Б. Эльконин // Вести. МГУ. Сер. 14. Психология. – 1979. – № 4. – С. 14–24.
212. Звегинцев В. А. Язык и знание / В. А. Звегинцев // Вопросы философии. – 1982. – № 1.
213. Звегинцев В. А. Язык и лингвистическая теория / В. А. Звегинцев. – М., 1973. – 246 с.
214. Звегинцев В. А. История языкознания XIX–XX вв. в очерках и извлечениях / В. А. Звегинцев. – М., 1960.
215. Звегинцев В. Л. Язык и мышление. Теория / В. Л. Звегинцев. – М., 1973. – 178 с.

216. Зверева В. И. Диагностика педагогической деятельности учителя / В. И. Зверева. – М.: Новая школа, 1996. – 180 с.
217. Здравомыслов А. Г. Отношение к труду и ценностные ориентации личности / А. Г. Здравомыслов, В. А. Ядов // Социология в СССР. – М.: Наука, 1966. – Т. 2.
218. Зейгарник Б. В. Теория личности К. Левина / Б. В. Зейгарник. – М.: Изд-во МГУ, 1981.
219. Зимняя И. А. Педагогическое общение как форма реализации учебного сотрудничества преподавателя и студентов / И. А. Зимняя // Психология обучения неродному языку. – М.: Русский язык, 1989. – С. 42–60.
220. Зиннуров Ф. К. Технологический подход к формированию речевой культуры в юридическом вузе / Ф. К. Зиннуров, В. Ф. Габдулхаков, Г. Г. Чанышева // Гуманизация образования. – 2014. – № 3. – С. 29–35.
221. Зинченко В. П. Методологические проблемы психологического анализа деятельности / В. П. Зинченко, В. М. Гардон // Системные исследования: Ежегодник – 1975. – М.: Наука, 1976. – С. 82–127.
222. Злобина Е. Г. Общение как фактор развития личности / Е. Г. Злобина. – Киев: Наукова думка, 1981. – 115 с.
223. Золотнякова А. С. Проблемы психологии общения: Социальный и личностный типы общения, их профессиональные, познавательные и генетические аспекты / А. С. Золотнякова. – Ростов-на-Дону: Изд-во Рост. ун-та, 1976. – 146 с.
224. Зотова О.И. Ценностные ориентации и механизм социальной регуляции поведения / О. И. Зотова, М. И. Бобнева // Методологические проблемы социальной психологии. – М.: Наука, 1975. – С. 241–254.
225. Зотова О. П. Особенности психологии крестьянства: Прошлое и настоящее / О. П. Зотова, В. В. Новикова, Е. В. Шорохова. – М.: Наука, 1983. – 168 с.
226. Ибрагимов Г. И. Формы организации обучения: теория, история, практика / Г. И. Ибрагимов. – Казань: Матбугат йорты, 1998. – 327 с.
227. Ибрагимова Е. М. Непрерывная допрофессиональная и профессиональная педагогическая подготовка учителя / Е. М. Ибрагимова. – Казань, 1999.
228. Игры – обучение, тренинг, досуг / под ред. В. В. Петрусинского: В 4-х книгах. – М.: Новая школа, 1994. – 368 с.
229. Ильин И. А. Сочинения: в 2 т. / И. А. Ильин. – М., 1993.
230. Ильин И. Л. Путь к очевидности / И. Л. Ильин. – М., 1993. – 431 с.
231. Ильин Е. Н. Рождение урока / Е. Н. Ильин. – М.: Педагогика, 1986.
232. Ильяева И. А. Культура общения: Опыт философско-методологического анализа / И. А. Ильяева. – Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1989. – 169 с.
233. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика / К. Ингенкамп ; пер. с нем. – М.: Педагогика, 1991. – 240 с.

234. Ионин Л. Г. Понимающая социология / Л. Г. Ионин. – М.: Наука, 1979. – 204 с.
235. Ионин Л. Г. Социология культуры / Л. Г. Ионин. – М., 1996. – 280 с.
236. Ионин Л. Г. Феноменологическая социология / Л. Г. Ионин // Критика современной буржуазной теоретической социологии. – М.: Наука, 1977. – С. 95–141.
237. Ионин Л. Г. Вступительная статья / Л. Г. Ионин, Г. В. Осипов // Новые направления в социологической теории. – М.: Прогресс, 1978. – С. 20–24.
238. Исламшин Р. А. Теория и практика формирования коммуникативной культуры в школе / Р. А. Исламшин, В. Ф. Габдулхаков // Педагогика. – 2001. – № 6. – С. 18–24.
239. Каган В. И. Основы оптимизации процесса обучения в высшей школе / В. И. Каган, И. А. Сыченков. – М.: Высшая школа, 1987. – 141 с.
240. Каган М. С. Опыт системного анализа человеческой деятельности / М. С. Каган // Филос. науки. – 1970. – № 5. – С. 43–54.
241. Каган М.С. Человек как субъект общения / М. С. Каган // Методологические проблемы изучения человека в марксистской философии. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1979.
242. Каган М. С. Человеческая деятельность / М. С. Каган . – М.: Политиздат, 1976.
243. Каган М. С. К разработке философской концепции культуры / М. С. Каган // Вестник РГНФ. – 1996. – № 1.
244. Каган М. С. Мир общения: проблемы межсубъектных отношений / М. С. Каган. – М., 1988.
245. Казанцев С. Я. Дидактические основы фундаментализации обучения в системе высшего образования: монография / С. Я. Казанцев. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2000. – 138 с.
246. Кан-Калик В. А. Грамматика общения / В. А. Кан-Калик. – Москва: Роспедагентство, 1995. – 108 с.
247. Кан-Калик В. А. Педагогическая деятельность как творческий процесс / В. А. Кан-Калик. – Грозный, 1976.
248. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении / В. А. Кан-Калик. – М.: Просвещение, 1987. – 190 с.
249. Кан-Калик В. А. Педагогическое творчество/ В. А. Кан-Калик, Н.Д. Никандров. – М.: Педагогика, 1990.
250. Кабанов Н. А. Политический терроризм: Криминологическая характеристика и меры сдерживания / Н. А. Кабанов. – Нижнекамск: И. П. Ц. «Гузель», 1998.
251. Карнеги Д. Как завоевывать друзей и оказывать влияние на людей / Д. Карнеги ; пер. с англ. – Рыбинск: ОАО «Рыбинский дом печати» ; М., 1997. – 800 с.

252. Кашницкий В. И. Формирование коммуникативной компетентности будущего учителя: автореф. дис. ... канд. психол. наук / В. И. Кашницкий. – Кострома, 1995. – 23 с.
253. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии. (Анализ зарубежного опыта) / М. В. Кларин. – Рига: НПЦ «Эксперимент», 1995. – 176 с.
254. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. –Ростов-на-Дону, 1996.
255. Карпухин С. А. Русский глагольный вид в языкознании / С. А. Карпухин // Русский язык в школе. – 2004. – № 3. – С. 101–108.
256. Клинберг Л. Проблемы теории обучения / Л. Клинберг. – М., 1984.
257. Клоков В. Т. Особенности лингвокультурологического состояния франкоязычной коммуникативной среды в странах тропической Африки: дис. … докт. пед. наук / В. Т. Клоков. – Саратов, 1994.
258. Ключевский В. О. Ист. портреты / В. О. Ключевский. – М.: Правда, 1991. – С. 514–515.
259. Кобленков А. С. Юридическая этика: учебник / А. С. Кобленков. – НОРМА, 2002. – 168 с.
260. Ковалев А. Г. Коллектив и социально-психологические проблемы руководства / А. Г. Ковалев. – 2-е изд. – М.: Политиздат, 1978. – 279 с.
261. Ковалев С. В. НЛП педагогической эффективности / С. В. Ковалев. – М.: Московский психолого-социальный инст-т; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2001. – 208 с.
262. Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь / А. Ю. Коджаспиров, Г. М. Коджаспирова. – М.: Академия, 2000. – 176 с.
263. Козлов В. В. Психотехнологии измененных состояний сознания. Личностный рост. Методы и техники / В. В. Козлов. – М.: Ин-т психотерапии, 2001.
264. Козловская Е. А. Профессиональное общение и разрешение конфликтных ситуаций в деятельности инспектора ГАИ / Е. А. Козловская. – М., 1995. – 21 с.
265. Козловская Е. А. Психолого-педагогические основы деятельности участкового инспектора милиции / Е. А. Козловская. – М., 1994. – 79 с.
266. КокИ.С. Социологияличности/И.С.Кок.–М.:Политиздат,1967.–383с.
267. Колкер Я. М. Практическая методика обучения иностранному языку: учеб. пособие / Я. М. Колкер, Е. С. Устинова, Т. М. Еналиева. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 264 с.
268. Коломенский Я. Л. Психология взаимоотношений в малых группах: Общение и возрастные особенности / Я. Л. Коломенский. – Минск: Изд-во БГУ, 1976. – 350 с.

269. Коломенский Я. Л. Психология детского коллектива / Я. Л. Коломенский. – Минск: Изд-во БГУ, 1984. – 300 с.
270. Колшанский Г. В. О функциях языка. Иностранные языки в высшей школе / Г. В. Колшанский. – М. – 1962. – Вып. 2.
271. Колшанский Г.В. Объективная картина мира в познании языка / Г. В. Колшанский. – М., 1990. – 107с.
272. Кольцова В. А. Личностные детерминанты общения в условиях совместной деятельности / В. А. Кольцова, Л. Мартин // Психологические исследования общения. – М.: Наука, 1985. – С. 207–219.
273. Коммуникативная культура учителя / под ред. В. Н. Максимовой. – Л., 1996. – 110с.
274. Кон И. С. В поисках себя: Личность и ее самосознание / И. С. Кон. – М.: Политиздат, 1987. – 366 с.
275. Кон И. С. Возрастные категории в науках о человеке и обществе / И. С. Кон // Социс. – 1978. – № 3. – С. 76–86.
276. Кон И. С. Люди ироли / И. С. Кон // Новый мир. – 1970. – № 12. – С. 168–191.
277. Кон И. С. Моральное сознание личности и регулятивные механизмы культуры / И. С. Кон // Социальная психология личности. – М.: Наука, 1979. – С. 85–113.
278. Кон И. С. Этнография детства. Историографический очерк / И. С. Кон // Этнография детства: Традиционные формы социализации детей у народов Восточной и Юго-Восточной Азии. – М.: Наука, 1983.
279. Кондаков Н. И. Логический словарь-справочник / Н. И. Кондаков. – М., 1975. – 717 с.
280. Кондратьева С. В. Учитель - ученик / С. В. Кондратьева. – М.: Педагогика, 1984.
281. Кони А. Ф. Собр. Соч.: в 8 т. / А. Ф. Кони – М., 1967. – Т. 4. – С. 136.
282. Конфликтология / под ред. А.С. Кармина. – М.; СПб., 1999.
283. Корнелиус Х. Знакомство с понятием конфликт / Х. Корнелиус, Ш. Фейр. – М.: Наука, 1990. – С. 73.
284. Коробейников В. С. Духовное общение, обмен информацией, идеологическая борьба / В. С. Коробейников. – М.: Политиздат, 1976. – 143 с.
285. Костомаров В. Г. Язык и культура / В. Г. Костомаров, Ю. Е. Прохоров, Т. Н. Чернявская // Доклад на VIII конгрессе МАПРЯЛ. – Регенсбург, 1994.
286. Костомаров В. Г. Языковой вкус эпохи / В. Г. Костомаров. – М., 1994. – 247 с.
287. Краник А. В главных ролях: Вы, Мы, Он, Ты, Я. Психология значимых отношений / А. Краник, Е. Кроник. – М.: Мысль, 1989. – 204 с.
288. Краткий справочник по педагогической технологии / под ред. Н.Е.

Щурковой. – М.: Новая школа, 1997. – 64 с.
289. Кратохвил С. Групповая психотерапия неврозов / С. Кратохвил. – Прага: Авиценум, 1978.
290. Крижанская Ю. С. Грамматика общения / Ю. С. Крижанская, В. П. Третьяков. – М., 1999.
291. Кричевский Р. Л., Дубовская Е. М. Психология малой группы / Р. Л. Кричевский, Е. М. Дубовская. – М.: Изд-во МГУ, 1991.
292. Крупнов Ю. Учебник как символ состоятельности российского образования / Ю. Крупнов // Народное образование. – 2002. – № 1. – С. 26–35.
293. Крысин Л. П. Речевое общение и социальные роли говорящих / Л. П. Крысин // Социально-лингвистические исследования. – М.: Наука, 1976. – С. 42–52.
294. Кузьмин Е. Основы социальной психологии / Е. Кузьмин. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1967. – 173 с.
295. Кузьмина Н. В. Педагогическое мастерство учителя как фактор развития способностей учащихся / Н. В. Кузьмина // Вопросы психологии. – 1984. – № 1. – С. 21.
296. Кузьмина Н. В. Согласование требований государственных образовательных стандартов к уровню профессионального образования преподавателей, педагогов, учителей, воспитателей: метод. рекомендации / Н. В. Кузьмина, В. В. Карпов, Л. Е. Варфоломеева. – М.– СПб., 1998.
297. Куликов В. Н. Проблемы социальной психологии. – Иваново: Изд-во ИвГУ, 1979. – 74 с.
298. Куницына В. Н. Межличностное общение: учебник для вузов / В. Н. Куницына, Н. В. Казаринова, В. М. Погольша. – СПб.: Питер, 2001.
299. Курс практической психологии, или как научиться работать и добиваться успеха: учеб. пособ. / сост. Р.Р. Кашапов. – Екатеринбург: АРД ЛТД, 1996. – 445 с.
300. Кухарев Н. В. Эффективность обучения и воспитания / Н. В. Кухарев. – Минск, 1979.
301. Ладыженская Т. А. Система работы по развитию связной устной речи / Т. А. Ладыженская. – М., 1985.
302. Ладыженская Т. А. Система работы по развитию связной устной речи / Т. А. Ладыженская. – М., 1999. – 174 с.
303. Лабунская В. А. Невербальное поведение (социально-перцептивный подход) / В. А. Лабунская. – Ростов-на-Дону, 1986.
304. Леви В. Исповедь гипнотизера: в 3-х кн. / В. Леви. – М.: Семья и школа, 1993. – Кн. 1. – 368с.
305. Леви-Стросс К. Первобытное мышление / К. Леви-Стросс. – М.,1994. – 384 с.

306. Левитан К. М. Культура педагогического общения: уч. пособие / К. М. Левитан. – Самара: Изд-во Самарск. ун-та, 1994.
307. Левитов Н. Д. Фрустрация как один из видов психических состояний / Н. Д. Левитов // Вопр. психол. – 1967. – № 6. – С. 118–129.
308. Левкович В. П. Обычай и ритуал как способы регуляции социального поведения / В. П. Левкович // Психологические проблемы социальной регуляции поведения. – М.: Наука, 1976. – С. 212–236.
309. Левыкин И. Т. Теоретические и методологические проблемы социальной психологии / И. Т. Левыкин. – М.: Мысль, 1975. – 256 с.
310. Левыкин М. Т. Проблемы перестройки общественной психологии / М. Т. Левыкин // Психол. журн. – 1988. – Т. 9. – № 1. – С. 14–26.
311. Леднев В. С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы / В. С. Леднев. – 2-е изд., перераб. – М.: Высшая школа, 1991. – 224 с.
312. Лейбниц Г. В. Сочинения: в 4 т. / Г. В. Лейбниц – М., 1982.
313. Леонтьев А. А. Психология общения / А. А. Леонтьев. – Тарту: Изд-во Тарт. ун-та, 1974. – 220 с.
314. Леонтьев А. А. Общение как объект психологического исследования / А. А. Леонтьев // Методологические проблемы социальной психологии. – М.: Наука, 1975. – С. 106–123.
315. Леонтьев А. А. Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному / А. А. Леонтьев. – М., 1970. – С. 11.
316. Леонтьев А. А. Совместная деятельность, общение, взаимодействие: К обоснованию «педагогики сотрудничества» / А. А. Леонтьев // Вестн. высш. шк. – 1989. – № 11. – С. 39–48.
317. Леонтьев А. А. Педагогическое общение / А. А. Леонтьев. – М., 1980.
318. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. – М., 1969. – 211 с.
319. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
320. Леонтьев А. Н. Общее понятие деятельности / А. Н. Леонтьев // Основы теории речевой деятельности. – М.: Наука, 1974. – С. 5–20.
321. Лессинг Г. Лаокоон или о границах живописи и поэзии / Г. Лессинг. – М., 1957. – 517 с.
322. Лещинский В. М. Учимся управлять собой и детьми / В. М. Лещинский, С. В. Кульневич. – М.: Просвещение, 1995.
323. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения / М. И. Лисина. – М.: Педагогика, 1986. – 144 с.
324. Лисовская В. А. Формирование творческого потенциала личности воспитателя в педвузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук / В. А. Лисовская. – Киев, 1984. – 24 с.

325. Лихачев Б. Т. Экопсихотерапевтические аспекты воспитания / Б. Т. Лихачев // Педагогика. – 1995. – № 1. – С. 40–45.
326. Личностно-ориентированная педагогика. – Воронеж, 1997–1999. Вып. 1–3.
327. Локк Дж. Сочинения: в 3 т. / Дж. Локк – М., 1988.
328. Ломов Б. Ф. К проблеме деятельности в психологии / Б. Ф. Ломов // Психол. журн. 1981. – № 5. – С. 3–22.
329. Ломов Б. Ф. Категория общения и деятельности в психологии / Б. Ф. Ломов // Вопр. филос. – 1979. – № 8. – С. 34–47.
330. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – М.: Наука, 1984. – 448 с.
331. Ломов Б.Ф. Общение и социальная регуляция поведения индивида / Б. Ф. Ломов // Психологические проблемы социальной регуляции поведения. – М.: Наука, 1976. – С. 64–93.
332. Ломов Б. Ф. Общение как проблема общей психологи. Методологические проблемы социальной психологии / Б. Ф. Ломов. – М.: Наука, 1975. – С. 124–135.
333. Ломов Б. Ф. Проблема общения в психологии: Вместо введения / Б. Ф. Ломов // Проблема общения в психологии. – М.: Наука, 1981. – С. 3–23.
334. Ломов Б.Ф. Психические процессы и общение / Б.Ф. Ломов // Методологические проблемы социальной психологии. – М.: Наука, 1975. – С. 151–164.
335. Лопатин В. В., Лопатина Л. Е. Малый толковый словарь русского языка: Ок. 35000 слов. – 2-е изд., стер. / В. В. Лопатин, Лопатина Л. Е.– М.: Русский язык, 1993. – 704 с.
336. Лотман Ю. М. Декабрист в повседневной жизни: Бытовое поведение как историко-психологическая категория / Ю. М. Лотман // Литературное наследие декабристов. – Л.: Наука, 1975. – С. 25–74.
337. Лотман Ю.М. Поэтика бытового поведения в русской культуре XVIII века / Ю. М. Лотман // Труды по знаковым системам. – XIII. – Тарту: Изд-во Тарт. гос. ун-та, 1977. – С. 65–89.
338. Лотман Ю. М. Статьи по типологии культур / Ю. М. Лотман. – Тарту, 1970. – Вып. № 1. – 106 с.
339. Лотман Ю. М. О семиотическом механизме культуры / Ю. М. Лотман, Б. А. Успенский // Труды по знаковым системам. – Тарту, 1971. – Т. 5.
340. Лукреций К. О природе вещей / К. Лукреций. – М., 1958. – 258 с.
341. Лукьянова М. И. Психолого-педагогическая компетентность учителя / М. И. Лукьянова // Педагогика. – 2001. – № 10. – С. 56–61.
342. Лурия А. Р. Об историческом развитии познавательных процессов / А. Р. Лурия. – М.: Наука, 1974. – 172 с.
343. Лурия А. Р. Язык и сознание / А. Р. Лурия. – М.: Изд-во МГУ, 1979. – 319 с.

344. Лурье С. Я. Демокрит / С. Я. Лурье. – Л., 1970. – 663 с.
345. Лучшие психологические тесты. – Петрозаводск, 1992.
346. Майерс Д. Социальная психология / Д. Майерс ; пер. с англ. – СПб.: Питер, 1997. – 688 с.
347. Майоров А. Н. Мониторинг в образовании / А. Н. Майоров. – СПб.: Изд-во Образование - культура, 1998. – 344 с.
348. Макки У. Ф. Образование и двуязычие / У. Ф. Макки. – М., 1990. – 181.
349. Максимова В. А. Формирование профессиональных умений при подготовке и повышении квалификации учителя / В. А. Максимова. – СПб.: ЛОИУУ, 1994. – 52 с.
350. Манн Х. «Типы личности» конфликтуют / Манн Х. и др. // Лит. газ. – 1977. – 3 авг. – С.13.
351. Марченко Е. П. Полипредикативные сложные предложения в современном русском языке / Е. П. Марченко // Русский язык в школе. – 2004. – № 3. – С. 26–32.
352. Марбин С. А. Педагогические системы и технологии: учеб. пособие для студентов педвузов / С. А. Марбин. – Омск: ОмГПУ, 1998.
353. Маркарян Э. С. О генезисе человеческой деятельности и культуры / Э. С. Маркарян. – Ереван, 1973. – 146 с.
354. Маркова А. К. Психология труда учителя / А. К. Маркова. – М., 1993.
355. Массовая информация и коммуникация в современном мире / отв. ред. И. А. Федякин. – М.: ИНИОН АН СССР, 1989. – Т. 1. – 184 с.
356. Махмутов М. И. Современный урок / М. И. Махмутов. – М.: Педагогика, 1985. – 184 с.
357. Межуев В. М. О национальной идее / В. М. Межуев // Вопросы философии. – 1997. – № 12.
358. Межуев В.Н. Между прошлым и будущим / В. М. Межуев. – М., 1996. – 151 с.
359. Межуев В.Н. Проблемы философии культуры / В. М. Межуев. – М., 1984. – 325 с.
360. Мейе А. Введение в сравнительное изучение индоевропейских языков / А. Мейе. – М., 1938. – 510 с.
361. Мелибруда Е. Я – Ты – Мы: Психологические возможности улучшения общения / Е. Мелибруда ; пер. с польск.; вступ. ст. и общ. ред. А. А. Бозалева и А. Б. Добровича. – М.: Прогресс, 1986. – 256.
362. Мель Ю. Социальная компетентность как цель психотерапии: проблемы образа Я в ситуации социального перелома / Ю. Мель // Вопросы психологии. – 1995. – № 5 – С. – 65–68.
363. Методологические проблемы социальной психологии / под ред. Е. В. Шороховой. – М.: Наука, 1975. – 295 с.

