

Оглавление

Введение	3
ГЛАВА 1. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АТТРИБУТЫ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБЩЕНИЯ И ОБРАЗОВАНИЯ	7
1.1. Поликультурное образование и межкультурная компетенция	7
1.2. Поликультурное образование в национально-региональных условиях	15
1.3. Современные теории коммуникаций	27
1.4. Типы коммуникации	32
1.5. Межличностная коммуникация	41
ГЛАВА 2. ЛИНГВОДИДАКТИКА И СОВРЕМЕННАЯ ТЕОРИЯ ЯЗЫКА	63
2.1. Лингводидактика межкультурных коммуникаций	63
2.2. Специфика юридического общения	68
2.3. Уровни языковой системы	82
2.4. Язык в социальной коммуникации	91
2.5. Функциональная прагматика языка	111
ГЛАВА 3. ФУНКЦИОНАЛЬНОЕ НАЗНАЧЕНИЕ ЯЗЫКА И КОММУНИКАЦИЯ	120
3.1. Коммуникация и процесс формирования установок	120
3.2. Литературный язык как норма существования национального языка	137
3.3. Теория современного литературного языка	142
3.4. Языковая норма и речь	147
ГЛАВА 4. ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ И БИЛИНГВАЛЬНАЯ СРЕДА	162
4.1. Языковая личность как понятие	162
4.2. Билингвизм (полилингвизм)	165
4.3. Толерантность, ее атрибуты и детерминанты	172
4.4. Речевая ситуация и контекст высказывания	193
4.5. Приемы и формы реализации высказываний	196
ГЛАВА 5. СПЕЦИФИКА СОЦИАЛЬНЫХ СТЕРЕОТИПОВ	220
5.1. Возникновение социальных стереотипов	220
5.2. Стереотип в современных исследованиях	240
5.3. Источники знания о национальных стереотипах	254
5.4. Механизмы организации внутренней речи	264
5.5. Текст и семантическое поле	270
5.6. Теории коммуникаций и языковых контактов	278
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	296
ЛИТЕРАТУРА	300

Введение

Теория и практика юридического общения в последние годы интенсивно обогащается данными современной юридической (правовой, следственной и др.) деятельности, данными психологии, психолингвистики, социолингвистики, лингводидактики, риторики, теорий социальных коммуникаций.

Советская юриспруденция XX в. располагала незначительным количеством работ о языковом мастерстве судебных ораторов, о языке правовых актов. В основном это написанные юристами журнальные статьи, в которых разговор о языке сводился к общим рассуждениям о его доходчивости. Мало внимания уделялось вопросам языка и в пособиях по составлению процессуальных актов. В результате невнимательного отношения к языку в юридической практике появились уродливые штампы, нередко искажающие назначение Уголовного кодекса РФ.

В органах прокуратуры и следственных органах находится в движении масса документов. Они отражают результаты прокурорского надзора, реакцию на выявленные нарушения, состояние расследования конкретных преступлений и т. д. и т. п. Кроме того, и прокуратура, и следственные органы ведут деловую переписку, получая и отсылая служебные письма. Эффективность системы прокурорского и следственного делопроизводства зависит не только от умелой ее организации, но и от грамотности составления документов, аккуратности их внешнего вида.

Исполнитель должен стремиться к тому, чтобы документы были предельно краткими, четкими, тщательно отредактированными, объективными и содержали исчерпывающую информацию по затронутому вопросу. Текст документов должен быть точным, не допускающим различных толкований, содержать достоверную и аргументированную информацию. Это позволит исключить недоразумения при его оценке прокурором, судом.