364. Методология и методы социальной психологии / под ред. Е. В. Шороховой. – М.: Наука, 1977. – 247 с.
365. Методы социальной психологии / под ред. Е. С. Кузьмина и В. Е. Семенова. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1977. – 175 с.
366. Мижериков В. А. Психолого-педагогический словарь / В. А. Мижериков ; под ред. П.И. Пидкасистого. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1998.
367. Мильруд Р. П. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам / Р. П. Мильруд, И. Р. Максимова // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 4. – С. 9–15.
368. Минеева С. А. Полемика - диспут - дискуссия / С. А. Минеева. – М.: Знание, 1990. – 64 с.
369. Михалевская Г. И. Профессионализм общения / Г. И. Михалевская. – СПб.: Изд-во СПб ун-та, 1993. – 56 с.
370. Михеев В. И. Моделирование и методы теории измерений в педагогике / В. И. Михеев. – М.: Высшая школа, 1987. – 200 с.
371. Мудрик А. В. Социальная педагогика / А. В. Мудрик. – М.: Академия, 2000. – 194 с.
372. Мурашов А. А. Речевое мастерство учителя (педагогическая риторика) / А. А. Мурашов. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 394 с.
373. Мы живем среди людей: Кодекс поведения / авт.-сост. И. В. Дубровина. – М.: Политиздат, 1989. – 383 с.
374. Мясищев В. Н. Личность и неврозы / В. Н. Мясищев. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1960. – 224 с.
375. Найссер Ц. Познание и реальность / Ц. Найссер. – М.: Прогресс, 1981. – 230 с.
376. Научно-технический прогресс и общение // Социально-психологические проблемы научно-технического прогресса. – Л.: Наука, 1982. – С. 73–118.
377. Немов Р. С. Психология / Р. С. Немов. – М.: Педагогика, 1990.
378. Нерсесянц В.С. Сократ / В.С. Нерсесянц. – М., 1977. – 150 с.
379. Нигматов З. Г. Гуманистические традиции народной педагогики и воспитательный процесс / З. Г. Нигматов. – Казань: ИССО, 1998. – 130 с.
380. Нигматов З. Г. Курс лекций по педагогике / З. Г. Нигматов, А. Н. Хузиахметов. – Казань: Матбугат йорты, 2001. – 384 с.
381. Низамов Р. А. Дидактические основы активизации учебно-познавательной деятельности студентов / Р. А. Низамов. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1979. – 302 с.
382. Никольский Л. Б. Синхронная социолингвистика / Л. Б. Никольский. – М.,1976. – 166 с.
383. Новиков В. П. Использование новых психотехнологий в процессе

общения сотрудников ОВД: учеб. пособие / В. П. Новиков. – Домодедово: ВИПК МВД России, 2003. – 47 с.
384. Новое в лингвистике. – 1975. – Вып. 7. – 486 с.
385. Новые ценности образования. Вып. 1–7 / ред. серии Н.Б. Крылова. – М., 1995–1997. – 248 с.
386. Носков В. А. Психотехника общения: учебное пособие / В. А. Носков. – М.: ИМЦ ГУК МВД России, 2001. – 120 с.
387. Носков В. А. Психотехника общения в работе оперуполномоченного службы БХСС / В. А. Носков. – Горький, 1989. – 105 с.
388. Носуленко В. Н. Роль общения в организации процессов слухового восприятия / В. Н. Носуленко // Психология слухового восприятия / отв. ред. Б. Ф. Ломов. – М.: Наука, 1988. – С. 138–162.
389. Ночевник М. Н. Человеческое общение / М. Н. Ночевник. – М.: Политиздат, 1988. – 127 с.
390. Об утверждении Положения о порядке организации психологического обеспечения сотрудников ОВД Российской Федерации: приказ МВД России от 26.06. 2000. – № 690.
391. Обозов Н. Н. Межличностные отношения / Н. Н. Обозов. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1979. – 150 с.
392. Общение и диалог в практике обучения, воспитания и психологической консультации. – М.: Изд-во АПН СССР, 1987.
393. Общение и оптимизация совместной деятельности / под ред. Г. М. Андреевой и Я. Яноушека. – М.: Изд-во МГУ, 1987. – 302 с.
394. Орлов А. А. Проблемы стандартизации высшего педагогического образования / А. А. Орлов, В. О. Кутьев // Педагогика. – 2001. – № 6. – С. 52–66.
395. Орлова Э. А. Введение в социальную и культурную антропологию / Э. А. Орлова. – М., 1994. – 214 с.
396. Осетров Е. И. Живая древняя Русь / Е. И. Осетров. – М.: Просвещение, 1984. – С. 4.
397. Осипов Г. В. Мифы уходящего времени / Г. В. Осипов // Социс. – 1992. – № 6.
398. Осорина М. В. О некоторых традиционных формах коммуникативного поведения детей / М. В. Осорина // Этнические стереотипы поведения. – Л.: Наука, 1983. – С. 47–61.
399. Панарин А. С. Россия в цивилизационном процессе / А. С. Панарин. – М., 1995. – 262 с.
400. Панасюк А. Ю. Управленческое общение: практические советы / А. Ю. Панасюк. – М.: Экономика, 1990. – 112 с.
401. Паниотто В. И. Структура межличностных отношений / В. И. Паниотто. – Киев: Наукова думка, 1975.

402. Паповян С. С. Математические методы в социальной психологии / С. С. Паповян. – М.: Наука, 1983. – 342 с.
403. Парыгин Б. Д. Основы социально-психологической теории / Б. Д. Парыгин. – М.: Мысль, 1971. – 351 с.
404. Парыгин Б. Д. Социальная психология как наука / Б. Д. Парыгин. – Л.: Лениздат, 1967. – 263 с.
405. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики иноязычного обучения / Е. И. Пассов. – М.: Русский язык, 1989. – 276 с.
406. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. – М.: Просвещение, 1985. – 208 с.
407. Петров М. К. Язык, знак, культура / М. К. Петров. – М., 1991. – 328 с.
408. Петровская Л. А. Компетентность в общении: Социально-психологический тренинг / Л. А. Петровская. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 216 с.
409. Петровская Л. А. Социально-психологический тренинг как способ оптимизации перцептивных процессов в группе / Л. А. Петровская ; под ред. Г. М. Андреевой и А. И. Донцова: – М.: Изд-во МГУ, 1981.
410. Петровская Л.А. Теоретические и методологические проблемы социально-психологического тренинга / Л. А. Петровская. – М.: Изд-во МГУ, 1982.
411. Петровская Л. А. Воспитание как общение-диалог / Л. А. Петровская, А. С. Спиваковская // Вопр. психол. – 1982. – № 5.
412. Петровский А. В. К психологии активности личности / А. В. Петровский // Вопр. психол. – 1975. – № 2. – С. 26–38.
413. Петровский А. В. Личность. Деятельность. Коллектив / А. В. Петровский. – М.: Политиздат, 1982. – 254 с.
414. Петровский А. В. Социальная психология коллектива / А. В. Петровский, В.В. Шпалинский. – М.: Просвещение, 1978. – 173 с.
415. Пиз А. Язык жестов / А. Пиз ; перевод с англ. – Воронеж: НПО «МОДЕК», 1992. – 218 с.
416. Платон и его эпоха. – М., 1979. – 317 с.
417. Платонов К. К. Методологические проблемы медицинской психологии / К. К. Платонов. – М.: Медицина, 1977. – С. 77, 96–99.
418. Платонов Ю. В. Социальные конфликты на производстве / Ю. В. Платонов // Социс. – 1991. – № 3.
419. Подласый И. П. Педагогика / И. П. Подласый. – М.: Просвещение; Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1996. – 432 с.
420. Познаем общение / отв. ред. Б.Ф. Ломов, А.В. Беляева, М. Коул. – М.: Наука, 1988. – 208 с.
421. Поль Л. Сопер. Основы искусства речи / Л. Поль. – М.: Изд-во агенства «Яхтсмен», 1995. – С. 47.

422. Померанц Г. М. Выход из транса / Г. М. Померанц. – М., 1995. – 575 с.
423. Понамарев Я. А. Закономерности общения в творческом коллективе / Я. А. Понамарев, Ч. М. Гаджиев // Психология творчества / под ред. Я. А. Понамарева. – М.: Наука, 1990. – С. 92–103.
424. Пономарев И. Б. Конфликты в деятельности и общении работников органов внутренних дел / И. Б. Пономарев. – М.: Академия МВД СССР, 1989.
425. Пономарев И. Б. Приемы установления психологического контакта и доверительных отношений / И. Б. Пономарев // Преподавание юридической психологии и ее практическое применение. – Тарту, 1986. – Ч. 2. – С. 75.
426. Пономарев И. Б. Психотехнология общения / И. Б. Пономарев, В. П. Трубочкин. – М: Академия МВД РФ, 1996. – 45 с.
427. Поршнев Б. Ф. Социальная психология и история / Б. Ф. Поршнев. – 2-е изд. – М.: Наука, 1979. – 232 с.
428. Посталюк Н. Ю. Дидактические условия использования учебно-познавательных задач в высшей школе: дис. ... канд. пед. наук / Н. Ю. Посталюк. – Казань, 1982. – 253 с.
429. Потебня А. А. Мысль и язык / А. А. Потебня. – Харьков, 1913. – 225 с.
430. Потебня А. А. Эстетика и поэтика / А. А. Потебня. – М., 1976. – 613 с.
431. Практическая психология в тестах или как, научиться понимать себя и других. – М.: АСТ-ПРЕСС, 1998.
432. Прикладная социальная психология / под ред. А. Н. Сухова и А. А. Деркача. – Воронеж: МОДЭК, 1998.
433. Прикладная юридическая психология / под ред. проф. А. М. Столяренко. – М.: ЮНИТИ, 2001. – 639 с.
434. Прикладные проблемы социальной психологии / под ред. Е. В. Шороховой и В. П. Левкович. – М.: Наука, 1983. – 296 с.
435. Прилюк Ю. Д. Проблема общения в историческом материализме / Ю. Д. Прилюк. – Киев, 1985. – 192 с.
436. Пришвин М. М. Сказка о правде / М. М. Пришвин. – М., 1973. – 495 с.
437. Пришвин М. М. Я встаю в предрассветный час / М. М. Пришвин. – М., 1979. – 238 с.
438. Проблема общения в психологии / отв. ред. Б. Ф. Ломов. – М.: Наука, 1981. – 280 с.
439. Проблемы психологии личности / под ред. Е. В. Шороховой и О. И. Золотвой. – М.: Наука, 1982. – 245 с.
440. Профессиональная этика сотрудников правоохранительных органов: ученое пособие / под. ред. Г. В. Дубова и А. В. Опалева. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Щит-М, 2000. – 984 с.
441. Прохоров А. О. Психические состояния и их проявления в учебном процессе / А. О. Прохоров. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1991. – 167 с.

442. Прохоров Ю. Е. Лингвострановедение. Культуроведение. Страноведение / Ю. Е. Прохоров. – М., 1995. – 93 с.
443. Психологическая теория коллектива / под ред. А. В. Петровского. – М.: Педагогика, 1979. – 240 с.
444. Психологические исследования общения / отв. ред. Б. Ф. Ломов, А. В. Беляева, В. Н. Носуленко. – М.: Наука, 1985. – 344 с.
445. Психологические исследования проблем формирования личности профессионала. – М.: ИП АН СССР, 1991.
446. Психологические механизмы регуляции социального поведения / под ред. М. И. Бобневой. – М.: Наука, 1979. – 335 с.
447. Психологические проблемы социальной регуляции поведения / под ред. Е. В. Шороховой и М. И. Бобневой. – М.: Наука, 1976. – 368 с.
448. Психологические тесты для деловых людей // Приложение к журналу «Управление персоналом». – М., 1996. – 319 с.
449. Психология воздействия: Проблемы теории и практики. – М.: Изд-во АПН СССР, 1989.
450. Психология критического мышления. – СПб.: Питер, 2000. – С. 449.
451. Психология личности в социалистическом обществе: Активность и развитие личности / отв. ред. Б. Ф. Ломов и К. А. Абульханова-Славская. – М.: Наука, 1989. – 184 с.
452. Психология личности в социалистическом обществе: Личность и ее жизненный путь / отв. ред. Б. Ф. Ломов, К. А. Абульханова-Славская. – М.: Наука, 1990. – 216 с.
453. Психология личности и образ жизни / под ред. Е. В. Шороховой. – М.: Наука, 1987. – 220 с.
454. Психология межличностного познания / под ред. А. А. Бодалева. – М.: Педагогика, 1981. – 223 с.
455. Психология: словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – 2-е изд. испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
456. Радищев А. Н. Избр. философские и общественно-политические произведения / А. Н. Радищев. – М., 1952. – 674 с.
457. Радугин А. А. Психология и педагогика / А. А. Радугин. – М.: Изд. Центр, 1997. – С. 148–149.
458. Ратинов А. Р. Судебная психология для следователей / А. Р. Ратинов. – М., 1967.
459. Рафф С. Е. Педагогическое взаимодействие как объект диагностики и коррекции: автореф. дис. ... канд. пед. наук / С. Е. Рафф. – Казань, 1994. – 17 с.
460. Реан А. А. Психология педагогической деятельности / А. А. Реан. – Ижевск, 1994.

461. Регуляция социально-психологического климата трудового коллектива. – Л.: Наука, 1986. – 239 с.
462. Резаев А. В. Парадигмы общения / А. В. Резаев. – СПб.: Изд-во Гос. ун-та, 1993. – 210 с.
463. Рейнвальд Н. И. Психология личности / Н. И. Рейнвальд. – М.: Изд-во УДИ, 1987.
464. Реман Ж. Р. Очерк одной ситуации многоязычия: Люксембург / Ж. Р. Реман // Новое в лингвистике. – М., 1972. – Вып. 6.
465. Робер М. А. Общие сведения о коммуникации / М. А. Робер, Ф. Тильман. – М.: Наука, 1999. – С. 20–24.
466. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога в образовании / Е. И. Рогов. – М.: ВЛАДОС, 1996. – 529 с.
467. Родионов Б. А. Коммуникация как социальное явление / Б. А. Родионов. – Ростов-на-Дону, 1984. – 143 с.
468. Родионова Е. А. Общение как условие формирования личности / Е. А. Родионова. – М.: Наука, 1981. – С. 118–134.
469. Розанов В. В. Сумерки просвещения / В. В. Розанов. – М.,1990. – 622 с.
470. Романов В. В. Юридическая психология / В. В. Романов. – М., 1998.
471. Российская Е. И. Искусство как средство общения / Е. И. Российская. – М.: Знание, 1985.
472. Российская педагогическая энциклопедия. – М., 1993. – Т. 1, 2. – 608 с.
473. Рощин С. К. Политическая психология / С. К. Рощин // Психол. журн. – 1980. – Т. 1, № 1. – С. 141–156.
474. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – 2-е изд. – М.: Педагогика, 1976. – 416 с.
475. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер-Пресс, 2001. – 709 с.
476. Руденский Е. В. Введение в психосоциологию праздничного общения / Е. В. Руденский. – Кемерово: Притомское изд-во, 1991.
477. Руденский Е. В. Основы психотехнологии общения менеджера: учебное пособие / Е. В. Руденский. – М.: ИНФРА-М; Новосибирск: НГАЭиУ, 1998. – 180 с.
478. Руденский Е. В. Психотехника общения / Е. В. Руденский. – Новосибирск: Изд-во СибСПИ, 1990.
479. Руденский Е. В. Социальная психология / Е. В. Руденский. – М.: ИНФРА-М; Новосибирск: НГАЭиУ, 1997.
480. Рукавишников О. В. Социальная напряженность: Диагноз и прогноз / О. В. Рукавишников и др. // Социс. – 1992. – № 3.
481. Рыбакова М. Особенности педагогических конфликтов. Разрешение педагогических конфликтов / М. Рыбакова. – М.: Педагогика, 1986. – С. 90–91.

482. Рыжов В. В. Психологические основы коммуникативной подготовки педагога / В. В. Рыжов. – Н. Новгород, 1994. – 183 с.
483. Рюкле Х. Ваше тайное оружие в общении. Мимика, жест, движение / Х. Рюкле ; сокр. пер. с нем. – М: Интерэксперт, 1996.
484. Савотина Н. А. Проблемы формирования будущего специалиста / Н. А. Савотина // Педагогика. – 1997. – № 1. – С. 58–61.
485. Савранский И. Л. Коммуникативно-эстетическая функция культуры / И. Л. Савранский. – М., 1979. – 231 с.
486. Сафонова В. В. Культуроведение и социология в языковой педагогике / В. В. Сафонова. – Воронеж, 1992.
487. Сафонова В. В. Социокультурный подход к обучению иностранному языку / В. В. Сафонова. – М., 1991.
488. Сахакиан У. С. Техника консультирования и психотерапии. Тексты / У. С. Сахакиан ; пер. с англ. – М.: Апрель Пресс, ЭКСМО-Пресс, 2000.
489. Сборник нормативных правовых актов и документов, регламентирующих деятельность психологов органов и подразделений внутренних дел. – М.: ГУК МВД России, 2001.
490. Свенцицкий А. Л. Социальная психология управления / А. Л. Свенцицкий. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1986. – 176 с.
491. Седова Н. В. Общение учителя и учащихся в учебной деятельности и подготовка к нему: автореф. дис. … канд. пед. наук / Н. В. Седова. – Л., 1984. – 17 с.
492. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: учебное пособие / Г. К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
493. Семенов И. Н. Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвитии личности / И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов // Вопр. психологии. – 1983. – № 2. – С. 35–42.
494. Сепир Э. Избр. труды по языкознанию и культурологии / Э. Сепир. – М.. 1993. – 655 с.
495. Сергеич П. Искусство речи на суде / П. Сергеич. – М., 1960. – 262 с.
496. Сериков В. В. Личностно-ориентированное образование: к разработке новой модели педагогической деятельности / В. В. Сериков // Педагогический лицей: становление будущего учителя. – Волгоград, 1994. – С. 312.
497. Симоненко В. Д. Педагогические теории, системы, технологии: учеб. пособие для пед. работников и студ. педвузов / В. Д. Симоненко, А. М. Воронин. – Брянск, 1998.
498. Симонов П. Б. Потребностно-информационная теория эмоций / П. Б. Симонов// Вопр. психол. – 1982. – № 6. – С. 44–56.
499. Сироткин Л. Ю. Формирование личности: проблемы устойчивости/ Л. Ю. Сироткин. – Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1992. – 176 с.

500. Скаткин Н. М. Методология и методика педагогических исследований: В помощь начинающему исследователю / Н. М. Скаткин. – М.: Педагогика, 1986. – 153 с.
501. Сластенин В. А. Идея комплексного подхода к воспитанию и подготовке учителя / В. А. Сластенин // Формирование личности учителя в системе высшего педагогического образования. – М., 1979.
502. Сластенин В.А. Педагогика: Инновационная деятельность / В. А. Сластенин, Л.С. Подымова. – М.: ИЧП Издательство «Магистр», 1997. – 224 с.
503. Смит М. Тренинг уверенности в себе / М. Смит; пер. с англ. – СПб.: Речь, 2001.
504. Советский энциклопедический словарь / гл. ред. А. М. Прохоров. – 4-е изд. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – 632 с.
505. Совместная деятельность: Методология, теория, практика / отв. ред. А. Л. Журавлева, П. Н. Шихарев, Е. В. Шорохова. – М.: Наука, 1988.
506. Совместная деятельность: Методология, теория, практика. – М.: Наука, 1988.
507. Соколов Э. В. Понятие, сущность и основные функции культуры / Э. В. Соколов. – Л., 1989. – 83 с.
508. Соломоник А. Семиотика и лингвистика / А. Соломоник. – М., 1995. – 352 с.
509. Соломоник А. Язык как знаковая система / А. Соломоник. – М., 1992. – 223 с.
510. Соссюр де Ф. Труды по языкознанию / де Ф. Соссюр. – М., 1977. – 696 с.
511. Социальная психология / под ред. Г. П. Предвечного, Ю. А. Шерковина. – М.: Политиздат, 1975. – 320 с.
512. Социальная психология / под ред. Е. С. Кузьмина, В. Е. Семенова. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1979. – 288 с.
513. Социальная психология и общественная практика / под ред. Е. В. Шороховой, В. П. Левкович. – М.: Наука, 1985. – 231 с.
514. Стилистика русского языка / под ред. Н. М. Шамского. – Л., 1982. – 153с.
515. Социальная психология личности / под ред. М. И. Бобневой и Е. В. Шороховой. – М.: Наука, 1979. – 34 с.
516. Социально-психологические проблемы нравственного воспитания личности / под ред. В. Е. Семенова. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1984.
517. Социально-психологический тренинг профессионального общения органов внутренних дел / под общ. ред. док. психол. наук М. И. Марьина. – Казань, 2003. – 89 с.
518. Социологический энциклопедический словарь / ред. Г. В. Осипов. – М., 1998.

519. Средства массовой коммуникации и современная художественная культура / отв. ред. Н. М. Зоркая. – М.: Искусство, 1983. – Ч. 1. – 311 с.
520. Стереотипы в общественном сознании: социально-философские аспекты. Научно-аналитический обзор. – М., 1988. – С.42.
521. Столяренко А. М. Психологические приемы в работе юриста / А. М. Столяренко. – М., 2000. – 288 с.
522. Стоунс Э. Психодинамика / Э. Стоунс. – М.: Педагогика, 1984. – 105 с.
523. Сухов А. Н. Основы формирования профессионального общения сотрудников ИТУ с осужденными / А. Н. Сухов, В. М. Поздняков. – Рязань, 1992. – 147 с.
524. Табуре-Келлер А. К изучению двуязычия в социологическом плане/ А. Табуре-Келлер // Новое в лингвистике. – М., 1972. – Вып. 6.
525. Тагун В. С. Потребности и психология социальной деятельности личности / В. С. Тагун ; под ред. В. А. Ядова. – Л.: Наука, 1983.
526. Тайлор Э. Б. Первобытная культура / Э. Б. Тайлор. – М., 1989. – 572 с.
527. Терин В. П. Основные направления исследований теории массовой коммуникации / В. П. Терин // СОЦИС. – № 11. – 1997. – С. 25.
528. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация / С. Г. Тер-Минасова. – М.: Слово, 1998.
529. Типовая программа профессионально-психологической подготовки для занятий с сотрудниками ОВД в системе служебной подготовки от 23.05.1997. – М., 1997.
530. Тойнби А. Дж. Цивилизация перед судом истории / А. Дж. Тойнби. – М., 1996. – 478 с.
531. Толстых А. В. Взрослые и дети: Парадоксы общения / А. В. Толстых. – М.: Педагогика, 1988. – 128 с.
532. Томахин Г. Д. Теоретические основы лингвострановедения: автореф. дис. … докт. пед. наук / Г. Д. Томахин. – М., 1984. – 32 с.
533. Томсон П. Самоучитель общения / П. Томсон. – СПб.: Питер, 2000.
534. Торп К. Тренинг. Настольная книга тренера / К. Торп, Д. Маккей. – СПб.: Питер, 2001.
535. Трофимова Г. С. Формирование коммуникативной компетентности у будущих учителей в условиях педагогической практики в университете. автореф. дис. … канд. пед. наук / Г. С. Трофимова. – Л., 1990. – 21с.
536. Уолкер Р. Английская судебная система / Р. Уолкер. – М., 1980. – 278 с.
537. Уледов А. К. Общественная психология и идеология / А. К. Уледов. – М.: Мысль, 1985. – 268 с.
538. Уманский Л. И. Психология организаторской деятельности школьника / Л. И. Уманский. – М.: Просвещение, 1980. – 160 с.
539. Успенский Б. А. Избр. труды: в 2 т. / Б. А. Успенский. – М., 1994.

540. Устинова Л. Г. Развитие творческого потенциала студентов в условиях рейтинговой технологии обучения: автореф. дис. … канд. пед. наук/ Л. Г. Устинова. – Волгоград, 2000. – 27 с.
541. Учитель в эпоху перемен. – СПб.: Потсдам, 1999.
542. Фаррелли Ф. Провокационная терапия / Ф. Фаррелли, Д. Брандсма; пер. с англ. – Екатеринбург, 1996.
543. Фахрутдинова Р. А. Социальное становление личности школьника / Р. А. Фахрутдинова. – Казань: КГПУ, 1998. – 237 с.
544. Федеральный закон «Об оперативно-розыскной деятельности»: научно-практический комментарий / под общ. ред И. Н. Зубова. – М., 1999.
545. Федякин И. А. Общественное сознание и массовая коммуникация в буржуазном обществе / И. А. Федякин ; отв. ред. Я. Н. Засурский. – М.: Наука, 1988. – 216 с.
546. Фейербах Л. Избр. философские произведения: в 2 т. / Л. Фейербах. – М., 1955.
547. Филонов Л. Б. Психология развития контакта между людьми в условиях затрудненного общения: автореф. дис. ... док. психол. наук / Л. Б. Филонов. – М., 1985.
548. Филонов Л. Б. Тренинг делового общения сотрудников органов внутренних дел с различными категориями граждан / Л. Б. Филонов. – М., 1992. – 76 с.
549. Философский энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1983. – 840 с.
550. Фишер Р. Путь к согласию или переговоры без поражения / Р. Фишер, У. Юри. – М., 1990.
551. Формы и методы воспитательной работы в вузе: сб. науч. трудов и материалов VIII Междунар. научно-практической конференции, посвященной 125-летию КГПУ. – Казань: Изд-во Казан. гос. пед. ун-та, 2001. – 270 с.
552. Фурманова В. П. Межкультурная коммуникация и лингво-культуроведение в теории и практике обучения иностранному языку / В. П. Фурманова. – Саранск, 1993. – 122 с.
553. Хабермас Ю. Демократия. Разум. Нравственность / Ю. Хабермас. – М.: Наука, 1992.
554. Хайдеггер М. Время и бытие / М. Хайдеггер. – М., 1993. – 446 с.
555. Халеева И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчика) / И. И. Халеева. – М.: Высшая школа, 1989. – 238 с.
556. Харькин В. Н. Педагогическая импровизация: теория и методика / В. Н. Харькин. – М.: МИП «NB Магистр», 1992. – 160 с.
557. Хауген Э. Языковой контакт / Э. Хауген // Новое в лингвистике. –

1972. – Вып. 6.
558. Хейвенс Р. Мудрость Мильтона Эриксона / Р. Хейвенс. – М.: Класс, 1999.
559. Хомский Н. Язык и мышление / Н. Хомский. – М., 1972. – 122с.
560. Хренов Н. А. Социально-психологические аспекты взаимодействия искусства и публики / Н. А. Хренов ; отв. ред. А. Я. Зись. – М.: Наука, 1981.
561. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. – М., 1971.
562. Хрестоматия по социальной психологии: учебное пособие / сост. Т. Кутаисова. – М.: Международная педагогическая академия, 1994.
563. Хузиахметов А. Н. Социализация и индивидуализация личности школьника: учебное пособие / А. Н. Хузиахметов. – Казань, 1998. – 290 с.
564. Хуторской А. В. Современная дидактика: учебник для вузов / А. В. Хуторской. – СПб.: Питер, 2001. – 544 с.
565. Хуторской А. В. Эвристическое обучение. Теория, методология, практика / А. В. Хуторской. – М.: Международная педагогическая академия, 1988. – 266 с.
566. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности (основные положения исследования и применение) / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб.: Питер-Пресс, 1997. – 608 с.
567. Цукерман Г. А. Совместная учебная деятельности как основа формирования умения учиться / Г. А. Цукерман. – М., 1992.
568. Чаадаев П. Я. Сочинения / П. Я. Чаадаев. – М., 1989. – 656 с.
569. Черненилов В. И. Психологические проблемы исследования коммуникации в управлении органом внутренних дел / В. И. Черненилов, А. И. Фролов // Труды Академии МВД СССР. – М., 1986. – С. 51.
570. Черненилов В. И. Применение методов психолого-педагогического воздействия при решении оперативно-служебных задач / В. И. Черненилов, В. В. Юстиский. – Минск; МВШ МВД, 1989. – 78 с.
571. Чернышев А. С. Социально-психологические основы организации коллектива / А. С. Чернышев, А. С. Крикунов. – Воронеж: Изд-во Воронеж, ун-та, 1991.
572. Честара Дж. Деловой Этикет / Дж. Честара. – М.: Агенство «ФАИР», 1997. – С. 73–80.
573. Шакирова Л. З. Методика преподавания русского языка (на материале национальных школ): пособие для учителя / Л. З. Шакирова. – Казань: Магариф, 2003. – 376 с.
574. Шаймарданов Р. Х. Технология интенсивного развития личности учителя высшей квалификации / Р. Х. Шаймарданов. – Казань: Казан. пед. ун-т, 1997. – 176 с.
575. Шведова Л. Н. Трудные случаи функционирования видов русского глагола / Л. Н. Шведова. – М., 1984. – С. 8.
576. Шевандрин Н. И. Психодиагностика, коррекция и развитие лично-

сти / Н. И. Шевандрин. – М.: ВЛАДОС, 1998.
577. Шейман Л. А. Научные основы курса русской литературы в кыргызской школе / Л. А. Шейман. – Бишкек., 1994.
578. Шейнов В. П. Искусство убеждать / В. П. Шейнов. – М.: Изд-во ПРИОР, 2000. – 304 с.
579. Шелихова Н. И. Техника педагогического общения / Н. И. Шелихова ; под общ. ред. М. Р. Гинзбурга. – М.: Изд-во институт практической психологии, 1998. – 128 с.
580. Шерковин Ю. А. Психологические проблемы массовых информационных процессов / Ю. А. Шерковин. – М.: Мысль, 1973.
581. Шинкарук В. И. Философия и мировоззрение / В. И. Шинкарук // Человек и мир человека. – Киев: Наукова думка, 1977. – С. 7–27.
582. Шихарев П. Н. Современная социальная психология в Западной Европе / П. Н. Шихарев. – М.: Наука, 1985. – 175 с.
583. Шихарев П. Н. Современная социальная психология США / П. Н. Шихарев. – М.: Наука, 1979. – 228 с.
584. Шихарев П.Н., Шорохова Е.В. Социальная психология. Тенденции развития психологической науки / П. Н. Шихарев, Е. В. Шорохова ; отв. ред. Б. Ф. Ломов и Л. И. Анцыферова. – М.: Наука, 1989. – С. 102–130.
585. Шиянов Е. Н. Гуманизация образования и профессиональной подготовки учителя / Е. Н. Шиянов. – М.; Ставрополь, 1991. – 181 с.
586. Щерба Л. В. Преподавание иностранных языков в средней школе / Л. В. Щерба // Общие вопросы методики. – М., 1974. – 134 с.
587. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность / Л. В. Щерба. – Л.: Наука, Ленингр. отд-ние, 1974. – С 319–344.
588. Юсупов И. М. Психология взаимопонимания / И. М. Юсупов. – Казань, 1991. – 192 с.
589. Ядов В. А. Взаимосвязь социологического и социально-психологического подходов к исследованию образа жизни / В. А. Ядов // Психология жизни и образ жизни / отв. ред. Е.В. Шорохова. – М.: Наука, 1987. – С. 89–93.
590. Ядов В. А. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности / В. А. Ядов и др. – Л.: Наука, 1979.
591. Ядов В. А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности / В. А. Ядов // Методологические проблемы социальной психологии. – М.: Наука, 1975.
592. Ядов В. А. Социологическое исследование / В. А. Ядов. – М.: Наука, 1972. – 239 с.
593. Язык и культура / гл. ред. Л. Г. Саяхова. – Уфа, 1995.
594. Ярошевский М. Г. Программно-ролевой подход к исследованию науч-

ных коллективов / М.Г. Ярошевский // Вопр. психол. – 1978. – №3. – С. 40–53.
595. Ярцева В. Н. Методы сопоставительного изучения языков / В. Н. Ярцева. – М., 1988. – 95 с.
596. Ясперс К. Смысл и назначение истории / К. Ясперс. – М., 1994. – 527 с.
597. Herbert R.K. Sex Based Differences In Complimenting Behavior // Language- and Society. – 1990.– 19.201.
598. Mattelart A. et Mattelart M. Historie de la Theorie de la Communication. – Paris, 1995.
599. Brumfit C.J. The Practice of Communicative Language Teaching. – Oxford, 1986.
600. Abbs B. Communicative Strategies. – London, 1980.
601. Applied Linguistics. – 1996. – v. 17.2.
602. Balle F. Media el Societe. – Paris, 1988. – Ruvue francaise de communication. – 1979, 3.
603. Bloomfleid L. Language. – N-Y, 1933.
604. Blumer H. The Mass, the Public, and Public Opinion // Reader in Public Opinion and Communication / lid. by Beerelson B., Janowitz M. – New York, 1953.
605. Brown G. and Yule G. Teaching the Spoken Language. An Approach Based on the Analysis of Conversational English. – Cambridge, 1983.
606. Brumfit C.J. Communicative Metholodgy in Language Teaching. – Cambridge, 1984.
607. Candlin C. The Communicative Teaching of English.– London, 1981.
608. Communications / Ed. by Scramm W. – Urbana, 1960.
609. Cultural Communication and Intercultural Contact. D. Carbaugh(ed). Hillsdale. – N-Y, 1990.
610. Culture Bound. J.M. Valdes(ed). – Cambridge, 1986.
611. Damen L. Culture Learning: the Fifth Dimention inthe Language Classroom. – Addison-Wesley Publishing Company, 1987.
612. Davies P., Pearse E. Success in English Teaching. – Oxford University Press, 2000. – 221pg.
613. Davis I. The Native Languages of America: a Survey of Recent Studies.– Phonetica.– v. 7.– 1967.
614. Edge J. Cooperative Development. – London. 1992,
615. Edge J. Essentials of English Language Teaching.– London, 1993.
616. Fodor J.A. Modularity of Mind. – Cambridge, 1983.
617. Foreign Language Annals. – 1996. 1, 4.
618. Halliday M.A.K. Language as Sosial Semiotic.– London, 1978.
619. Halliday M.A.K.and Rugaiya Hasan. Language, Context, and Text: Aspects of Language in a Sosial-Semiotic Perspective. – Oxford, 1991.
620. Herbert R.K. Sexbased Differences in Complimenting Behavior //

Language and Society. – 1990.– 19.
621. Hernandez H. Multicultural Education: A Teacher's Guide to Content a Process / H. Ytrnandez. – Columbus etc.: Merrill, Cop. 1989. – 225 pg.
622. Hill J.A. and Mannheim B. Language and World View.Annual Review of Anthropology. – 1992.– 21.
623. Hirsch E.D. Jr. Cultural Literacy (What Every American Needs to Know). – Boston, 1987.
624. History of European Ideas.– N-Y, 1995.– V. 21.2.
625. Hodge R. and Kress G. Social Semiotics. – Cambridge. 1988.
626. Hurwitz W.L. Semiotics and Communication. Hillsdale. – N-Y, 1993.
627. Hymes D. A Perspective for Linguistic Anthropology.The Voice of America // Anthropology. – 1964. – Serier 17.1.
628. Hymes D. Inequality in Language: Taking for Granted.Working Papers in Educational Linguistics. – 1992. – 8(1).
629. Jakobson R. Linguistics and Poetics // Style in Language. – London, 1960.
630. Journal of Anthropological Research. Albuquerque. – 1995. – v. 51.1.
631. Kluckhohn C. Value and Value Orientations: An Exploration in Definition and Classification /Towards General Theory of Action. – Cambridge (Mass), 1951.
632. Kramsch C.Context and Culture in Language Teaching. Oxford, 1993.
633. Kramsch Cl. Context and Culture in Language Teaching. – Oxford, 1993. – 295 pg.
634. Kris E., Leites N. Trends in the twentieth Century Propaganda // Reader in Public Opinion and Communication, lid. Berelson B., Janowitz M. – New York, 1953.
635. Language, culture and curriculum. – 1995. v. 8.2.
636. Lazarsfeld P.P., Merton K.K. Mass Communication, Popular Taste and Organized Social Action // Mass.
637. Lazersfeld P.F., Berelson B., Gaudet H. The People's Choise. – New York, 1948.
638. Levy-Strauss C. Race and History // Structural Anthropology. – London, 1978.
639. Littlewood W. Communicative Language Teaching. An Introduction. – Cambridge, 1981.
640. Matters Advanced. Teacher's Book. – Longman, 2000. – 93 pg.
641. Matters Intermedediate. Teacher's Book. – Longman, 1999. – 97 pg.
642. Matters Pre-Intermedediate. Teacher's Book. – Longman, 1998. – 103 pg.
643. Matters Upper-Intermedediate. Teacher's Book. – Longman, 2000. – 115 pg.
644. Mayer J.S. Uncommon Sense. Theoretical Practice in Language Education. – Portsmouth, 1990.
645. MeadG.H. Mind, Self and Society. – Chicago, 1934.

646. Modern Language Journal. – 1996. – v. 80. 4.
647. Nolasco R.and Lois A. Conversation. – Oxford, 1987.
648. Piepho H-E. Some Basic Principles of Communicative Language Learning. – Strasburg, 1986.
649. Richards J.C .and Schmidt R.W. Language and Communication. – London, 1983.
650. Richards J.C. and Rodgers T.S. Communicative Method. – Cambridge, 1986.
651. Rivers W.H. Communicating Naturally in a Second Language. – Cambridge, 1983.
652. Robinson G.H. Cross cultural Understanding. – Oxford, 1985.
653. Sapir E. The Status of Linguistics as a Science. Language. – 1929. – v. 5.
654. Savignon S. Communicative Competence. – Mass, 1983.
655. Scehan P. Individual Differences in Second-language Learning. – London, 1989.
656. Sociolinguistics Today. Bolton K. and Kwock H.(ed). – Routeledge, 1992.
657. Soclolingulstlcs and Language Teaching. Mckay S. Land Hornberger N.H.(ed). – Cambridge, 1996.
658. Studies in Functional Stylistics. – Amsterdam, 1993.
659. Sternberg R.J., Lubart T.J. Delving the crowd: Cultivating creativity in a culture of conformity. – New York: Free Press, 1995.
660. Teaching Modern Languages. Swarbrick A.(ed).L. – N-Y, 1995.
661. Tightbown P.M., Spada N, How Languages are learned. – Oxford, University Press. – 2000. – 192 pg.
662.Widdowson H.G. Aspects of Language Teaching. – Oxford, 1990.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Дидактический материал

Текст должен иметь зачин, основную часть, концовку. Свободные предложения бывают не в любом тексте.

Каковы же единицы текста?

1. Заголовок называет тему и может быть 4 видов:

а) номинативный заголовок: «А.С. Пушкин», «Зима»;

б) информативный заголовок «Как слон спас Кулина»;

в) эмоционально-экспрессивная функция заголовка («Когда же придет настоящий день?», «Кто виноват?»);

г) рекламная функция – «Не проходите мимо!», «SOS».

Прочитайте статью А.Н. Варыгина. Охарактеризуйте заголовок. Какую функцию он несет: номинативную, информативную, эмоционально-экспрессивную или рекламную? Почему? Перескажите текст статьи с точки зрения основной функции заголовка.

О ПРЕСТУПНОСТИ НА ЖЕЛЕЗНОДОРОЖНОМ ТРАНСПОРТЕ И ЕЕ ОСОБЕННОСТЯХ[1]

Характерной особенностью современной преступности является ее проникновение во многие сферы общественной жизни и производства. Особенности той или иной сферы производства, несомненно, накладывают отпечаток на характер совершаемых в них преступлений.

Несомненно, железнодорожный транспорт является специфичной отраслью экономики страны, имеет свои характерные особенности, что, на наш взгляд, должно обусловливать специфику преступности на данном виде транспорте и особенности ее предупреждения.

[1] Преступность в регионах Российской Федерации: общее и особенное // Вестник КЮИ МВД Россиии. Спецвыпуск. 2013. – С. 39–42

«Отраслевые» особенности железнодорожного транспорта определяют, на наш взгляд, и некоторые криминологически значимые факторы, которые, в свою очередь, могут накладывать отпечаток на структуру и иные показатели преступности на данном виде транспорта и определять ее особенности, делать железнодорожный транспорт «привлекательным» для преступников. Данные факторы заключаются в следующем:

1. Сосредоточение на объектах железнодорожного транспорте большого количества товарно-материальных ценностей – грузов и багажа. Ежегодно железными дорогами страны перевозится грузов на миллиарды рублей. Это не может не привлекать внимание преступников к объектам железнодорожного транспорта, на которых хранятся и перевозятся грузы. Не случайно на протяжении длительного времени кражи грузов являлись самыми распространенными преступлениями на железнодорожном транспорте.

2. Нахождение на пассажирских станциях, вокзалах, в пассажирских поездах большого количества пассажиров, имеющих при себе определенные, порой значительные, суммы денег и другое имущество, что также привлекает внимание преступников, посягающих на собственность.

3. Достаточно быстрое перемещение грузов и багажа, пассажиров в пространстве и во времени. Нередко подвижной состав (вагоны, цистерны, платформы с контейнерами), из которых совершаются хищения, быстро перемещаются от места хищения в другие места, в том числе на другие отделения железных дорог и даже в другие государства. Это затрудняет определение факта и места совершения преступления, его следов, позволяет преступникам быстро скрываться с места преступления и избегать привлечения к уголовной ответственности. Не случайно, что 21,6% опрошенных нами преступников ответили, что совершили

преступление на железной дороге, потому что там много пассажиров и иных людей, среди которых можно легко затеряться и скрыться с места преступления; 5,0% – потому что там много товарно-материальных ценностей, которые можно похитить.

4. Подвижной состав железнодорожного транспорта (локомотивы, вагоны, как грузовые, так и пассажирские, контейнеры, цистерны) весьма удобен для перевозки предметов, изъятых из гражданского оборота (наркотиков, огнестрельного оружия, взрывчатых веществ, радиоактивных материалов), а также драгоценных металлов и камней, валюты и других предметов. Это объясняется тем, что в них легко можно скрывать названные предметы от обнаружения, спрятав их в технологические полости вагонов, маскировать среди других перевозимых грузов и таким образом перемещать их в пространстве, в том числе и через границу Российской Федерации, чем активно и пользуются преступники.

5. Железнодорожный транспорт является источником повышенной опасности. В соответствии со ст.1079 ГК РФ деятельность железнодорожного транспорта связана с повышенной опасностью для окружающих (использование транспортных средств, механизмов, электрической энергии высокого напряжения)[1]. Эксплуатация, в первую очередь, транспортных средств (локомотивов, вагонов, платформ) связана с риском причинения вреда жизни и здоровью граждан, а также вреда окружающей среде. Не случайно за ряд деяний, связанных с нарушением правил безопасности на железнодорожном транспорте, причинивших по неосторожности тяжкий вред здоровью человека, смерть либо крупный материальный ущерб, предусмотрена уголовная ответственность. Имеются в виду такие уголовно наказуемые деяния, как нарушение правил безопасности движения и эксплуата-

[1] Гражданский кодекс Российской Федерации. Ч.1-3. М., 2003.

ции железнодорожного транспорта (ст. 263 УК РФ); недоброкачественный ремонт транспортных средств и выпуск их в эксплуатацию с техническими неисправностями (ст. 266 УК РФ); приведение в негодность транспортных средств или путей сообщения (ст. 267 УК РФ); нарушение правил, обеспечивающих нормальную работу транспорта (ст. 268 УК РФ).

В последние годы железнодорожный транспорт, прежде всего его подвижной состав, все чаще и чаще является объектом посягательств со стороны террористов. Это связано с тем, что транспорт, как уже было отмечено, является источником повышенной опасности; на его объектах сконцентрировано большое количество людей (пассажиров), а также грузов, в том числе опасных, взрыв или поджог которых могут вызвать многочисленные человеческие жертвы и значительный материальный ущерб, чего и добиваются террористы.

Все вышеизложенное говорит о распространенности, разнообразии и определенной специфике преступности на железнодорожном транспорте, которую необходимо учитывать при разработке мер ее предупреждения.

Официальные статистические данные показывают, что преступность на железнодорожном транспорте изменяется в контексте изменений всей преступности в стране. Это наглядно видно из таблицы[1].

Таблица 1.

Годы	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Состояние Динамика	69 087 +3,7%	74 571 +7,9%	80 850 +8,4%	83898 +3,8%	81956 -2,3%	75013 -8,5%	58360 -22,2%	53364 -8,6%	46462 -12,9%

При этом следует помнить о достаточно высоком уровне латентности преступлений, совершаемых на железно-

[1] Здесь и далее данные ГИАЦ МВД РФ формы 1 «Транспорт» за 2004–2012 гг.

дорожном транспорте, обусловленном спецификой самого транспорта. Во-первых, жертвами многих преступлений в данном случае являются, прежде всего, пассажиры, которые, не желая опаздывать на поезд, делать остановку и сходить с поезда, часто сами не обращаются в правоохранительные органы по поводу совершенных в отношении них преступлений. Во-вторых, работники железнодорожного транспорта, прежде всего, его служб грузового хозяйства, имеют много «рычагов давления» на грузоотправителей и грузополучателей (могут задерживать погрузку, отправку, выгрузку груза), в чем последние не заинтересованы и предпочитают получать груз с недостачей, повреждением, происшедшими в том числе и в результате преступлений. По оценкам сотрудников органов внутренних дел на транспорте, ими регистрируется не более 30% преступлений, совершаемых на железной дороге. Эти данные подтверждаются результатами и других исследований[1].

Статистические данные показывают, что на протяжении длительного времени наибольшее количество преступлений совершается на объектах Московской железной дороги (11% от общего количества всех преступлений, совершенных на железных дорогах); Средневолжской и Среднеуральской железных дорогах (8,7% и 8,1% соответственно), а также на Северо-Кавказской железной дороге (6,9%). Это, на наш взгляд, объясняется прежде всего тем, что названные дороги наиболее протяженные и имеют наибольшую плотность движения грузов и пассажиров по сравнению с другими железными дорогами страны.

На железнодорожном транспорте на протяжении длительного времени держится достаточно высокий процент раскрываемости зарегистрированных преступлений. Так,

[1] См.: Кутяев В.М. Криминологическая характеристика скрытой преступности на железнодорожном транспорте (по материалам Волго-Вятского УВД на транспорте): дис. … канд. юрид. наук. Н. Новгород, 2003. С. 143.

например, в 2012 г. он составил 66,6%, в то время как в целом по стране – всего 52,5%[1].

Другим, не менее важным, показателем всей преступности и преступности на железнодорожном транспорте является ее структура. В структуре российской преступности на протяжении длительно-го времени самыми распространенными преступлениями являются преступления против собственности (в 2012 г. они составили около 60% от общего количества всех зарегистрированных преступлений); преступления против экономической деятельности (16,0%), а также преступления против общественной безопасности и против личности[2].

В целом с небольшими изменениями это характерно и для железнодорожного транспорта. Структура преступности на данном виде транспорта на основе официальных статистических данных за 2004–2012 гг. представлена в следующей таблице.

Таблица 2.

Виды преступлений	Удельный вес (в %)
Преступления против собственности	37,2
Преступления в сфере экономической деятельности	22,5
Преступления против личности	0,6
Преступления против здоровья населения и общественной нравственности	18,1
Преступления против общественной безопасности	4,8
Преступления против государственной власти, интересов государственной службы и службы в органах местного самоуправления	3,0
Иные преступления (против безопасности движения и эксплуатации транспорта, интересов службы в коммерческих организациях и другие)	13,8

[1] Состояние преступности в России за 2012 г. С.6, 34.
[2] Там же. С. 39.

Всего	100%

Из приведенных данных видно, что самые распространенные преступления на изучаемом виде транспорта – это преступления против собственности – 37,2% и в сфере экономической деятельности – 22,5%. При этом велико количество преступлений против здоровья населения и общественной нравственности (в основной массе это преступления, связанные с незаконным оборотом наркотиков) – 18,1%.

На железнодорожном транспорте, в отличие от других сфер общественного производства и жизнедеятельности человека, регистрируется достаточно небольшое количество преступлений против личности. Например, в целом в стране в 2012 г. названные преступления составили около 6%, а на железнодорожном транспорте – всего 0,5%.

Существенные отличия наблюдаются и по количеству иных преступлений. Так, если в целом по стране количество преступлений, связанных с незаконным оборотом наркотиков, в указанный год составило 9% от общего количества всех зарегистрированных преступлений, то на железнодорожном транспорте, как уже отмечалось, – 18,1%.

Кроме того, на железнодорожном транспорте совершается значительное количество преступлений организованными преступными формированиями (ежегодно около 3% от общего количества всех зарегистрированных преступлений, в то время как в целом по стране не более 1,5%). Имеются и другие характерные особенности данного вида преступности.

В целом же всю преступность на железнодорожном транспорте можно разделить на две большие группы преступлений:

1) преступления, обусловленные спецификой железнодорожного транспорта, – это хищения грузов, прежде всего кражи из подвижного состава, и так называемые железнодорожно-транспортные преступления (это преступления, свя-

занные с нарушением правил движения и эксплуатации на железнодорожном транспорте (ст. 263, 263.1, 267, 268 УК РФ);

2) преступления, не обусловленные спецификой данного вида транспорта (это все иные преступления).

Все сказанное в своей совокупности и определяет необходимость самостоятельного криминологического исследования железно-дорожного транспорта и состояния преступности на нем в целях более эффективного воздействия на данный вид преступности.

2. ССЦ (сложное синтаксическое целое) – это микротекст, раскрывающий одну микротему, подтему (о чем или о ком говорится в тексте?), обычно имеет в своей структуре три части: зачин, среднюю часть и концовку.

Прочитайте статью Б.Я.Гаврилова, Ю.В.Торопова. Сколько в ней ССЦ, т.е. микротем? Попробуйте составить план статьи на основе определения микротем. Перескажите статью по плану.

«АДМИНИСТРАТИВНЫЕ» ФАКТОРЫ ВЛИЯНИЯ НА РЕГИОНАЛЬНУЮ ПРЕСТУПНОСТЬ: СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ И ПУТИ ПРЕОДОЛЕНИЯ[1]

Исследуя проблему достоверности регистрации и учета преступлений как одного из основополагающих факторов разработки и реализации в России мер по обеспечению достоверности регистрации и учета преступлений, в т.ч. на региональном уровне, авторы отмечают, что представители науки[2],

[1] Преступность в регионах Российской Федерации: общее и особенное // Вестник КЮИ МВД Россиии. Спецвыпуск. 2013. – С. 48–54

[2] Алексеев А.И., Овчинский В.С., Побегайло Э.Ф. Российская уголовная политика: преодоление кризиса. М.: Норма, 2006; Гаврилов Б.Я. Негативное влияние проблемы регистрации и учета преступлений на разработку стратегии борьбы с преступностью // Государство и право. 2004.

практикующие юристы[1], в том числе авторы[2], неоднократно подвергали исследованию причины и условия, препятствующие полноте регистрации заявлений и сообщений о противоправных деяниях и их учету в качестве преступлений, а также обстоятельства, способствующие искажению показателей преступности.

В числе причин особо следует выделить сложившиеся на протяжении многих десятилетий необоснованные требования к органам правопорядка «покончить» с преступностью, несмотря на то, что преступность является неотъемлемой частью любого общественно-политического строя вне зависимости от формы социально-государственного устройства и уровня экономического развития.

Не имея реальной возможности выполнить требования о сокращении преступности, правоохранительные органы и прежде всего органы внутренних дел через систему различных мер десятилетиями искажали показатели преступности, показывая себя в формируемых ими же сведениях в лучшем свете. От подобной практики сегодня они не только не избавились, эти необоснованные требования о снижении преступности продолжают раздаваться как на федеральном, так и на

№ 3. С. 99–101; Лунеев В.В. Латентность криминальных реалий // Вестник Академии Генеральной прокуратуры Российской Федерации. 2011. № 1. С. 73–77; Лунеев В.В., Мацкевич И.М., Нечевин Д.К. Проблемы отечественной преступности: статистика и реалии// Евразийский юридический журнал. 2011. № 1 (32). С. 102–116; Теоретические основы исследования и анализа латентной преступности/ под ред. С.М. Иншакова. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2011 и др.

[1] Гаврилов Б.Я. Латентная преступность: понятие, структура, факторы латентности и меры по обеспечению достоверности уголовной статистики. М.: Проспект, 2007; Гордиенко В.В. Законодательные новеллы и их роль в повышении эффективности борьбы с преступностью// Российский следователь. 2011. № 16. С. 3–5; Синельщиков Ю.П. Лукавые цифры милицейской статистики// Век. 1998. № 2 и др.

[2] Торопин Ю.В. Латентная преступность: понятие, сущность и структура// Труды Академии управления МВД России, 2011. № 2. С. 82–85.

региональном уровнях, приобретая, например, в г. Москве в отдельные периоды гипертрофированный характер в результате искусственного сокращения показателей преступности.

Статистические данные о состоянии преступности в г. Москве свидетельствуют о том, что коэффициент преступности здесь на протяжении 1988–1999 гг. был значительно ниже среднероссийского. Наиболее значительное сокращение уровня регистрируемой преступности в г. Москве (825,3 преступления на 100 тыс. населения, или в 2,2 раза ниже, чем по Российской Федерации – 2051,3) статистикой зафиксировано в 1997 году, когда Главное управление внутренних дел возглавлял Н.В. Куликов в статусе заместителя министра внутренних дел Российской Федерации.

Указанный коэффициент преступности был обусловлен, в первую очередь, крайне низким уровнем регистрируемости краж чужого имущества. В 1998–1999 гг. в г. Москве зарегистрировано, соответственно, 18,5 и 22,2 тыс. краж, что сравнимо с количеством зарегистрированных краж в Курганской, Оренбургской, Саратовской областях и ряде других регионов, численность населения которых в 5–8 раз ниже, чем в Москве[1]. Такие цифры преступности в 10-миллионном городе (на тот момент), как представляется, не соответствовали реальной криминогенной обстановке, ибо фактический уровень преступности в городе-мегаполисе значительно выше, чем в других регионах.

И только в период руководства Главным управлением внутренних дел г. Москвы В.В. Прониным и вследствие повышения требовательности к регистрации и учету преступлений показатель количества зарегистрированных преступлений значительно возрос (во II полугодии 2001 года на 32,3%, в 2002 году – на 29,7% и в 2003 году – на 26,5%), а

[1] Сведения о состоянии преступности за 1998-1999 гг. М.: ГИАЦ МВД России, 1999.

коэффициент преступности на 100 тыс. населения впервые за последние два десятилетие превысил среднероссийский показатель (1913,7 преступлений в 2002 году против 1754,9 преступлений по России).

Аналогичное неудовлетворительное положение с регистрацией преступлений, хотя и в меньшей степени, отмечалось и в других регионах-мегаполисах (г. С.-Петербурге и Ленинградской области, Московской области.

Исследуя организационные и правовые факторы, препятствующие полноте регистрации и учета преступлений, мы обращаемся к проблеме *раскрываемости преступлений*. Пришедшие со времен СССР требования повысить раскрываемость преступлений, которая в 1970–80 гг. составляла более 90–95%, в 1995–1996 гг. – 65–70% и 2002–2003 гг. – порядка 60% (для сравнения: в США раскрываемость составляет 18–21%, Англии – 23–25%), привели к следующей ситуации: если лицо, совершившее преступление, известно на момент обращения гражданина или организации в органы внутренних дел, то заявление принимается, соответственно, возбуждается уголовное дело и преступление попадает в официальные статистические данные о состоянии преступности.

Если же подозреваемое лицо не известно, то заявление, сообщение о преступлении под различными предлогами должностными лицами правоохранительных органов или не принимается вообще, или в лучшем случае по такому обращению может быть принято решение об отказе в возбуждении уголовного дела, и зачастую незаконно или необоснованно. Количество таких процессуальных решений, принятых по заявлениям, сообщениям граждан и организаций по фактам совершенных противоправных деяний, за последние 20 лет в целом по Российской Федерации возросло с 1,3 млн в 1992 году до 6,4 млн в 2012 году, или в 4,9 раза[1].

[1] Торопин Ю.В. Современные тенденции развития криминогенной об-

Значительный рост в 2,8 раза «отказных» материалов за последние годы (с 610 тыс. в 2004 до 1,7 млн в 2012 гг.) произошел и по органам внутренних дел Центрального федерального округа.

К числу обстоятельств, влияющих на увеличение количества латентных преступлений, следует отнести стремление должностных лиц органов внутренних дел к улучшению показателей раскрываемости, на что обращено особое внимание в «Дорожной карте» в силу крайне негативных последствий действия этого фактора, примером чего являются преступные действия сотрудников территориального отдела полиции «Дальний» г. Казани.

Статистические данные по органам внутренних дел Центрального федерального округа о соотношении количества зарегистрированных краж чужого имущества и заявлений, сообщений о кражах, по которым принято процессуальное решение об отказе в возбуждении уголовного дела за отсутствием состава или события преступления, наглядно свидетельствует, что сокращение количества зарегистрированных преступлений данного вида и повышение их раскрываемости обеспечиваются правоохранительными органами исключительно за счет увеличения процессуальных решений следователя, руководителя следственного органа, дознавателя, органа дознания об отказе в возбуждении уголовного дела.

Так, при сокращении количества зарегистрированных краж по Главным управлениям, управлениям МВД России по Центральному федеральному округу в период с 2006 по 2012 гг. на 54,0 тыс., или на 16,5% число отказных материалов о кражах чужого имущества увеличилось на 109,3 тыс., или на 92,5%.

При этом наибольший удельный вес снижения показате-

становки в России // Криминалистическое обеспечение расследования преступлений коррупционной и экономической направленности: материалы 52-х криминалистических чтений. М.: Академия управления МВД России, 2011. Ч.1. С.370-374.

ля зарегистрированных краж в указанный период отмечается в органах внутренних дел Костромской области на 49,5% при увеличении количества отказных материалов о кражах на 95,6%, по которым, как правило, предполагаемый преступник не установлен, и тем самым обеспечено улучшение их раскрываемости.

Аналогичным образом обеспечили сокращение количества зарегистрированных краж в период с 2006 по 2012 гг. органы внутренних дел Ярославской области (на 50,9%) при увеличении количества отказных материалов на 102,7% и, соответственно, повышение раскрываемости краж, а также Курской области, где количество краж якобы сократилось на 35,8% при увеличении отказных материалов о них на 38,7%, и Калужской области, где количество краж уменьшилось на 40,7% при увеличении «отказных» материалов на 47,4%, и в ряде других регионов.

Аналогичная тенденция и по всем другим органам внутренних дел Центрального федерального округа. В меньшей степени сокращение показателя краж чужого имущества зарегистрировано по органам внутренних дел в Московской области – на 9,3% (с 52267 – в 2006 году до 47378 краж в 2012 году) при среднероссийском показателе сокращения краж за этот период на 38,1% и по Центральному федеральному округу – на 28,8%.

Еще более значительными темпами по сравнению с кражами чужого имущества в период 2004–2012 гг. в органах внутренних дел, как в целом по Российской Федерации, так и в Центральном федеральном округе, сокращались такие наиболее опасные виды преступлений, как причинение тяжкого вреда гражданам (ст. 111 УК РФ).

Так, в целом по Российской Федерации данный показатель сократился на 35,8% (с 57863 в 2005 году до 37091 преступления в 2012 году), в Центральном федеральном округе престу-

пления данного вида уменьшились на 39,2% (с 11311 в 2005 году до 6872 преступлений в 2012 году). Еще более значительными темпами сокращалось количество зарегистрированных преступлений о причинении тяжкого вреда здоровью в органах внутренних дел Ярославской области (-61,4%), Костромской области (-56,2%), Смоленской области (-48,8%), Тульской области (-47,8%), Тамбовской области (-42,0%).

Об искусственном сокращении данного вида преступлений косвенно свидетельствует то обстоятельство, что реальное снижение фактов причинения тяжкого вреда здоровью, 95% которых по статистике совершается в ходе семейно-бытовых конфликтов, действительно возможно, и это имело место как в целом в СССР, так и в РСФСР в период проведения в 1978–1979 гг. специальной профилактической операции «Быт», или же для этого со стороны государства необходимо вложение значительных финансовых средств в такую область правоохранительной деятельности, как профилактика преступлений данного вида. В связи с этим значительный интерес представляют статистические данные профессора В.В. Лунеева, который отмечает, что правительство США в 1993–1997 гг. в целях реального обеспечения сокращения преступности на 1–1,5% в год вложило в профилактическую деятельность полиции более 30 млрд долларов[1]. Для сравнения – в Российской Федерации в 2007–2012 гг. удалось сократить уровень регистрируемой преступности на 1,5 млн преступлений, или на 40% (с 3,8 млн – в 2006 г. до 2,3 млн преступлений в 2012 г.), несмотря на снижение уровня финансирования правоохранительной деятельности и сокращение штатной численности органов внутренних дел на 20%.

Однако в таких региональных управлениях МВД России, как, например, по Ярославской области, в силу действия

[1] Лунеев В.В. Материалы заседания круглого стола по проблемам совершенствования критериев оценки деятельности органов внутренних дел в сфере борьбы с преступностью. М.: МВД России, 1998. С. 22–23.

указанного выше «административного» фактора, обусловленного вступлением в должность регионального руководителя органа внутренних дел, преступность была искусственно сокращена в указанный период на 54,3%, в Курской области – на 46,1%, в Костромской области – на 43,2%, Тамбовской области – на 41,6%.

Исследуя организационные факторы, препятствующие достоверности регистрации и учета преступлений, следует констатировать, что эффективность контроля государства над преступностью зависит от реалистичности поставленных задач перед органами уголовной юстиции и в первую очередь перед органами внутренних дел. Достижение этого возможно лишь при объективном знании реального состояния преступности и, соответственно, при отражении результатов работы правоохранительных органов по борьбе с ней.

Действие административного фактора на показатели преступности достаточно наглядно проявилось в органах внутренних дел, входящих в Центральный федеральный округ, при назначении региональных руководителей.

При этом статистические данные о состоянии преступности за указанный период позволяют выделить как общие признаки «административного» фактора регулирования показателей преступности, изложенные ранее в работах авторов относительно назначения министров внутренних дел, так и отдельные особенности, присущие региональным руководителям, а также негативные последствия, выражающиеся не только и не столько в искажении статистических показателей преступности, сколько в многочисленных нарушениях (ежегодно от 2 до 3 млн) прав граждан на доступ к правосудию в связи с противоправными деяниями в отношении них.

Среди проявлений «административного фактора» руководителями МВД, Главных управлений, управлений МВД России на региональном уровне, входящих в Центральный

федеральный округ, авторы выделяют следующие виды:

• *«классический»* – основной вид, суть которого изложена выше и заключается в увеличении числа зарегистрированных преступлений в первый год вступления руководителя в должность министра внутренних дел, начальника Главного управления, управления МВД России по субъекту Российской Федерации и их снижения в последующие годы, что подтверждается приведенными ниже статистическими данными.

• *«радикальный»*, суть которого заключается в обеспечении в течение первого календарного года после назначения сокращения показателя регистрируемой преступности.

• *«либерально-радикальный»* – начальники ГУВД, УВД в течение одного года обеспечивают значительный рост преступности, а в последующие годы – сокращение её показателей темпами, значительно превышающими показатели по Российской Федерации и по Центральному федеральному округу.

К 2012 году ситуация в этих регионах не изменилась, о чем свидетельствуют статистические данные о количестве зарегистрированных преступлений: Тверская область – 25491 и Пензенская область – 13733 преступления при практически одинаковом числе зарегистрированных заявлений и сообщений о преступлениях (соответственно 180 тыс. и 179,3 тыс.).

Статистические данные о реагировании на заявления, сообщения и иную информацию о происшествиях объективно свидетельствуют, что следователи, дознаватели, иные должностные лица органов внутренних дел Тверской области в 2,7 раза больше принимают решений о возбуждении уголовных дел, чем указанные должностные лица органов внутренних дел Пензенской области, где уровень латентной преступности значительно превышает этот показатель как в Тверской области, так и в целом по Российской Федерации. Это, в свою очередь, может свидетельствовать о распространенности нарушений закона должностными лицами

органов внутренних дел Пензенской области в сфере регистрации и учета преступлений.

Исследование действия «административного фактора» на показатели преступности как в целом по Российской Федерации, так и на региональном уровне позволяет сформулировать вывод о том, что одной из основных причин, препятствующих объективности уголовно-правовой статистики о преступности, наряду с указанными выше, является несовершенство механизма регистрации заявлений, сообщений о происшествиях и их учета в качестве преступлений, что явилось предметом многочисленных исследований, однако решение данной проблемы сегодня зависит исключительно от политической воли всех, а не только МВД России, руководителей правоохранительных органов.

3. Заключительная часть ССЦ обычно выражает основную мысль произведения, ещё раз напоминает тему.

Прочитайте статью Л.В. Косаревой. Выделите составные части ССЦ. Обратите внимание на заключительную часть ССЦ. Докажите, что она выражает основную мысль произведения, еще раз напоминает тему.

ПРИЧИНЫ И МЕРЫ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ РЕГИОНАЛЬНОЙ РЕЦИДИВНОЙ ПРЕСТУПНОСТИ[1]

Анализ статистических данных, характеризующих результаты борьбы с преступностью в последние годы, указывает на достаточно высокий удельный вес рецидива преступлений. Так, доля лиц, ранее совершавших преступления, среди вновь совершивших стабильно фиксируется на уровне 25–30%. Только за последние пять лет (2004–2010 гг.) число выявленных лиц, ранее совершавших преступления, вы-

[1] Преступность в регионах Российской Федерации: общее и особенное // Вестник КЮИ МВД Россиии. Спецвыпуск. 2013. – С. 165–168

росло почти на 30,2%. Достаточно высокие темпы прироста (+20,5%) за указанный промежуток времени наблюдались и при анализе числа выявленных лиц, ранее отбывавших наказание в виде лишения свободы, рецидив среди которых традиционно составляет 45–54%[1], за 2012 год каждое второе (46,6%) расследованное преступление совершено лицами, ранее совершавшими преступления[2]. Ежегодно полицией осуществляются профилактические мероприятия в отношении 3,7 млн граждан, состоящих на учете в органах внутренних дел и склонных к совершению преступлений. Из них 720 тысяч человек – ранее судимые[3]. Это прямая угроза совершения рецидивных преступлений.

Главным комплексом причин становления людей на путь преступлений является деструктивность отношений в обществе. Преступная социализация личности обусловлена деструктивностью отношений в обществе, которые проявляются через неравенство и несправедливость экономических, политических, правовых и нравственных отношений в обществе.

Социальная справедливость относится к числу главнейшего причинного комплекса, обеспечение которого имеет непосредственное профилактическое значение. В современных условиях, как пишут ученые, право оказалось зажатым между тремя полюсами: справедливостью, гарантированной властью и законом, справедливостью, как ее понимает

---

1 См.: Основные статистические показатели состояния судимости в России за 2003-2009 годы, 2010// Судебный департамент в межведомственном статистическом сборнике Преступность и правонарушения/ ГИАЦ МВД России. URL: http://www.cdep.ru/userimages/GIAC; Состояние преступности в РФ за декабрь 2010 года от 02.04.2011// Официальный сайт МВД РФ. Статистика. URL: http://www.mvd.ru/stats/10000231/

2 См.: Краткая характеристика состояния преступности в Российской Федерации за январь-декабрь 2012 года. URL: http://www.mvd.ru/stats/10000231/

3 См.: Население России. Статистика, факты, комментарии, прогнозы. URL: http://www.rf-agency.ru/acn/stat_ru, http://384.ru/0-24-7142-1/20080319-20080319/1--0/

отдельный человек, и справедливостью, декларируемой обществом. В нашей стране все эти три типа справедливости вошли в существенное противоречие друг с другом и, кроме того, разными субъектами культуры понимаются по-разному[1]. В итоге оказались исчерпанными все ресурсы доверия граждан к государству. Люди отчуждаются от государственных структур и институтов. Как справедливо отмечает В.В. Лазарев, отчуждение государственных органов можно охарактеризовать как неприятие идущих от общества ценностей жить по справедливости, поскольку справедливость сплошь и рядом нарушается, а также – идущего сверху правила – жить по закону, а по нему живут все меньше и меньше граждан, особенно должностных лиц. Это отчуждение в большой степени означает поклонение теневым ценностям, а не правовым правилам[2].

Отсутствие справедливости, несовершенство социальной системы распределительных отношений, в том числе материальных благ, в зависимости от количества и качества вложенного труда, бурный рост цен, особенно на товары первой необходимости, толкает в ряде случаев определенную часть населения искать «заработки» преступным путем. Такая необходимость вытекает из нынешнего состояния страны, в том числе ее политической системы, системы власти, системы социально-экономических отношений, до сих пор во многом ориентированных на поддержание и воспроизведение теневого образа жизни, на девиантность поведения ее населения, его правовой нигилизм, исключающий возможности продуктивного сотрудничества общества и государства[3].

---

[1] См.: Правосудие по делам несовершеннолетних. Перспективы развития. М., 2005. С.108.

[2] См.: Теория государства и права/ под ред. В. В. Лазарева. М., 2001. С.96-100.

[3] См.: Косарева Л.В., Косарев В.Н., Макогон И.В.Современные проблемы российского государства// /Актуальные проблемы развития граж-

В основе проблемы эффективного предупреждения региональной рецидивной преступности лежит, на наш взгляд, противоречие между необходимостью комплексной организации борьбы с ней и отсутствием достаточных возможностей для реализации конкретных мер на практике. Ведь рецидивная преступность – это плата общества за неэффективную социально-экономическую, политическую и уголовно-исполнительную политику, за пренебрежение и отчуждение человеческой личности, ее прав, интересов и свобод, за низкий уровень культуры, образованности и воспитанности, за политику попустительства к нравственному разложению людей, за принижение проблемы преступности в обществе и легкомысленный подход к ее предупреждению. Ведь уголовное наказание выполняет ограниченную функцию защиты общества от преступлений и преступников, действует положительно на ту категорию людей, которые не являются социально запущенными, но оно не предотвращает ни рецидива, ни роста преступности[1].

Система предупреждения региональной рецидивной преступности требует программно-целевого подхода, который обеспечит комплексный и согласованный характер всех социально-экономических, профилактических, уголовно-правовых и иных мер, направленных на снижение темпов ее роста. Эффективной формой реализации программно-целевого подхода является целевая комплексная программа (ЦКП), сущность которой заключается в разработке и осуществлении конкретных мер воздействия на рецидивную преступность на всех уровнях и этапах[2].

данского общества в Российской Федерации: сб. статей по итогам Всероссийской научно-практической конференции. М., 2012. Т.1. С.271.

[1] См.: Карпец И.И. Преступность: иллюзия и реальность. М., 1992. С.122-128.

[2] См.: Косарев В.Н., Косарева Л.В., Макогон И.В. Программно-целевой подход к предупреждению рецидивной преступности//Закон и право.

Программно-целевой подход предполагает изучение и системный анализ социально-экономических, политических, демографических характеристик конкретных регионов, что позволяет выявить условия, способствующие рецидиву преступлений.

Разработка региональных целевых комплексных программ представляет собой комплексное криминологическое и социально-правовое исследование проблем предупреждения и борьбы с рецидивной преступностью в регионе, в ходе которого устанавливаются комплексы причинно-следственных связей и зависимостей преступности и факторов, характеризующих среду ее формирования, а также взаимосвязь между системой целей, мероприятий и необходимых для их реализации ресурсов, что позволит наметить эффективные пути решения проблем и определить перспективные направления дальнейшего совершенствования организации предупреждения и борьбы с рецидивной преступностью.

В рамках программно-целевого подхода основное направление профилактики рецидивной преступности заключается в создании условий, облегчающих адаптацию освобожденных после отбытия наказания к условиям свободной жизни, нейтрализация негативных последствий лишения свободы. Государственные органы и общественные организации должны оказывать помощь в трудовом и бытовом устройстве лиц, отбывших наказание, так как это способствует более быстрой и качественной социальной адаптации этих лиц, что, в свою очередь, приводит к снижению вероятности рецидива[1].

Другим направлением профилактики рецидива является социальный контроль за отбывшими наказание. Меры тако-

---

2009. № 10. С.84-85.

[1] См.: Никифоров А.А. Пробация как важный фактор повышения эффективности УИС и оптимизация ее расходов//Известия Санкт-Петербургского университета экономики и финансов. 2010. № 6. С.131-133.

го контроля: помещение лиц, больных алкогольной, наркотической или иной зависимостью, в специальные лечебные учреждения; помещение лиц без определенного места жительства в воспитательно-трудовые профилактории, а также установление административного надзора органов внутренних дел. Административный надзор и контроль может заключаться в гласном и негласном контроле за поведением поднадзорных и соблюдением ими установленных судом правоограничений, например запрещение в определенное время уходить из дома, запрещение находиться в определенных местах, заниматься определенной деятельностью и т.д.

Самым сложным является предупреждение специального рецидива. Для его профилактики используются меры уголовного наказания, такие, как запрещение занимать определенные должности в течение определенного времени или заниматься определенным родом деятельности, желательно пожизненно. Если же специальный рецидив повторяется систематически, приходится признавать, что про-изошел переход к криминальному профессионализму.

В предупреждении рецидиво-профессиональной преступности значительную роль играет уголовное законодательство. Следовательно, борьбу с рецидивной преступностью можно усилить совершенствованием института множественности преступлений с целью максимальной индивидуализации наказания рецидивистам и усиления их ответственности[1].

В то же время уголовное наказание обладает крайне ограниченными возможностями в деле предупреждения рецидивной преступности и исправления рецидивистов, в связи с чем увеличение размера наказания за рецидивное преступление и ужесточение режима его отбывания нельзя

[1] См.: Миронов Р.Г. Меры законодательного противодействия рецидивной преступности //Уголовно-исполнительная система: право, экономика, управление. 2008. № 1. С.35-38.

признать эффективным способом предупредительного воздействия. Ужесточение наказания за рецидив оправдывается лишь требованиями формальной справедливости. В этих условиях акценты в предупреждении рецидива должны быть смещены в направлении постпенитенциарного индивидуально-профилактического воздействия – административного надзора и социальной помощи лицам, отбывшим уголовное наказание[1].

Правовое обеспечение социальной помощи лицам, отбывшим наказание, должно строиться не по линии предоставления им прямых льгот, что означало бы нарушение конституционного принципа равенства, а по принципу стимулирования общественно полезной, правомерной практики, осуществляемой субъектами экономической, социальной и иной деятельности в части оказания помощи осужденным. А потому правовая основа оказания социальной помощи осужденным должна развиваться не по пути создания специального закона (хотя и он нужен), а в направлении принятия на уровне Правительства РФ Положения о региональных целевых комплексных программах, содержащих конкретные меры, ориентированные на поощрение, в частности: экономическое стимулирование процессов трудоустройства бывших осужденных; экономическое стимулирование за их обеспечение жильем; учет освободившихся из мест лишения свободы в балансе трудовых ресурсов и их включение в государственную систему трудоиспользования; поощрение деятельности органов местного самоуправления и частных лиц в части создания и развития сети специализированных домов-интернатов, центров, приютов для социальной адаптации бывших заключенных и др.

Среди мер по предупреждению рецидиво-профессио-

[1] См.: Хаитжанов А. Совершенствование административного надзора – противодействие рецидивной преступности//Вестник Саратовской государственной академии права. 2010. № 3. С.84-86.

нальной преступности надо выделить и меры по нейтрализации и искоренению криминальных традиций и обычаев, законов неформальных объединений. Должна существовать специальная целевая программа по переориентации осужденных, в которой должны принимать участие социологи, психологи, специалисты по субкультуре. Следует исключать возможные контакты профессиональных преступников с несовершеннолетними преступниками и другими осужденными, «не зараженными блатным образом жизни». Целесообразно и создание специальных подразделений в органах внутренних дел, разработка новых форм и методов выявления и пресечения криминальной деятельности, разработка мер экономического воздействия для создания условий, при которых будет невыгодно вести преступный образ жизни и совершать рецидивные преступления[1].

Как показали региональные исследования[2], наиболее успешно деятельность по борьбе с рецидивной преступностью и ее предупреждению ведется аппаратами уголовного розыска. Они являются основными подразделениями в системе правоохранительных органов, осуществляющими контроль за неоднократно судимыми лицами, организуют тесное взаимодействие с прокуратурой, судами и общественностью[3]. Однако не всегда эта работа ведется качественно и на должном законодательном уровне. Не везде отработана система контроля за прибытием, пропиской и

[1] См.: Войтова Д.А., Рочева Е.А. Превентивный надзор как мера уголовной ответственности, направленная на предупреждения рецидива преступлений//Проблемы укрепления законности и правопорядка: наука, практика, тенденции. 2010. № 3. С.64-70.

[2] Учеными, в том числе и автором, проводились исследования в регионах со сложной оперативной обстановкой (Тюмень, Архангельск, Тамбов, Ростов-на-Дону, Вильнюс, Саратов, Москва, Волгоград).

[3] См.: Моргунов С.В. Вопросы совершенствования предупреждения рецидивной преступности в деятельности уголовного розыска// Юридическая наука и правоохранительная практика. 2010. № 4-14. С.59-65.

постановкой на учет лиц, отбывших наказание. Серьезные упущения и просчеты имеются в организации и осуществлении контроля за ними. Редко разрабатываются целевые комплексные программы.

Опыт показывает, что эффективность региональных целевых комплексных программ профилактики рецидивной преступности во многом зависит от того, насколько точно и полно они скоординированы с происходящими в регионе социально-экономическими процессами и способны предупредить их возможные негативные последствия.

Региональная целевая комплексная программа борьбы с рецидивной преступностью в первую очередь должна включать меры, направленные на минимизацию рецидивных преступлений, искоренения антиобщественного образа жизни, пьянства, алкоголизма, наркомании, проституции и других пороков нашего общества. Возвращая наших сограждан в социум, восстанавливая социальную справедливость и их экономическую активность, мы не только напрямую содействуем эффективному социальному развитию общества, но и целенаправленно воздействуем на рецидивную преступность, уменьшая ее потенцию к воспроизведению.

Предложения в тексте соединяются такими способами:
– цепная связь (повествование),
– параллельная (описание),
– смешанная связь.

Средства межфразовой связи.

1. Лексические средства связи (лексический повтор, использование однокоренных слов, синонимы, контекстуальные синонимы, антонимы, перифразы, тематически объединенные слова).

2. Морфологические средства языка (местоименная замена, наречия, числительные, союзы, частицы, вводные слова).

3. Синтаксические средства связи (порядок слов в предложении, синтаксическая неполнота, единство видо-временных форм глаголов-сказуемых, синтаксический параллелизм конструкций.

Такая работа над текстом должна проводиться постоянно, при написании конспектов лекций, рефератов, курсовых и дипломных работ, при подготовке докладов и любых устных выступлений.

Приложение 2

Методики диагностики
Методика диагностики коммуникативной установки В.В. Бойко

Вам надо прочитать каждое из предложенных ниже суждений и ответить «да» или «нет», выражая согласие или несогласие с ними. Рекомендуем воспользоваться листом бумаги, на котором фиксируется номер вопроса и Ваш ответ; затем, по ходу дальнейших наших пояснений, обращайтесь к своей записи. Будьте внимательны и искренни:

1. Мой принцип в отношениях с людьми: доверяй, но проверяй.
2. Лучше думать о человеке плохо и ошибаться, чем наоборот (думать хорошо и ошибиться).
3. Высокопоставленные должностные лица, как правило, ловкачи и хитрецы.
4. Современная молодежь разучилась испытывать глубокое чувство любви.
5. С годами я стал более скрытным, потому что часто приходилось расплачиваться за свою доверчивость.
6. Практически в любом коллективе присутствует зависть или подсиживание.
7. Большинство людей лишено чувства сострадания к другим.
8. Большинство работников на предприятиях и в учреждениях старается прибрать к рукам все, что плохо лежит
9. Подростки в большинстве своем сегодня воспитаны хуже, чем когда бы то ни было.
10. В моей жизни часто встречались циничные люди.
11. Бывает так: делаешь добро людям, а потом жалеешь об этом, потому что они платят неблагодарностью.
12. Добро должно быть с кулаками.

13. С нашим народом можно построить счастливое общество в недалеком будущем.

14. Неумных вокруг себя видишь чаще, чем умных.

15. Большинство людей, с которыми приходится иметь деловые отношения, разыгрывают из себя порядочных, но по сути они иные.

16. Я очень доверчивый человек.

17. Правы те, кто считает: надо больше бояться людей, а не зверей.

18. Милосердие в нашем обществе в ближайшем будущем останется иллюзией.

19. Наша действительность делает человека стандартным, безликим.

20. Воспитанность в моем окружении на работе - редкое качество.

21. Большинство людей пойдет на безнравственные поступки ради личных интересов.

22. Люди, как правило, безынициативны в работе.

23. Пожилые люди в большинстве показывают свою озлобленность каждому.

24. Большинство людей на работе любят посплетничать друг о друге.

Итак, вы ознакомились с вопросами и зафиксировали свои ответы, Теперь переходим к обработке данных и интерпретации результатов.

Признаки негативной установки

1. Завуалированная жестокость в отношениях к людям, в суждениях о них.

Вернитесь, пожалуйста, к вопросам, на которые Вы отвечали в самом начале раздела. О завуалированной жестокости в отношениях к людям свидетельствуют такие варианты ответов (в скобках указывается количество баллов, начис-

ляемых за соответствующий вариант): 1 – да(3), 6 – да(3), 11 – да(7), 16 – нет(3), 21 – нет(4).

Максимально можно набрать 20 баллов. Сколько получилось у Вас? Чем больше заработанных очков, тем отчетливее выражена завуалированная жесткость в отношении к людям.

2. Открытая жестокость в отношениях к людям.

Личность не скрывает и не смягчает свои негативные оценки и переживания по поводу большинства окружающих: выводы о них резкие, однозначные и сделаны, возможно, навсегда. Об открытой жесткости вы можете судить по таким вопросам из выше приведенного опросника: 2 – да(9), 7 – да(8), 12 – да(10), 17– да(10), 22 – да(8). Сколько у вас баллов из 45 возможных?

3. Обоснованный негативизм в суждениях о людях.

Таковой выражается в объективно обусловленных отрицательных выводах о некоторых типах людей и отдельных сторонах взаимодействия.

Обоснованный негативизм обнаруживается в таких вопросах и вариантах ответов: 3 – да(1), 8 – да(1), 13 – нет(1), 18 – да(1), 23 – да(1). Максимальное число баллов – 5, набрать их не считается зазорным. Однако обращает на себя внимание особый тип опрашиваемых. Они демонстрируют весьма выраженную жестокость – завуалированную или открытую, либо и ту и другую сразу, но в то же время словно носят розовые очки: то, что вызывает обоснованный негативизм, не замечают.

4. Брюзжание, т.е. склонность делать необоснованные обобщения негативных фактов в области взаимоотношений с партнерами и в наблюдении за социальной действительностью.

О наличии такого компонента в негативной установке свидетельствуют следующие вопросы из упомянутого опросника: 4 – (2), 9 – да(2), 14 – да(2), 19 – да(2), 24 – да(2). Максимальное количество баллов – 10. А как обстоит с

брюзжанием у Вас?

5. Негативный личный опыт общения с окружающими.

Данный компонент установки показывает, в какой мере вам везло в жизни на ближайший круг знакомых и партнеров по совместной деятельности (в предыдущих показателях оценивались скорее общие ситуации). О негативном личном опыте контактов свидетельствуют вопросы: 5 – да(5), 10 – да(5), 15 – да(5), 20 – да(4), 24 – да(1).

Сколько баллов набрали Вы из 20 максимально возможных?

Подведем итоги:

Негативная коммуникативная установка

Показатели	Максимум баллов	Вами полученные баллы	Процент от максимума баллов
Завуалированная жестокость	20		
Открытая жестокость	45		
Обоснованный негативизм	5		
Брюзжание	10		
Негативный опыт общения	20		
Всего:	100		

Какой суммарный балл получен Вами, если учесть все показатели негативной коммуникативной установки? Для сравнения приведем данные обследованных нами групп (N – число опрошенных).

Коммуникативная установка – процент к максимуму баллов компонента

Показатели	Будущие юристы N=107	1-й курс N=58	2-й курс N=37
Завуалированная жестокость	52,9	35,0	38,9
Открытая жестокость	33,6	19,0	23,1
Обоснованный негативизм	59,0	44,4	56,2
Брюзжание	32,2	15,6	20,5
Негативный опыт общения	34,8	24,0	19,5
Всего:	42,0	27,4	31,6

Если Вы получили балл выше общего среднего – 33, это свидетельствует о наличии выраженной негативной коммуникативной установки, которая, по всей вероятности, неблагоприятно сказывается на самочувствии партнеров.

Энергетику негативной коммуникативной установки невозможно скрыть от сенсорных систем партнера.

Проблемы появятся даже в том случае, если Вы стараетесь тщательно маскировать свой негативный настрой по отношению к окружающим, например, на работе. Дело в том, что когда Вы заставляете себя сдерживаться, быть корректным, возникает постоянное напряжение. С точки зрения этики, возможно, все обстоит безукоризненно, однако расплачиваться за это приходится высокой психологической ценой: рано или поздно состояние напряжения приведет к стрессу нервному срыву, не исключено, что разрядка время от времени происходит за пределами работы – в семье, в общении с приятелями или в общественных местах, что тоже малоприятно.

1. Уровень ситуативной коммуникативной толерантности фиксируется в отношениях данной личности к конкретному другому человеку, например, к брачному партнеру, коллеге, пациенту, случайному попутчику. Низкий уровень ситуативной толерантности проявляется, например, в высказываниях: «терпеть не могу этого человека», «он меня раздражает своим присутствием», «меня трясет от него», «меня все в нем возмущает».

О высоком уровне свидетельствуют выражения типа: «мне очень импонирует этот деловой партнер», «с этим человеком легко общаться». О среднем уровне говорят высказывания типа: «не все я принимаю в этом человеке», «иногда он невыносим», «кое-что меня в нем раздражает».

2. Уровень типологической коммуникативной толерантности выявляется в отношениях человека к собирательным типам личностей или группам людей, например, к предста-

вителям конкретной нации, социального слоя, профессии. Определенная энергия эмоций выражается во взаимодействии с конкретными человеческими типами. Низкий уровень типологической толерантности заключен, например, в словах: «меня раздражает такой тип людей», «я не стал бы жить в одной комнате с нацменом», «лучше не иметь дела с клиентами-пенсионерами». Средний уровень проступает в оборотах речи: «такие работники вызывают противоречивые чувства», «если захотеть, его можно вытерпеть в качестве партнера». О высоком уровне типологической толерантности свидетельствуют выражения: «обычно представители этой нации – хорошие люди», «обожаю такой тип мужчин».

3. Уровень профессиональной толерантности проявляется в отношениях к собирательным типам людей, с которыми приходится иметь дело по роду деятельности. В этом случае дополнительная энергия эмоций обнаруживается у личности, главным образом в рабочей обстановке.

Так, можно говорить о терпимости врача или медсестры в отношениях с больными – капризными, преувеличивающими тяжесть заболевания, нарушающими больничный режим и т.п. У стюардесс есть понятие «хороший» или «плохой» пассажир, у официантов, парикмахеров, водителей такси – «хороший» или «плохой» клиент.

4. Уровень общей коммуникативной толерантности – в нем просматриваются тенденции отношения к людям в целом, тенденции, обусловленные жизненным опытом, установками, свойствами характера, нравственными принципами, состоянием психического здоровья человека.

Общая коммуникативная толерантность в значительной мере предопределяет прочие ее формы – ситуативную, типологическую, профессиональную.

Как же узнать, в какой мере Вы способны проявлять терпимость к другим? Об этом свидетельствуют определенные

поведенческие признаки и умонастроение.

О низком уровне общей коммуникативной толерантности свидетельствуют следующие особенности поведения:

1. Вы не умеете либо не хотите понимать или принимать индивидуальность других людей.

Индивидуальность другого – это прежде всего то, что составляет особенное в нем: данное от природы, воспитанное, усвоенное в среде обитания. Мера несовпадения личностных подструктур партнеров и составляет различия их индивидуальностей.

Проверьте себя: насколько вы способны принимать или не принимать индивидуальность встречающихся вам людей. Ниже приводятся суждения, воспользуйтесь оценками от 0 до 3 баллов, чтобы выразить, сколь верны они по отношению лично к вам: 0 баллов – совсем неверно, 1 – верно в некоторой степени, 2 – верно в значительной степени, 3 – верно в высшей степени. Закончив оценку суждений, подсчитайте число полученных баллов, но будьте искренни:

	Баллы
1. Медлительные люди обычно действуют мне на нервы 2. Меня раздражают суетливые, непоседливые люди 3. Шумные детские игры переношу с трудом 4. Оригинальные, нестандартные, яркие личности чаще всего действуют на меня отрицательно 5. Безупречный во всех отношениях человек насторожил бы меня Всего:	

2. Оценивая поведение, образ мыслей или отрицательные характеристики людей, Вы рассматриваете в качестве эталона самого себя.

В этом случае Вы отказываете партнеру в праве на индивидуальность и, словно в прокрустово ложе, втискиваете партнера в ту или иную подструктуру своей личности. Более того, в прямом или завуалированном виде Вы считаете себя «истиной и последней инстанции», судите о партнерах, руковод-

ствуясь своими привычками, установками и настроениями.

Проверьте себя: нет ли у Вас тенденции оценивать людей, исходя из собственного «Я». Меру согласия с суждениями, как и в предыдущем случае, выражайте в баллах от 0 до 3:

	Баллы:
1. Меня обычно выводит из равновесия несообразительный собеседник 2. Меня раздражают любители поговорить 3. Я бы тяготился разговором с безразличным для меня попутчиком в поезде, самолете, если он проявит инициативу 4. Я бы тяготился разговорами случайного попутчика, который уступает мне по уровню знаний и культуры 5. Мне трудно найти общий язык с партнерами иного интеллектуального уровня, чем у меня Всего:	

3. Вы категоричны или консервативны в оценках людей.

Таким способом Вы регламентируете проявление индивидуальности партнеров и требуете от них предпочтительного для себя однообразия, которое соответствует вашему внутреннему миру – сложившимся ценностям и вкусам.

Проверьте себя: в какой мере категоричны или консервативны Ваши оценки в адрес окружающих:

	Баллы:
1. Современная молодежь вызывает неприятные чувства своим внешним видом (прически, косметика, наряды) 2. Так называемые новые русские обычно производят неприятное впечатление либо бескультурьем, либо рвачеством 3. Представители некоторых национальностей в моем окружении откровенно не симпатичны мне 4. Есть тип мужчин (женщин), который я не выношу 5. Терпеть не могу деловых партнеров с низким профессиональным уровнем Всего:	

4. Вы не умеете скрывать или хотя бы сглаживать неприятные чувства, возникающие при столкновении с некомму-

никабельными качествами у партнеров.

Качества личности партнера, которые определяют положительный эмоциональный фон общения с ним, назовем коммуникабельными, а качества партера, вызывающие негативное отношение к нему, – некоммуникабельными. Человек с низким уровнем общей коммуникативной толерантности обычно демонстрирует неуправляемые отрицательные реакции в ответ на некоммуникабельные качества партнера. Неприятие в другом чаще всего вызывают некоммуникабельные типы лиц, некоммуникабельные черты личности и некоммуникабельные манеры общения.

Проверьте себя: в какой степени Вы умеете скрывать или сглаживать неприятные впечатления при столкновении с некоммуникабельными качествами людей (степень согласия с суждениями оценивайте от 0 до 3 баллов):

	Баллы:
1. Обычно я надеюсь, что моим обидчикам достанется по заслугам 2. Меня часто упрекают в ворчливости 3. Я долго помню нанесенные мне обиды теми, кого я ценю или уважаю 4. Нельзя прощать сослуживцам бестактные шутки 5. Если деловой партнер непреднамеренно заденет мое самолюбие, я на него тем не менее обижусь Всего:	

5. Вы стремитесь переделать, перевоспитать своего партнера.

В сущности, Вы беретесь за непосильную задачу – вознамерились изменить ту или иную подструктуру личности, обновить, переподчинить или заменить ее элементы. Попытки перевоспитать партнера проявляются в жесткой или мягкой форме, но в любом случае, они встречают его сопротивление. Жесткая форма отмечается, например, в привычке читать мораль, поучать, укорять в нарушении правил этики.

Мягкая сводится к требованиям соблюдать правила поведения и сотрудничества, к замечаниям по разным поводам.

Проверьте себя: есть ли у вас склонность переделывать и перевоспитывать партнера (оценка суждений от 0 до 3 баллов):

	Баллы:
1. Я осуждаю людей, которые плачутся в чужую жилетку 2. Внутренне я не одобряю коллег (приятелей), которые при удобном случае рассказывают о своих болезнях 3. Я стараюсь уходить от разговора, когда кто-нибудь начинает жаловаться на свою семейную жизнь 4. Обычно я без особого внимания выслушиваю исповеди друзей (подруг) 5. Мне иногда нравится позлить кого-нибудь из родных или друзей Всего:	

6. Вам хочется подогнать партнера под себя, сделать его удобным.

В данном случае вы как бы «обтесываете» те или иные качества личности партнера, стремясь регламентировать его поступки или добиться сходства с собой, настаиваете на принятии Вашей точки зрения; оценивая партнера, исходите из своих обстоятельств и т.д.

Проверьте себя: в какой степени Вы склонны подгонять партнеров под себя, делая их удобными (оценка суждений от 0 до 3 баллов):

	Баллы:
1. Как правило, мне трудно идти на уступки партнеру 2. Мне трудно ладить с людьми, у которых плохой характер 3. Обычно я с трудом приспосабливаюсь к новым партнерам по совместной работе 4. Я воздерживаюсь поддерживать отношения с несколько странными людьми 5. Чаще всего я из принципа настаиваю на своем, даже если понимаю, что партнер прав Всего:	

7. Вы не умеете прощать другому его ошибки, неловкость, непреднамеренно причиненные вам неприятности.

Это означает, что Ваше сознание «застревает» на различиях между личностными подструктурами – Вашей и партнера. Таков источник взаимных обид, стремления усложнить отношения с партнером, придавать особый неприятный смысл его поступкам и словам.

Проверьте себя: свойственна ли вам такая тенденция поведения (оценка суждений от 0 до 3 баллов):

	Баллы:
1. Считаю, что на грубость надо отвечать тем же 2. Мне трудно скрыть, если человек мне чем-либо неприятен 3. Меня раздражают люди, стремящиеся в споре настоять на своем 4. Мне неприятны самоуверенные люди 5.Обычно мне трудно удержаться от замечания в адрес озлобленного или нервного человека, который толкается в транспорте Всего:	

8. Вы нетерпимы к физическому или психическому дискомфорту, в котором оказался партнер.

Такое наблюдается в тех случаях, когда партнер недомогает, жалуется, капризничает, нервничает или ищет соучастия и сопереживания. Человек с низким уровнем коммуникативной толерантности - душевно черствый и поэтому либо не замечает подобных состояний, либо они его раздражают, по крайней мере, вызывают осуждение. При этом он игнорирует то, что сам тоже бывает в дискомфортных состояниях и обычно рассчитывает на понимание и поддержку окружающих.

Проверьте себя: в какой степени вы терпимы к дискомфортным состояниям окружающих (оценка суждений от 0 до 3 баллов):

	Баллы:
1. Я имею привычку поучать окружающих 2. Невоспитанные люди возмущают меня 3. Я часто ловлю себя на том, что пытаюсь воспитывать кого-либо 4. Я по привычке постоянно делаю кому-либо замечания 5. Я люблю командовать близкими Всего:	

9. Вы плохо приспосабливаетесь к характерам, привычкам, установкам или притязаниям других.

Данное обстоятельство указывает на то, что адаптация к самому себе для Вас функционально важнее и достигается проще, чем адаптация к партнерам. Во всяком случае, Вы постараетесь менять и переделывать прежде всего партнера, а не себя – для некоторых это непоколебимое кредо. Взаимное существование, однако, предполагает адаптационные умения обеих сторон.

Проверьте себя: каковы Ваши адаптивные способности во взаимодействии с людьми (оценка суждений от 0 до 3 баллов):

	Баллы:
1. Меня раздражают старики, когда в час пик они оказываются в городском транспорте или в магазинах 2. Жить в номере гостиницы с посторонним человеком для меня просто пытка 3. Когда партнер не соглашается в чем-то с моей правильной позицией, то обычно это раздражает меня 4. Я проявляю нетерпение, когда мне возражают 5. Меня раздражает, если партнер делает что-то по-своему, не так, как мне того хочется Всего:	

Показатели сниженной толерантности – балл из 15 возможных (N – число опрошенных)

Компоненты установки	Юристы (1-й курс) N=22	Юристы (2-й курс) N=53	Юристы (3-й курс) N=27
• Неприятие или непонимание индивидуальности человека	3,4	5,6	4,4
• Использование себя в качестве эталона при оценке других	3,0	4,3	4,7
• Категоричность или консерватизм в оценках людей	4,7	6,1	5,7
• Неумение скрывать или сглаживать неприятные чувства при столкновении с некоммуникабельными качествами партнеров	3,7	5,3	5,2
• Стремление переделать, перевоспитать партнеров	5,1	5,1	4,0
• Стремление подогнать партнера под себя, сделать его удобным	3,2	4,5	4,4
• Неумение прощать другому ошибки, неловкость, непреднамеренно причиненные вам неприятности	3,7	4,6	4,4
• Нетерпимость к физическому или психическомудискомфортупартнера	1,8	3,3	3,4
• Неумение приспосабливаться к партнерам	2,6	4,0	4,0
В сумме:	31,2	42,8	40,2

Итак, Вы ознакомились с некоторыми поведенческими признаками, свидетельствующими о низком уровне общей коммуникативной толерантности, сопровождающемся негативными эмоциями. Подсчитайте сумму баллов, полученных вами по всем 9 признакам, и сделайте вывод: чем больше баллов, тем ниже уровень коммуникативной толерантности. Максимальное число баллов, которое можно заработать – 135, свидетельствует об абсолютной нетерпимости к окружающим, что вряд ли возможно для нормальной личности.

Точно так невероятно получить ноль баллов – свидетельство терпимости личности ко всем типам партнеров во всех ситуациях. В среднем опрошенные набирают: воспитатели дошкольных учреждений – 31 балл, медсестры – 43, врачи – 40 баллов. Сравните свои данные с приведенными показателями и сделайте вывод о своей коммуникативной толерантности.

Обратите внимание на то, по каким из 9 предложенных выше поведенческих признаков у Вас высокие суммарные оценки – здесь возможен интервал от 0 до 15 баллов. Чем больше баллов по конкретному признаку, тем менее Вы терпимы к людям в данном аспекте отношений с ними. Напротив, чем меньше Ваши оценки по тому или иному поведенческому признаку,тем выше уровень общей коммуникативной толерантности по данному аспекту отношений. Разумеется, полученные результаты позволяют подметить лишь основные тенденции, свойственные Вашим взаимоотношениям с партнерами. В непосредственном, живом общении личность проявляется ярче и многообразнее. Сравните себя с представителями некоторых массовых профессий, связанных с общением и влиянием на людей.

Методика диагностики доминирующей стратегии психологической защиты в общении (по В.В. Бойко)

Чтобы установить ее, важно выбрать ответ, который более всего подходит Вам:

1. Зная себя, Вы можете сказать:

а) я скорее человек миролюбивый, покладистый;

б) я скорее человек гибкий, способный обходить острые ситуации, избегать конфликтов;

в) я скорее человек, идущий напрямую, бескомпромиссный, категоричный.

2. Когда Вы мысленно выясняете отношения со своим обидчиком, то чаще всего:

а) ищете способ примирения;

б) обдумываете способ не иметь с ним дел;

в) размышляете о том, как его наказать или поставить на место.

3. В спорной ситуации, когда партнер явно не старается или не хочет Вас понять, Вы вероятнее всего:

а) будете спокойно добиваться того, чтобы он Вас понял;

б) постараетесь свернуть с ним общение;

в) будете горячиться, обижаться или злиться.

4. Если, защищая свои важные интересы, Вы почувствуете, что можете поссориться с хорошим человеком, то:

а) пойдете на значительные уступки;

б) отступите от своих притязаний;

в) будете отстаивать свои интересы.

5. В ситуации, где Вас пытаются обидеть или унизить, Вы, скорее всего:

а) постараетесь запастись терпением и довести дело до конца;

б) дипломатичным образом уйдете от контактов;

в) дадите достойный отпор.

6. Во взаимодействии с властным и в то же время несправедливым руководителем Вы:

а) сможете сотрудничать во имя интересов дела;

б) постараетесь как можно меньше контактировать с ними;

в) будете сопротивляться его стилю, активно защищая свои интересы.

7. Если решение вопроса зависит только от Вас, но партнер задел ваше самолюбие, то Вы:

а) пойдете ему навстречу;

б) уйдете от конкретного решения;

в) решите вопрос не в пользу партнера.

8. Если кто-то из друзей время от времени будет позволять себе обидные выпады в Ваш адрес, Вы:

а) не станете придавать этому особого значения;

б) постараетесь ограничить или прекратить контакты;

в) всякий раз дадите достойный отпор.

9. Если у партнера есть претензии к Вам и он при этом раздражен, то Вам привычнее:

а) прежде успокоить его, а затем реагировать на претензии;

б) избежать выяснения отношений с партнером в таком состоянии;

в) поставить его на место или прервать.

10. Если кто-нибудь из коллег станет рассказывать Вам о том, что говорят о Вас другие, то Вы:

а) тактично выслушаете все до конца;

б) пропустите мимо ушей;

в) прервете рассказ на полуслове.

11. Если партнер слишком проявляет напористость и хочет получить выгоду за Ваш счет, то Вы:

а) пойдете на уступки ради мира;

б) уклонитесь от окончательного решения в расчете на то, что партнер успокоится, и тогда Вы вернетесь к вопросу;

в) однозначно дадите понять партнеру, что он не получит выгоду за Ваш счет.

12. Когда Вы имеете дело с партнером, который действует по принципу «урвать побольше», Вы:

а) терпеливо добиваетесь своих целей;

б) предпочитаете ограничить взаимодействие с ним;

в) решительно ставите такого партнера на место.

13. Имея дело с нагловатой личностью, Вы:

а) находите к ней подход посредством терпения и дипломатии;

б) сводите общение до минимума;

в) действуете теми же методами.

14. Когда спорщик настроен к Вам враждебно, Вы обычно:

а) спокойно и терпеливо преодолеваете его настрой:

б) уходите от общения;

в) осаждаете его или отвечаете тем же.

15. Когда Вам задают неприятные вопросы, Вы чаще всего:

а) спокойно отвечаете на них;

б) уходите от прямых ответов;

в) «заводитесь», теряете самообладание.

16. Когда возникают острые разногласия между Вами и партнером, то это чаше всего:

а) заставляет Вас искать выход из положения, находить компромисс, идти на уступки;

б) побуждает сглаживать противоречия, не подчеркивать различия в позициях;

в) активизирует желание доказать свою правоту.

17. Если партнер выигрывает в споре, Вам привычнее:

а) поздравить с его победой;

б) сделать вид, что ничего особенного не происходит;

в) «сражаться до последнего патрона».

18. В случаях, когда отношения с партнером обретают конфликтный характер, Вы взяли себе за правило:

а) «мир любой ценой» – признать свое поражение, принести извинения, пойти навстречу пожеланиями партнера;

б) «пас в сторону» – ограничить контакты, уйти от спора;

в) «расставить точки над «и» – выяснить все разногласия, непременно найти выход из ситуации.

19. Когда конфликт касается Ваших интересов, то Вам чаще всего удается его выиграть:

а) благодаря дипломатии и гибкости ума;

б) за счет выдержки и терпения;

в) за счет темперамента и эмоций.

20. Если кто-либо из коллег намеренно заденет Ваше самолюбие, Вы:

а) мягко и корректно сделаете ему замечание;

б) не станете обострять ситуацию, сделаете вид, будто ничего не случилось;

в) дадите достойный отпор.

21. Когда близкие критикуют Вас, то Вы:

а) принимаете их замечания с благодарностью;

б) стараетесь не обращать на критику внимания;

в) раздражаетесь, сопротивляетесь или злитесь.

22. Если кто-либо из родных или близких говорит Вам неправду, Вы обычно предпочитаете:

а) спокойно и тактично добиваться истины;

б) сделать вид, что не замечаете ложь, обойти неприятный оборот дела;

в) решительно вывести лгуна на «чистую воду».

23. Когда Вы раздражены, нервничаете, то чаще всего:

а) ищете сочувствия, понимания;

б) уединяетесь, чтобы не проявить свое состояние на партнерах;

в) на ком-нибудь отыгрываетесь, ищете «козла отпущения».

24. Когда кто-то из коллег, менее достойный и способный, чем Вы, получает поощрение начальства, Вы:

а) радуетесь за коллегу;

б) не придаете особого значения факту;

в) расстраиваетесь, огорчаетесь или злитесь.

Обработка данных. Для определения присущей Вам стратегии психологической защиты в общении с партнерами надо подсчитать сумму ответов каждого типа: «а» – миролюбие, «б» – избегание, «в» – агрессия. Чем больше ответов того или иного типа, тем отчетливее выражена соответствующая стратегия; если их количество примерно одинаковое, значит, в контакте с партнерами Вы активно используете разные зашиты своей субъективной реальности.

Интерпретация результатов. Каково же содержание и принцип действия каждой из этих стратегий?

Миролюбие – психологическая стратегия защиты субъектной реальности личности, в которой ведущую роль игра-

ет интеллект и характер.

Интеллект погашает или нейтрализует энергию эмоций в тех случаях, когда возникает угроза для «Я» личности. Миролюбие предполагает партнерство и сотрудничество, умение идти на компромиссы, делать уступки и быть податливым, готовность жертвовать некоторыми своими интересами во имя главного – сохранения достоинства. В ряде случаев миролюбие означает приспособление, стремление уступать напору партнера, не обострять отношения и не ввязываться в конфликты, чтобы не подвергать испытаниям свое «Я».

Одного интеллекта, однако, часто не достаточно, чтобы миролюбие стало доминирующей стратегией защиты. Важно еще иметь подходящий характер – мягкий, уравновешенный, коммуникабельный. Интеллект в ансамбле с «хорошим» характером создает психогенную предпосылку для миролюбия. Разумеется, бывает и так, что человек с неважным характером также вынужден показывать миролюбие. Скорее всего, его «обломала жизнь» и он сделал мудрый вывод: надо жить в мире и согласии. В таком случае его стратегия защиты обусловлена опытом и обстоятельствами, т.е. она социогенная. В конце концов, не так уж важно, что движет человеком – природа или опыт или и то и другое вместе, главное – результат: выступает ли миролюбие ведущей стратегией психологической защиты или проявляется лишь эпизодически, наряду с другими стратегиями.

Не следует полагать, что миролюбие – безукоризненная стратегия защиты «Я», пригодная во всех случаях. Сплошное или слащавое миролюбие – доказательство бесхребетности и безволия, утраты чувства собственного достоинства, которое как раз и призвана оберегать психологическая защита. Победитель не должен становиться трофеем. Лучше всего, когда миролюбие доминирует и сочетается с прочими стратегиями (мягкими их формами).

Избегание – психологическая стратегия защиты субъективной реальности, основанная на экономии интеллектуальных и эмоциональных ресурсов.

Индивид привычно обходит или без боя покидает зоны конфликтов и напряжений, когда его «Я» подвергается атакам. При этом он в открытую не растрачивает энергию эмоций и минимально напрягает интеллект. Почему он так поступает?

Причины бывают разные. Избегание носит психогенный характер, если оно обусловлено природными особенностями индивида. У него слабая врожденная энергия: бедные, ригидные эмоции, посредственный ум, вялый темперамент.

Возможен иной вариант: человек обладает от рождения мощным интеллектом, чтобы уходить от напряженных контактов, не связывается с теми, кто досаждает его «Я». Правда, наблюдения показывают, что одного ума для доминирующей стратегии избегания недостаточно. Умные люди часто активно вовлекаются в защиту своей субъективной реальности, и это естественно: интеллект призван стоять на страже наших потребностей, интересов, ценностей и завоеваний. Очевидно, нужна еще и воля.

Наконец, возможен и такой вариант, когда человек заставляет себя обходить острые углы в общении и конфликтные ситуации, умеет вовремя сказать себе: «не возникай со своим Я». Для этого надо обладать крепкой нервной системой, волей и, несомненно, жизненным опытом за плечами, который в нужный момент напоминает: «не тяни на себя одеяло», «не плюй против ветра», «не садись не в свой троллейбус», «сделай пас в сторону».

Итак, что же получается? Стратегия миролюбия строится на основе добротного интеллекта и уживчивого характера – весьма высоких требований к личности. Избегание будто бы проще, не требует особых умственных и эмоциональных затрат, но и оно обусловлено повышенными требованиями к

нервной системе и воле. Иное дело агрессия – ее можно использовать в качестве стратегии защиты на основе инстинкта.

Инстинкт агрессии – один из «большой четверки» инстинктов, свойственных всем животным – голод, секс, страх и агрессия. Это сразу объясняет тот неоспоримый факт, что агрессия не выходит из репертуара эмоционального реагирования. Достаточно окинуть мысленным взором типичные ситуации общения, чтобы убедиться, сколь расхожа, легко воспроизводима и привычна она в жестких и мягких формах. Ее мощная энергетика защищает «Я» личности на улице в городской толпе, в общественном транспорте, в очереди, на производстве, дома, во взаимоотношениях с посторонними и очень близкими людьми, с друзьями и любовниками. Агрессивных видно издалека.

С увеличением угрозы для субъектной реальности личности ее агрессия возрастает.

Личность и инстинкт агрессии, оказывается, вполне совместимы, а интеллект выполняет при этом роль «передаточного звена» – с его помощью агрессия «нагнетается», «раскручивается на полную катушку». Интеллект работает в режиме трансформатора, усиливая агрессию за счет придаваемого ей смысла.

Творческий потенциал (тест по О.И. Тушкановой)

Выберите один из предложенных вариантов поведения в данных ситуациях.

1. Считаете ли Вы, что окружающий Вас мир может быть улучшен:

а) да;

б) нет, он и так достаточно хорош;

а) да, но только кое в чем.

2. Думаете ли Вы, что сами можете участвовать в значительных изменениях окружающего мира:

а) да, в большинстве случаев;

б) нет;

в) да, в некоторых случаях.

3. Считаете ли Вы, что некоторые из Ваших идей принесли бы значительный прогресс в той сфере деятельности, в которой Вы работаете:

а) да;

б) да, при благоприятных обстоятельствах;

в) лишь в некоторой степени.

4. Считаете ли Вы, что в будущем будете играть столь важную роль, что сможете что-то принципиально изменить:

а) да, наверняка;

б) это маловероятно;

в) возможно.

5. Когда Вы решаете предпринять какое-то действие, думаете ли Вы, что осуществите свое начинание:

а) да;

б) часто думаете, что не сумеете;

в) да, часто.

6. Испытываете ли Вы желание заняться делом, которое абсолютно не знаете:

а) да, неизвестное Вас привлекает;

б) неизвестное Вас не интересует;

в) все зависит от характера этого дела.

7. Вам приходится заниматься незнакомым делом. Испытываете ли Вы желание добиться в нем совершенства:

а) да;

б) удовлетворяетесь тем, чего успели добиться;

в) да, но только если Вам это нравится.

8. Если дело, которое Вы не знаете, Вам нравится, хотите ли Вы знать о нем все:

а) да;

б) нет, хотите научиться только самому основному;

в) нет, хотите только удовлетворить свое любопытство.

9. Когда Вы терпите неудачу, то:

а) какое-то время упорствуете, вопреки здравому смыслу;

б) махнете рукой на эту затею, т. к. понимаете, что она нереальна;

в) продолжаете делать свое дело, даже когда становится очевидно, что препятствия непреодолимы.

10. По-вашему, профессию надо выбирать, исходя из:

а) своих возможностей, дальнейших перспектив для себя;

б) стабильности, значимости, «нужности» профессии, потребности в ней;

в) преимуществ, которые она обеспечит.

11. Путешествуя, могли бы Вы легко ориентироваться на маршруте, по которому уже прошли?

а) да;

б) нет, боитесь сбиться с пути;

в) да, но только там, где местность Вам понравилась и запомнилась.

12. Сразу же после какой-то беседы сможете ли Вы вспомнить все, что говорилось:

а) да, без труда;

б) всего вспомнить не можете;

в) запомните только то, что Вас интересует.

13. Когда Вы слышите слово на незнакомом языке, то можете повторить его по слогам, без ошибки, даже не зная его значения:

а) да, без затруднений;

б) да, только если это слово легко запомнить;

в) повторить, но не совсем правильно.

14. В свободное время Вы предпочитаете:

а) оставаться наедине, поразмыслить;

б) находиться в компании;

в) Вам безразлично, будете ли Вы один или в компании.

15. Вы занимаетесь каким-то делом, решаете прекратить

это занятие, только когда:

а) дело закончено и кажется Вам отлично выполненным;

б) Вы более-менее довольны;

в) Вам еще не все удалось сделать.

16. Когда Вы один:

а) любите мечтать о каких-то даже, может быть, абстрактных вещах;

б) любой ценой пытаетесь найти себе конкретное занятие;

в) иногда любите помечтать, но о вещах, которые связаны с Вашей работой.

17. Когда какая-то идея захватывает Вас, то Вы думаете о ней:

а) независимо от того, где и с кем Вы находитесь;

б) Вы можете делать это только наедине;

в) только там, где будет не слишком шумно.

18. Когда Вы отстаиваете какую-то идею:

а) можете отказаться от нее, если выслушаете убедительные аргументы оппонентов;

б) останетесь при своем мнении, какие бы аргументы ни выслушали;

в) измените свое мнение, если сопротивление окажется слишком сильным.

За ответ: «а» – 3 очка, «б» – 1 очко, «в» – 2 очка. Подсчитайте очки.

Результат:

Вопросы 1, 6, 7, 8 определяют границы Вашей любознательности; вопросы 2, 3, 4, 5 – веру в себя; вопросы 9 и 15 – постоянство; вопрос 10 – претензии; вопросы 12 и 13 – «слуховую» память; вопрос 11 – зрительную память; вопрос 14 – Ваше стремление быть независимым; вопросы 16, 17 – способность абстрагироваться, вопрос 18 – степень сосредоточенности.

Общая сумма набранных очков покажет уровень Вашего

творческого потенциала –

49 и более очков. В Вас заложен значительный творческий потенциал, который представляет Вам богатый выбор творческих возможностей. Если Вы на деле сможете применить Ваши способности, то Вам доступны самые разнообразные формы творчества.

От 24 до 48 очков. У Вас вполне нормальный творческий потенциал. Но Вы обладаете и качествами, которые тормозят процесс творчества.

23 и менее очков. Ваш творческий потенциал невелик. Но, быть может, Вы просто недооценили себя, свои способности?

Методика диагностики уровня эмпатических способностей (по В.В. Бойко)

1. У меня есть привычка внимательно изучать лица и поведение людей, чтобы понять их характер, наклонности, способности.

2. Если окружающие проявляют признаки нервозности, я обычно остаюсь спокойным.

3. Я больше верю доводам своего рассудка, чем интуиции.

4. Я считаю вполне уместным для себя интересоваться домашними проблемами сослуживцев.

5. Я могу легко войти в доверие к человеку, если потребуется.

6. Обычно я с первой же встречи угадываю «родственную душу» в новом человеке.

7. Я из любопытства обычно завожу разговор о жизни, работе, политике со случайными попутчиками в поезде, самолете.

8. Я теряю душевное равновесие, если окружающие чем-то угнетены.

9. Моя интуиция – более надежное средство понимания окружающих, чем знания или опыт.

10. Проявлять любопытство к внутреннему миру другой

личности – бестактно.

11. Часто своими словами я обижаю близких мне людей, не замечая того.

12. Я легко могу представить себя каким-либо животным, ощутить его повадки и состояния.

13. Я редко рассуждаю о причинах поступков людей, которые имеют ко мне непосредственное отношение.

14. Я редко принимаю близко к сердцу проблемы своих друзей.

15. Обычно за несколько дней я чувствую: что-то должно случиться с близким мне человеком, и ожидания оправдываются.

16. В общении с деловыми партнерами обычно стараюсь избегать разговоров о личном.

I7. Иногда близкие упрекают меня в черствости, непонимании их.

18. Мне легко удается копировать интонацию, мимику людей, подражая им.

19. Мой любопытный взгляд часто смущает новых партнеров.

20. Чужой смех обычно заражает меня.

21. Часто, действуя наугад, я тем не менее нахожу правильный подход к человеку.

22. Плакать от счастья глупо.

23. Я способен полностью слиться с любым человеком, как бы растворившись в нем.

24. Мне редко встречались люди, которых я понимал бы без лишних слов.

25. Я невольно или из любопытства часто подслушиваю разговоры посторонних людей.

26. Я могу оставаться спокойным, даже если все вокруг меня волнуются.

27. Мне проще подсознательно почувствовать сущность

человека, чем понять его, «разложив по полочкам».

28. Я спокойно отношусь к мелким неприятностям, которые случаются у кого-либо из членов семьи.

29. Мне было бы трудно задушевно, доверительно беседовать с настороженным, замкнутым человеком.

30. У меня творческая натура – поэтическая, художественная, артистичная.

31. Я без особого любопытства выслушиваю исповеди новых людей.

32. Я расстраиваюсь, если вижу плачущего человека.

33. Мое мышление больше отличается конкретностью, строгостью, последовательностью, чем интуицией.

34. Когда друзья начинают говорить о своих неприятностях, я предпочитаю перевести разговор на другую тему.

35. Если я вижу, что у кого-то из близких плохо на душе, то обычно воздерживаюсь от расспросов.

36. Мне трудно понять, почему пустяки могут так сильно огорчать людей.

Обработка данных. Подсчитывается число правильных ответов (соответствующих «ключу») по каждой шкале, а затем определяется суммарная оценка:

1. Рациональный канал эмпатии:	+1, +7, -13, +19, +25, -31;
2.Эмоциональный канал эмпатии:	-2, +8, -14, +20, -26, +32;
3.Интуитивный канал эмпатии:	-3, +9, +15, +21, +27, -33;
4. Установки, способствующие эмпатии:	+4, -10, -16, -22, -28, -34;
5. Проникающая способность в эмпатии:	+5, -11, -17, -23, -29, -35;
6. Идентификация в эмпатии:	+6, +12, +18, -24, +30, -36;

Интерпретация результатов. Анализируются показатели отдельных шкал и общая суммарная оценка уровня эмпатии. Оценки на каждой шкале могут варьировать от 0 до 6 баллов и указывать на значимость конкретного параметра в структуре эмпатии.

Рациональный канал эмпатии характеризует направлен-

ность внимания, восприятия и мышления, эмпатирующего на сущность любого другого человека – на его состояние, проблемы, поведение. Это спонтанный интерес к другому, открывающий шлюзы эмоционального и интуитивного отражения партера. В рациональном компоненте эмпатии не следует искать логику или мотивацию интереса к другому. Партнер привлекает внимание своей бытийностью, что позволяет эмпатирующему непредвзято выявлять его сущность.

Эмоциональный канал эмпатии. Фиксируется способность эмпатирующего входить в эмоциональный резонанс с окружающими – сопереживать, соучаствовать. Эмоциональная отзывчивость в данном случае становится средством «вхождения» в энергетическое поле партнера. Понять его внутренний мир, прогнозировать поведение и эффективно воздействовать возможно только в том случае, если произошла энергетическая подстройка к эмпатируемому. Соучастие и сопереживание выполняют роль связующего звена, проводника от эмпатирующего к эмпатируемому и обратно.

Интуитивный канал эмпатии. Балльная оценка свидетельствует о способности респондента видеть поведение партнеров, действовать в условиях дефицита исходной информации о них, опираясь на опыт, хранящийся в подсознании. На уровне интуиции замыкаются и обобщаются различные сведения о партнерах. Интуиция, надо полагать, менее зависит от оценочных стереотипов, чем осмысленное восприятие партнеров.

Установки, способствующие или препятствующие эмпатии, соответственно, облегчают или затрудняют действие всех эмпатических каналов. Эффективность эмпатии, вероятно, снижается, если человек старается избегать личностных контактов, считает неуместным проявлять любопытство к другой личности, убедил себя спокойно относиться к переживаниям и проблемам окружающих. Подобные

умонастроения резко ограничивают диапазон эмоциональной отзывчивости и эмпатического восприятия. Напротив, различные каналы эмпатии действуют активнее и надежнее, если нет препятствий со стороны установок личности.

Проникающая способность в эмпатии расценивается как важное коммуникативное свойство человека, позволяющее создавать атмосферу открытости, доверительности, задушевности. Каждый из нас своим поведением и отношением к партнерам способствует информационно-энергетическому обмену или препятствует ему. Расслабление партнера содействует эмпатии, а атмосфера напряженности, неестественности, подозрительности препятствует раскрытию личностного начала.

Идентификации – еще одно непременное условие успешной эмпатии. Это умение понять другого на основе сопереживаний, постановки себя на место партнера. В основе идентификации – легкость, подвижность и гибкость эмоций, способность к подражанию.

Шкальные оценки выполняют вспомогательную роль В интерпретации основного показателя – уровня эмпатии. Суммарный показатель теоретически может изменяться в пределах от 0 до 36 баллов. По нашим предварительным данным, можно считать: 30 баллов и выше – очень высокий уровень эмпатии; 29–22 – средний; 21–15 – заниженный; менее 14 баллов – очень низкий.

Насколько Вы терпимы? (тест О. И. Тушкановой)

Прислушиваетесь ли Вы к чужому мнению? Относитесь ли к нему с уважением, терпимы ли Вы? Перед Вами тест, который, надеемся, хотя бы приблизительно поможет определить степень Вашей терпимости. Но одно условие: отвечайте быстро, не задумываясь.

1. Вы считаете, что у Вас возникла интересная идея, но ее не поддержали. Расстроитесь?

а) да;

б) нет.

2. Вы встречаетесь с друзьями, и кто-то предлагает начать игру. Что Вы предпочтете?

а) чтобы участвовали только те, кто хорошо играет;

б) чтобы играли и те, кто еще не знает правил.

3. Спокойно ли Вы воспринимаете неприятную для Вас новость?

а) да;

б) нет.

4. Раздражают ли Вас люди, которые в общественных местах появляются нетрезвыми?

а) если они не преступают допустимых границ, меня это вообще не интересует;

б) мне всегда были неприятны люди, которые не умеют себя контролировать.

5. Можете ли Вы легко найти контакт с людьми с иными, чем у Вас, профессиями, положением, обычаями?

а) мне трудно было бы это сделать;

б) я не обращаю внимания на такие вещи.

6. Как Вы реагируете на шутку, объектом которой становитесь?

А) мне не нравятся ни сами шутки, ни шутники;

Б) если даже шутка и будет мне неприятна, я отвечу в такой же манере.

7. Согласны ли Вы с мнением, что многие люди «сидят не на своем месте», «делают не свое дело»?

а) да;

б) нет.

8. Вы приводите в компанию друга (подругу), который становится объектом всеобщего внимания. Как Вы на это реагируете?

А) мне, честно говоря, неприятно, что таким образом

внимание отвлечено от меня;

Б) я лишь радуюсь за него (нее).

9. В гостях Вы встречаете пожилого человека, который критикует современное молодое поколение, превозносит былые времена. Как реагируете Вы?

А) уходите пораньше под благовидным предлогом;

Б) вступаете в спор.

А теперь подсчитаем очки. Запишите по два очка за ответы: 1б, 2б, 3б, 4а, 5б, 6б, 7б, 8б, 9а.

От 0 до 4 очков. Вы непреклонны и даже упрямы. Возникает впечатление, что Вы стремитесь навязать свое мнение другим во что бы то ни стало. Часто повышаете голос. Из-за Вашего характера Вам трудно поддерживать нормальные отношения с людьми, которые думают иначе, чем Вы, не соглашаются с тем, что Вы говорите и думаете.

6–12 очков. Вы способны твердо отстаивать свои убеждения. Вы, безусловно, можете вести диалог, менять свое мнение, если это необходимо. Способны иногда и на излишнюю резкость, неуважение к собеседнику. И в такой момент Вы действительно можете выиграть спор с человеком, у которого слабый характер. Но стоит ли «брать горлом» тогда, когда можно победить более достойно.

14–18 очков. Твердость Ваших убеждений отлично сочетается с большой тонкостью, гибкостью Вашего ума. Вы можете принять любую идею, с пониманием отнеситесь к достаточно парадоксальному, на первый взгляд, поступку, даже если Вы его не одобряете. Вы достаточно критически относитесь к своему мнению и способны с уважением и тактом по отношению к собеседнику отказаться от взглядов, которые, как выяснилось, были ошибочны.

Методика 1

Тест культурно-ценностных ориентаций (тест по А.Г. Почебут)

Этнопсихологические исследования предполагают изучение культуры народа. Понятие «культура» многогранно. В научной литературе насчитывается более 150 ее определений. Культура включает в себя образ жизни этноса, его ценности, веру, нормы поведения, стили общения и пр. При исследовании этнокультурных различий довольно трудно выявить чистый тип той или иной культуры, поскольку в настоящее время происходит процесс интенсивного взаимопроникновения культур вследствие миграции населения, обмена материальными и духовными ценностями (произведения искусства, достижения науки и техники, товары массового потребления и пр.).

Автором предлагаемого теста является американский психолог Дж. Таусенд. Тест культурно-ценностных ориентаций – это не личностный тест, он предназначен для определения основных тенденций формирования и становления изучаемой культуры.

Инструкция. «Отметьте, пожалуйста, то утверждение в каждом разделе, которое наилучшим образом описывает культурную ориентацию Вашего народа. При этом постарайтесь вспомнить, чему Вас учили Ваша семья, школа, религия. Просьба при ответе не руководствоваться Вашими современными взглядами в том случае, если они отличаются от того, чему Вас учили».

1. В моей культуре важнейшим фактором при принятии решений люди считают:

а) прошлое;

б) настоящее;

в) будущее.

2. В моей культуре люди обычно считают, что они:

а) жертвы природных сил;

б) живут в гармонии с природой;

в) управляют многими природными силами.

3. В моей культуре считается, что если людьми не управлять, то они, вероятно, будут совершать:

а) плохие поступки;

б) как плохие, так и хорошие поступки;

в) хорошие поступки.

4. В моей культуре люди считают самым основным в своих взаимоотношениях:

а) наследство и происхождение;

б) большую семью;

в) индивидуальность, самобытность личности.

5. В моей культуре люди полагают, что:

а) существование само по себе достаточно для жизни;

б) рост и развитие личности является самой важной целью в жизни;

в) практическая деятельность и достижение совершенства – лучшая цель.

В основу теста заложено представление о трех типах культуры. Первый тип – *традиционная культура* (ТК) – характеризуется ориентацией людей на прошлое, приверженностью традициям, интересом к истории. Люди этой культуры воспринимают природу как вечную тайну бытия, как неразрешимую загадку, отгадать которую они не стремятся. Человек рассматривается как существо, зависимое от ближайшего социального окружения. Большое значение придается семейным связям, традиционности родственных ролевых отношений, религиозным ориентациям. В такой культуре не допускается внутренняя свобода человека. За его действиями, поступками и даже мыслями осуществляется постоянный строгий надзор со стороны сообщества. Процедура принятия решений проходит коллективно, а ре-

зультат решения зависит от старших по возрасту. Деятельность человека строго регламентирована. За успехи в работе и творческое отношение к делу человека, как правило, вознаграждают не сразу, а через какое-то время.

Второй тип *современная культура* (СК) – характеризуется ориентацией людей на настоящее, на современные им события. Люди стараются жить в гармонии с природой, беречь ее, интересуются экологическими вопросами. Человеческая натура понимается как противоречивое явление. Ценности этой культуры сосредоточены на человеке, его правах, призвании, развитии его способностей, самореализации и самоактуализации. Отношения между людьми обычно формализованы, четко определены их статусом и ролью в социальной системе. Дружеские отношения складываются медленно и отличаются глубиной и преданностью друг другу. Общество стремится регулировать поведение человека посредством морали, этических норм и правил. В межличностном общении люди обычно сдержанны, стараются соблюдать социальную дистанцию и ролевые предписания. Принятие индивидуального решения осуществляется в процессе согласования взаимных потребностей, интересов и планов на будущее с группой, семьей, трудовым коллективом. За результаты своей деятельности человек в основном стремится получить не материальное, а моральное вознаграждение (слава, признание, успех).

Третий тип – *динамически развивающаяся культура* (ДРК) – характеризуется ориентацией людей на будущее, на достижение быстрых значительных результатов. Люди строят краткосрочные планы и стараются реализовать их как можно более энергично. Для людей данной культуры «время – это деньги». Природа не представляет собой загадки. Поскольку жизнь – это проблема, которую необходимо быстро и успешно решить, природа должна подчиниться

человеку. Все ее тайны должны быть раскрыты, законы ее развития установлены и описаны. Предназначение человека состоит в управлении природой. Человеческая натура свободолюбива. Культивируется индивидуальность, независимость, автономность от социального окружения. Процесс принятия решения осуществляется самостоятельно. Признается значимость индивидуальных интересов и ценностей. В общении люди откровенны, непосредственны, ориентированы не на иерархию, а на равенство ролевых взаимоотношений. Социально признанной ценностью является предоставление обществом равных возможностей для развития каждого члена. Основу общественного контроля составляет не мораль, а законность, неотвратимость наказания и обязательность материального вознаграждения. Внимание людей этой культуры сосредоточено на деле, задании, работе. Человек часто сознательно сам приносит себя в жертву делу, успеху, прогрессу, материальному достатку. Успешная деятельность предполагает, прежде всего, быстрое материальное вознаграждение.

Математическая обработка теста не сложная и предполагает определение процентного соотношения ответов респондентов по разделам и средних показателей по типам культуры. На этой основе делается вывод о тенденции в принадлежности изучаемой культуры к одному из трех типов. При проведении массовых опросов можно получить надежные и репрезентивные данные.

Ключ

Номер раздел	ТК	СК	ДРК
1	а	б	в
2	а	б	в
3	а	б	в
4	а	б	в
5	а	б	в

Приложение 3.

УПРАЖНЕНИЯ

УПРАЖНЕНИЕ 1.

Важным условием эффективности общения оратора с аудиторией является умение создавать эмпатию (сопереживание). Постепенное создание в аудитории (классе) атмосферы эмпатии (понимания, сочувствия, сопереживания) помогает установить «коммуникативный мост» между оратором и слушателями. Создание такой атмосферы полностью зависит от коммуникативных (речевых) умений выступающего: умений улавливать настроение слушателей, угадывать их мысли, предвосхищать логику их рассуждений, говорить, располагая к себе слушателей и т.д.

Прочитайте текст. Перескажите его.

При оценке выступлений друг друга используйте схему.

Фамилия (или имя) выступающего _____

Содержание и логика изложения	Мастерство управления собой, внешним видом	Техника и выразительность речи	Направленность речи на аудиторию	Внимание и интерес аудитории

В современной отечественной юридической литературе под терроризмом (от лат. – «terror» – страх, ужас) принято понимать противоправное использование насилия или угрозы насилием против отдельных лиц или различных объектов для достижения публичных, идеологических или политических целей. По данным некоторых исследователей, из всей совокупности актов терроризма 65% совершаются для достижения политических целей.

В последнее десятилетие в России, как и во всем мире, стали явно просматриваться тенденции роста терроризма, и в связи с этим усилилась озабоченность государства и общества этой проблемой. И как реакция на такое положение

дел государством стали активно проводиться правовые исследования по терроризму, в том числе и разрабатываться проблемы предупреждения террористических актов политического характера.

Анализ приведенных точек зрения на понятие политического терроризма позволяет нам выделить две группы криминологически значимых признаков, характеризующих это социально-правовое явление. Первая группа – это основные признаки, которые отражают сущность этого явления. К таковым признакам, на наш взгляд, относятся:

- насильственные действия или угроза их применения по отношению к жертве;
- преследование политических целей.

Ко второй группе признаков – дополнительным (или необязательным) признакам политического терроризма, характеризующим в большой степени качественную сторону этого явления, на наш взгляд, целесообразно отнести следующее:

- совершение актов политического терроризма группой лиц, в том числе и организованной;
- использование при совершении преступлений оружия, взрывчатых веществ и т.п.;
- планируемость актов политического терроризма;
- периодичность противоправной деятельности подобного рода;
- предъявление требований к государству или его органам.

По нашему мнению, под политическим терроризмом как политико-криминологическим явлением следует понимать совокупность насильственных уголовно наказуемых деяний, совершаемых субъектами политики в целях изменения, прекращения деятельности конституционных органов государственной власти, высших должностных лиц иностранного или национального государства либо видных политических деятелей (лидеров политических или религиозных

общественных объединений или международных организаций), либо изменения внешних или внутренних границ государства в определенном государстве (или группе государств), регионе за определенный период времени.

В качестве уголовно наказуемых форм проявления политического терроризма следует отметить следующие нормы действующего уголовного кодекса Российской Федерации:

1) ст. 277 – посягательство на жизнь государственного или общественного деятеля;

2) ст. 360 – нападение на лиц или учреждения, которые пользуются международной защитой;

3) ст. 205 – терроризм;

4) ст. 227 – пиратство;

5) ст. 206 – захват заложника;

6) ст.211 – угон или захват с целью угона воздушного или водного транспорта либо железнодорожного подвижного состава.

Возможно отнести к проявлениям политического терроризма и другие деяния, предусмотренные, например, статьей 208 УК РФ, как это указано в Федеральном законе «О борьбе с терроризмом», и это логично, ибо в большинстве случаев терроризм проявляется как форма организованной преступной деятельности, связанная с созданием незаконного вооруженного формирования и участием в нем. Отличие же понятия «политический терроризм» от общего понятия «терроризм» заключается в том, что второе несколько шире по своему содержанию и мотивации преступного поведения.

К организационно-управленческим причинам политического терроризма мы относим следующие детерминанты:

- неизученность проблем предупреждения политического терроризма во многих странах мира, в том числе и отсутствие единого общего понятия политического терроризма, позволяющего отличить его от других некриминализиро-

ванных политических явлений – освободительной или национально-освободительной борьбы. Ее решение имеет значение не только для уточнения границ данного явления, но и для юридико-прикладных явлений. Например, для регулирования вопросов политического убежища и экстрадации.

- отсутствие мер эффективного противодействия политическому терроризму со стороны органов государственной власти[1], вызванное отсутствием эффективного взаимодействия, как между различными государствами, так и между разными ведомствами одного государства по предупреждению, пресечению и расследованию актов политического терроризма[2];

- гипертрофированная реакция средств массовой информации на проявления политического терроризма, в результате которой сведения о преступнике и его действиях появляются на первых полосах газет и придают ему популярность, которой бы он не заслужил иным путем. В погоне за сенсацией тележурналисты показывают в прямом эфире деятельность государственных органов, тем самым, информируя не только телезрителей, но и террористов, помогая им оказывать своевременное противодействие, еще более осложняя ситуацию, в результате этого возрастает риск для человеческих жизней.

К правовым факторам, детерминирующим политический терроризм как свое закономерное следствие, следует отнести:

- недостатки действующего национального и международного уголовного законодательства об ответственности за терроризм[3], в том числе и политической направленности;

---

[1] Зорин В. Терроризм: российский вариант // Власть в России: Президент, парламент, правительство, регионы. Вестник ИТА «Новости». –1996. Август. – №36. С. 1–2; Тарханов И.Е. Терроризм – угроза национальным интересам России// Организованная преступность – угроза культуре и державности России. Сборник. – СПб., 1998. – С. 33–34 и др.

[2] Богданов С.О терроризме в России // Власть в России: Президент, Парламент, правительство, регионы. Вестник РИА «Новости». - 1996. Август. - № 32. - С.12.

[3] Мальцев В.В. Терроризм: проблема уголовно-правового урегулирова-

- отсутствие в специальном законодательстве по борьбе с терроризмом понятия политического терроризма или хотя бы более четкого определения, что такое политические цели при совершении подобных преступлений, поскольку в действующем российском законодательстве понятие политических целей имеется лишь в Федеральном законе «Об общественных объединениях», где указано, что таковым являются «участие в политической жизни общества посредством влияния на формирование политической воли граждан, участие в выборах в органы государственной власти и органы местного самоуправления посредством выдвижения кандидатов и организации их предвыборной агитации, участие в организации и деятельности указанных органов»[1].

Все перечисленные нами выше объективные криминогенные факторы могут лишь тогда «сработать», то есть проявить себя, когда начнут взаимодействовать с субъективными факторами, такими как:

а) наличие лиц, имеющих достаточный опыт военных действий или обращения с оружием, взрывчатым веществами, взрывными устройствами;

б) знание членами экстремистских политических объединений доктрин вооруженной борьбы для оправдания своей террористической деятельности.

В общей теории отечественной криминологии существуют виды классификации мер предупредительного воздействия на преступность по различным основаниям. Мы же

ния // Государство и право. - 1998. - № 8. - С. 104 – 107; Ответственность за терроризм // Российская юстиция. 1997. - № 11. - С. 35-36; Качамазов О. Уголовная ответственность за терроризм // Законность. 1998. - № 8. С. 29-31; Хлебников И. Терроризм в современном мире // Юридическая газета. 1998. -№22. С.6; Трупцевский Ю., Упоров И. Преступность границ не признает // Юридический вестник. - 1998. - № 4. Февраль. - С.12.

[1] Федеральный закон «О внесении изменений и дополнений в Федеральный закон «Об общественных объединениях» от 19 июля 1998 года // Российская газета. 1998. 4 авг.

при рассмотрении проблемы факторов политического терроризма в основном останавливались на криминогенных детерминантах по их содержанию, как это делается большинством современных криминологов. Поэтому при определении методов предупреждения политического терроризма мы будем выделять: социальные, экономические, политические, идеологические, культурные и организационные меры[1].

Предупреждение политического терроризма, как и всяких иных форм проявления и видов политической преступности, может быть общесоциальным, то есть специально не направленным на предупреждение политического терроризма, и специальным, то есть специально направленным на предупреждение политического терроризма[2].

К социальным организационно-управленческим мерам предупреждения политического терроризма следует отнести:

а) создание условий, при которых реализация конституционных прав и свобод граждан не могла бы зависеть от национальности, расы, религиозных убеждений и политических воззрений;

б) совершенствование взаимодействия государств по

[1] См. например: Криминология: учебник. – М.: Юрид.лит., 1988. С.164; Криминология: учебник/под ред. И.И.Карпеца, В.Е.Эминова. – М.: Манускрипт, 1992. С.204-209; Мацкевич И.М.,Эминов В.Е. Преступное насилие среди военнослужащих. – М., 1994. С. 71; Криминология: учебник/под ред. акад. В.Н.Кудрявцева, проф. В.Е.Эминова. – М., 1995. С. 106; Криминология: учебник/под ред. акад. В.Н.Кудрявцева, проф. В.Е.Эминова. – М.,1995. С. 106; Антонян Ю.М., Саблина Л.С. Краткий курс криминологии: учебное пособие. – М.: МГЭИ, 1997. С.6.; и др.

[2] См.: Герцензон А.А. Введение в советскую криминологию. – М.: Юрид. Лит., 1965. С.16; Криминология: учебник/под ред. акад. В.Н.Кудрявцева, проф. В.Е.Эминова. – М., 1995. С. 106; Криминология: учебник/под ред. акад. В.Н.Кудрявцева, проф. В.Е.Эминова. – М.,1997. С. 106; Курганов С.И. Основы криминологии: учебное пособие. – М., 1998. С. 72; Криминология. учебное пособие/под ред. проф. Н.Ф.Кузнецовой. – М., 1998. С. 57; Голоднюк М.Н., Зубкова В.И. предупреждение преступности. – М., 1990. С.7; Преступность и реформы в России/под ред. проф. А.И. Долговой А.И. – М., 1998. С. 68-69; и др.

предупреждению политического терроризма, в том числе и путем создания единого информационного банка данных о террористах и террористических организациях и группах[1];

в) обеспечение координации усилий между ведомствами внутри государства по предупреждению и пересечению актов политического терроризма;

г) усиление государственного и общественного контроля над общественными объединениями, демонстрирующими признаки экстремизма в своих программных целях, действиях и заявлениях[2];

д) обеспечение контроля над распространением информации, представляющей интерес для террористов. Например, об охране главы государства, проблемах ее деятельности и т.п. или о порядке охраны атомных электростанций и возможных вариантах несанкционированного вторжения туда;

е) изъятие из свободного обороты литературы, описывающей изготовление самодельных взрывных устройств и оружия, а также восхваляющей преступную деятельность политических террористов.

(Кабанов П.А. Политический терроризм: криминологическая характеристика и меры сдерживания. – Нижнекамск- 1998).

---

[1] Зорин В. Терроризм: российский вариант//Власть в России: Президент, парламент, правительство, регионы. Вестник ИТА «Новости». 1996. Август. - №36. С.1 – 2; Тарханов И.Е. Терроризм – угроза национальным интересам Рос-сии//Организованная преступность – угроза культуре и державности России. Сборник. – СПб., 1998. С.35.

[2] Указ Президента Российской Федерации от 23 марта 1995 года - №310 “О мерах по обеспечению согласованных действий органов государственной власти в борьбе с проявлениями фашизма и иных форм политического экстремизма в Российской Федерации. - Собрание законодательства РФ. 1995. –№13. Ст. 1127; Политическому экстремизму – нет. Обращение участников конференции «Политический экстремизм в Российской Федерации и конституционные меры борьбы с ним» к органам государственной власти, органам местного самоуправления и общественности Российской Федерации // Российская газета. - 1998. 22 мая.

УПРАЖНЕНИЕ 2

Текст (от лат. *textus – ткань, сплетение, соединение*) – **объединенная смысловой связью последовательность знаковых единиц, основными свойствами которой являются связность и цельность.**

В семиотике (теории знаков) под текстом понимается осмысленная последовательность любых знаков, любая форма коммуникации, в том числе обряд, танец, ритуал и т.п.; в языкознании текст – последовательность вербальных (словесных) знаков.

Правильность построения вербального текста, который может быть устным и письменным, связана с соответствием требованию «текстуальности» - внешней связности, внутренней осмысленности, возможности своевременного восприятия, осуществления необходимых условий коммуникации и т.д. Для обоих видов текста - письменного и устного - существенным является вопрос о его идентичности, о так называемой канонической форме, исследуемой особой отраслью филологии - текстологией.

Языкознание описывает специфические средства, обеспечивающие смысловые установки, передаваемые в тексте: лексические средства типа частиц, вводных слов и т.п., тектонические средства - изменение порядка слов в зависимости от текстовой установки, интонационные средства (для звуковых текстов), особые графические средства - подчеркивания, шрифтовые выделения, пунктуация (для письменных текстов).

Правильность восприятия текста обеспечивается не только языковыми единицами и их соединениями, но и необходимым общим фондом знаний, коммуникативным фоном.

Прочитайте тексты.

При оценке выступлений друг друга используйте схему,

которая дана ниже.

1. Личность преступника представляет собой систему социальных и психических свойств, образующих ее общественную опасность, которая детерминирует совершение преступления. О личности преступника можно говорить лишь применительно к субъекту преступления, то есть лицу, уже совершившему преступление. До совершения преступления антисоциальные правонарушительно проявляющиеся свойства личности могут характеризоваться как криминогенные, предпреступные, но не криминальные общественно опасные.

Общественная опасность личности преступника отличает ее от личности непреступника. Характер и степень личностной общественной опасности адекватны характеру и степени общественной опасности совершенного лицом преступления, предшествующим судимостям, элементами случайности либо, напротив, злостно содеянного.

Следовательно, криминогенного правонарушителя нельзя смешивать с личностью преступника, объективировавшего свою общественную опасность в соответствующем преступлении. Недопустимо отождествлять личность преступника и преступную личность. Последняя не существует вне совершенного преступления, вне свойств субъекта преступления.

Применяемая успешно во ВНИИ Генеральной прокуратуры и ВНИИ МВД методика распознавания образа свидетельствует, что общественная опасность личности – это реальная социально-психологическая, поведенческая система из нескольких десятков негативных свойств.

Систему личности преступника образуют три подсистемы, включающие, в свою очередь, более мелкие подсистемы и компоненты личностных свойств субъекта преступления. Это социально-демографическая подсистема, социально-ролевая (функциональная) и социально-психологическая.

Между подсистемами существует причинно-следственная, обусловливающая и функциональная зависимость и взаимодействие. Стержневая подсистема личности как преступника, так и не преступника одинаковы. Негативные свойства психологии преступника порождают мотивацию, которая и становится причиной совершения деяния.

Мотивы порождены потребностями и интересами личности, которые актуализируют и конкретизируют мотивы поведения.

Схематично систему «Личность преступника» можно изобразить так:

Личность преступника		
Как ?	Кто ?	Почему ?
Социально-ролевые свойства	Социально-демографические свойства	Социально-психологические свойства
преступник правонарушитель труженик семьянин член досуговых групп	пол возраст образование социальная принадлежность материальное положение гражданство психическое здоровье	правовая психология трудовая психология бытовая психология межличностная психология самооценка, «самость»

2. Личность субъекта насильственных преступлений характеризуется, с одной стороны, достаточно постоянными социально-демографическими и мотивационными признаками. С другой стороны, новациями, порожденными острыми противоречиями вхождения в рынок.

Традиционно преобладают мужчины зрелого возраста в бытовых убийствах и тяжких телесных повреждениях. «Пьяные» убийства характерны для маргинальных групп-бомжей, наркоманов, тунеядцев, ранее судимых лиц. Однако заметное омоложение и феминизация убийц - прочная тенденция последнего десятилетия.

В классификации убийц выделяются лица с укоренившимся злобным и жестоким человеконенавистничеством (10–15%), ситуативные убийцы, решившиеся на лишение жизни другого человека под воздействием конфликтной ситуации (до 40%), и неустойчивые, которые до совершения преступления допускали безнаказанные насильственные действия в быту и досуговой сфере (45%).

1. Организованная преступность – один из наиболее опасных видов преступности. Последствия ее существования крайне негативно сказываются практически на всех сферах жизни общества и государства, угрожая их безопасности.

Проблема борьбы с организованной преступностью приобрела в последнее время международный характер. Организованные преступные формирования не только активно влияют на многие сферы жизни ряда государств, но и все более активно преодолевают границы, создавая, по сути, аналоги транснациональных компаний, занятых преступным бизнесом.

По данным зарубежных экспертов, отмывание «грязных» денег, заработанных на торговле наркотиками, укрывательстве от налогов, торговле политическим влиянием, стало составной частью мировой экономики и приносит доходы, вполне сопоставимые с доходами от торговли нефтью (в мире таким образом отмывается около 1000 млрд долларов ежегодно). Изъятие же этих денег из оборота вполне может вызвать кризис мировой экономики.

В последние годы четко прослеживается тенденция к включению российской организованной преступности в транснациональные криминальные структуры.

Следует различать организованную и групповую преступность. В качестве основных отличий организованных преступных групп можно выделить:

а) устойчивость;

б) превращение преступной деятельности либо в основной источник дохода (аналогичный признак имеет профессиональная преступность), либо в существенной элемент легальной деятельности;

в) создание системы защиты от уголовного преследования и социального контроля путем использования коррумпированности правоохранительных органов и аппарата государственной власти.

Исследователи-криминологи выявляют особенности организованной преступности, обусловливающие ее особую общественную опасность. К ним относятся:

- одновременное причинение вреда многим разнородным группам общественных отношений: в сфере экономики и финансов, управления и правоохранительной деятельности (например, при совершении финансовых афер с участием сотрудников государственных структур при попустительстве правоохранительных органов, пораженных коррупцией);

- обусловленная фактором организованности особо квалифицированная подготовка всех сопутствующих преступлений (например, связанных с физическим устранением конкурентов, уничтожением улик, завладением оружием, использованием для достижения преступных целей специально подготовленных преступников-профессионалов) ;

- включение в орбиту преступной деятельности значительного круга лиц, начиная от антиобщественных элементов и кончая управленцами, руководителями и ответственными работниками правоохранительных органов;

- наращивание последствий вреда, причиняемого традиционными преступлениями: наркобизнесом, рэкетом, хищениями;

- порождение новых видов противоправного обогащения (игорный бизнес, эксплуатация проституток, порнобизнес, ростовщичество);

- порождение целого слоя паразитирующей на организованной преступности «элиты»: «воров в законе», «авторитетов», «третейских судей», организаторов, посредников, охранников и т.п.

(Криминология: учебное пособие / под ред. проф. Н.М. Кузнецовой. – М.: Зерцало, 1998. – 160 с.)

Приложение 4

Инструкция испытуемому

Дорогой друг!

Твоему вниманию предлагается ряд высказываний, выразив свое отношение к которым, ты сможешь увидеть особенности твоих взаимоотношений со студентами своей группы, преподавателями и с самим собой, а если существуют сложности, то ты сможешь определить некоторые их причины. Это поможет тебе сделать первые шаги по пути улучшения отношений с окружающими.

Свое отношение к высказываниям следует выразить, пользуясь следующими обозначениями:

1- Да, это так

2- Пожалуй, так

3- Затрудняюсь ответить

4- Пожалуй, не так

5- Нет, это не так

Итак, в бланке ответов рядом с номером высказывания поставить цифру, выражающую твое отношение к нему. Например:

1.5 (если с данным высказыванием ты категорически не согласен: Нет, это не так).

2.1 (если ты полностью согласен с высказыванием).

3.1 и т.д.

Большинство высказываний состоит из двух частей. Ты должен выразить свое отношение к высказыванию в целом, следовательно, согласиться с ним (обозначения 1 и 2) ты можешь в том случае, если ты согласен с обеими его частями.

Старайся долго не задумываться над ответами: как правило, то, что первым приходит в голову, наиболее адекватно отражает внутреннее состояние человека, его отношение. Чем более искренним ты будешь в ответах, тем более точную и полную информацию ты можешь получить о себе.

Желаем успеха!

Текст опросника

1. Я избегаю общения с людьми старше меня, так как они относятся ко мне и обращаются со мной как с незрелым, а я взрослый и уверен, что нужно считаться и с моими интересами.

2. Больше всего я расстраиваюсь, когда люди не могут отложить какие-то свои дела, чтобы сделать что-то важное для коллектива, для группы.

3. Когда хвалят других, мне тоже хочется добиться каких-то успехов, чтобы отметили и меня.

4. Я не нарушаю своих обещаний.

5. Мне кажется бессмысленным многое из того, чем занимается большинство людей, да и то, чем занимаюсь я, тоже имеет мало смысла.

6. Мне во многом не нравится наша компания, зато я чувствую себя там на равных со всеми, я чувствую себя взрослым человеком.

7. Если говорить об уважении, то уважительно относятся к тому, у кого знакомые «крутые» и кто «прикинут» классно, а у меня этого нет.

8. Когда я закончу институт, я хочу зарабатывать много денег, но тратить я их буду не только на себя, но и на других, например, помогать бедным.

9. Я почти всегда делаю так, как говорят старшие: они плохого не посоветуют.

10. Когда нужно принять участие в каком-либо общем для студенческой группы деле, но это противоречит моим интересам (нет времени, желания и т. д.), я всегда стараюсь найти компромисс, чтобы было хорошо ребятам, и чтобы себя не ущемить.

11. Я никогда не совершаю поступков, за которые мне бывает стыдно.

12. Мое собственное мнение? Кому оно нужно? Все ре-

шают те, кто наверху, - преподаватели, родители, президент. Только на их мнение мне лично тоже наплевать.

13. Большинство моих приятелей только и делают, что стонут про тяжелую, скучную жизнь, а я сам делаю свою жизнь такой, какой хочу, - все от самого человека зависит.

14. Мне важно, что думают обо мне ребята, и я частенько соглашаюсь с ними только затем, чтобы они не изменили отношения ко мне.

15. Каждый человек - личность; в каждом есть то, за что его можно уважать. Я всегда стараюсь увидеть это, поэтому и ко мне большинство окружающих относится с уважением.

16. Я никогда не опаздываю.

17. Мне очень важно, что думают обо мне знакомые мне люди, и мне очень хочется заслужить их уважение.

18. Я всегда сначала выполняю задания, а уже потом гуляю, играю на компьютере.

19. Я часто думаю, что я никому не нужен, да и я не нуждаюсь ни в ком.

20. Я считаю, что если ты личность, ты должен всегда иметь свое мнение и отстаивать его, несмотря ни на что.

21. Мне кажется, что жизнь других людей интересная, яркая, а у меня как-то все серо и буднично.

22. Когда меня несправедливо обижают мои приятели, я не обижаюсь и не отвечаю грубостью, т. к. считаю это недостойным, и к тому же, думаю, что они так поступают не потому, что они плохие, а потому, что так складываются обстоятельства (настроение, состояние, незнание ситуации и т.д.).

23. Я всегда говорю только правду.

24. У меня часто возникает мысль, что ничего хорошего из меня не получится, думаю, что и из большинства моих приятелей вряд ли получится что-то путное.

25. Я всегда выполняю просьбы родителей о помощи.

26. Бывает, что я выполняю порученное мне дело, не за-

думываясь, кому и зачем это нужно; поручили и выполняю, чтобы не приставали.

27. Часто бывает, что я плохо веду себя с окружающими не потому, что я плохой человек, а потому, что они не понимают меня, да и не хотят понять.

28. Однокурсники не очень уважают и интересуются моим мнением, и, честно говоря, я думаю, что их суждения, мнения, мысли действительно более интересны.

29. Мне и большинству моих приятелей в сегодняшней непростой жизни удается находить способы и повод для радости и надежды на хорошее будущее.

30. Я никогда не сплетничаю.

31. Я часто бываю безответственным, лживым, поступаю не порядочно, но для большинства людей «ответственность», «порядочность», «честность» - это только красивые слова, а на деле они такие же, как и я.

32. Для того, чтобы добиться чего-то значительного в жизни, нужно думать только о себе, а все разговоры о пользе для других будут только мешать достижению цели.

33. Вообще-то люди правы, когда говорят, что я плохой человек. Только они должны понимать, что я о них думаю так же.

34. Я думаю, что люди, которые говорят, что для них более важными являются интересы общества, чем свои собственные, чаще всего лгут.

35. По сравнению с другими я сам, мои успехи кажутся мне незначительными.

36. Я с уважением отношусь не только к своим мнениям, убеждениям, интересам, но и к мнениям, убеждениям, интересам других людей.

37. У меня никогда не возникает раздражения против моих родителей.

38. Бывают минуты, когда мне не хочется жить, потому что я сам себе становлюсь противен и вижу, насколько от-

вратительны люди, которые меня окружают.

39. Когда окружающие научатся уважать меня, тогда и я стану уважительно к ним относиться.

40.Другим студентам удается все гораздо легче, чем мне. Думаю, и в будущем они смогут достичь каких-то успехов проще, чем я.

Ключ к опроснику

Расположение номеров ответов подобным образом дает

1. Я+ О-	9. Я- О+	17. Я+ О+	25. Л	33. Я- О-
2. Я- О+	10. Я+ О+	18. Л	26. Я- О-	34. Я+ О-
3. Я+ О-	11. Л	19. Я- О-	27. Я+ О-	35. Я- О+
4. Л	12. Я- О-	20. Я+ О-	28. Я- О+	36. Я+ О+
5. Я- О-	13. Я+ О-	21. Я- О+	29. Я+ О+	37. Л
6. Я+ О-	14. Я- О+	22. Я+ О+	30. Л	38. Я- О-
7. Я- О+	15. Я+ О+	23. Л	31. Я- О-	39. Я+ О-
8. Я+ О+	16. Л	24. Я- О-	32. Я+ О-	40. Я- О+

Бланк ответов

Ф.И.О. (или код) ___

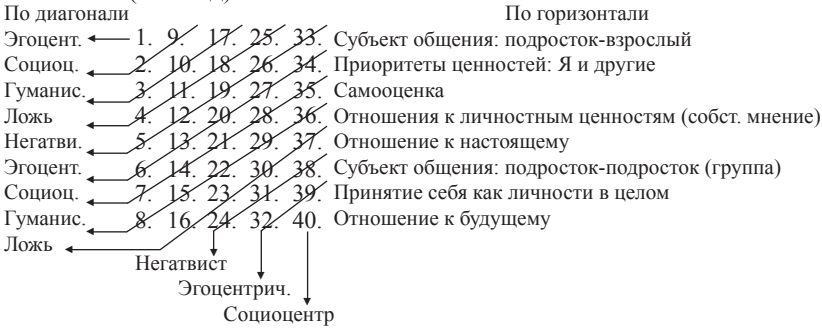
1.	9.	17.	25.	33.
2.	10.	18.	26.	34.
3.	11.	19.	27.	35.
4.	12.	20.	28.	36.
5.	13.	21.	29.	37.
6.	14.	22.	30.	38.
7.	15.	23.	31.	39.
8.	16.	24.	32.	40.

Вариант рациональной обработки и направления качественного анализа см. ниже.

Вариант рациональной обработки и направления качественного анализа результатов:

Бланк ответов

Ф.И.О. (или код)



возможность значительно упростить процедуру обсчета и анализа результатов, а также провести качественный анализ. Представленность ответов, соответствующих тому или иному типу направленности, можно наглядно увидеть, расчертив бланк по диагонали. По горизонтали - представленность ответов по критериям.

Научное издание

Фоат Канафиевич Зиннуров
Валерьян Фаритович Габдулхаков
Гульнара Габдулхаковна Чанышева
Рената Ильмировна Рассыпнова

Становление и развитие коммуникативных способностей студентов юридических вузов

Монография

Корректор Хрусталева О.Н.
Компьютерная верстка Ризванова Л.А.

Формат 60x84 1/16 Усл. печ. л. 33,25
Подписано в печать 14.01.2016 Тираж 100 экз.

Типография КЮИ МВД России
420108, г. Казань, ул. Магистральная, 35.

Отпечатано с готового оригинал-макета
в ООО «Центр инновационных технологий»
420108, г. Казань, ул. Портовая, 25а
Тел./факс (843) 231-05-46, 231-05-61
E-mail: citlogos@mail.ru
www.logos-press.ru