Надо помнить, что в основе юридического общения лежит юридический текст. В свою очередь юридический текст – одна из важнейших жизненных форм выражения права. Юридический документ, иной письменный носитель юридической информации имеют текстовые особенности, своеобразное языковое выражение. Несмотря на имеющиеся противоречия во взглядах ученых-лингвистов и юристов, большинство едины в том, что всякий текст имеет лексическую (языковую), логическую и грамматическую основы, определенным образом организованные с целью передачи информации. Поэтому юридические тексты, лежащие в основе общения, независимо от их функционального

назначения и прагматической роли, имеют такие же основы. В зависимости от функциональной цели юридические тексты различаются определенной организацией, принципами и правилами выполнения.

Уместно напомнить, что юридическое право представляет собой совокупность правил поведения индивидов и групп в обществе, предписывающих каждому определенную форму действий и формирующих принципы разрешения спорных вопросов. Для того чтобы каждый хорошо знал и понимал, что он должен и чего не должен делать, а также знал, как был применен закон к его конкретному случаю во время процесса, язык юридического общения должен в целом отвечать трем условиям: быть точным, ясным и достоверным. Юридический язык, также как и юридическое общение, - это разновидность национального литературного языка.

Национальный литературный язык — развивающаяся форма, которая занимает ведущее положение, постепенно вытесняя диалекты, доминирующие на ранних этапах развития языка, особенно в сфере устного общения. При этом образование новых диалектных особенностей прекращается, и под влиянием литературного языка происходит нивелировка наиболее резких диалектных различий. Одновременно расширяется сфера применения литературного языка, усложняются его функции. Это связано с усложнением и развитием национальной культуры народа, а также с тем, что литературная форма национального языка, складывающаяся на народной основе, вытесняет чуждые народу письменные языки (например, латинский в Западной Европе, церковно-славянский в России).

Национальный литературный язык проникает также в сферу устного общения, где ранее господствовал диалект. Важнейшей особенностью национального литературного языка является его нормализованный характер. В связи с необходимостью удовлетворить всё более сложные и многообразные потребности общества, вызванные развитием художественной литературы, публицистики, науки и техники, а также разных форм устной речи, интенсивно развиваются и обогащаются синтаксическая система и словарный состав национального литературного языка. В эпоху существования буржуазного общества национальный литературный язык обслуживает преимущественно господствующий слой общества (т. е. его образованную часть). Сельское население, как правило, продолжает пользоваться диалектами, а в городах с литературным языком конкурируют городские койне (результат смешения диалектов и языков). В условиях развития социалистических наций единый нормализованный общенародный национальный

литературный язык становится в связи с демократизацией и широким распространением образования достоянием каждого члена нации.

Глобальные перемены в политике, экономике стран Западной и Восточной Европы спровоцировали мощный всплеск проблем социального, национально-культурного, языкового характера. Поэтому особенности юридического общения должны рассматриваться в контексте современных социальных коммуникаций.

Перед социальной коммуникацией стоит трудная задача своеобразного соединения этих двух перспектив. В этом смысле социальная коммуникация трактуется в общем как интердисциплинарная область, использующая достижения многих наук одновременно.

Принятие такого подхода - источник убедительности анализа, произведенного теми немногими, кто увидел эту проблему. Поэтому социальная коммуникация в качестве субдисциплины представляет собой идеальное связующее звено между общественными науками (педагогика - психология - социология - этика - философия). Эти науки в свою очередь опираются на частные исследования в области языкознания, культурологии и т.д.

Рассмотрение в этом контексте процесса коммуникации концентрируется в таких дисциплинах, как педагогика, психология, философия, этика, теория информации. Определенные тенденции конкретных дисциплин четко акцентируют как исследовательские течения, так и предмет исследования.

Осложняет проблему поиска эффективных технологий юридического общения формирующееся в обществе дву- и многоязычие. В Татарстане два государственных языка – татарский и русский, при этом активизируется образовательная деятельность в плане освоения третьего языка – английского.

ГЛАВА 1.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АТТРИБУТЫ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБЩЕНИЯ И ОБРАЗОВАНИЯ

1.1. Поликультурное образование и межкультурная компетенция

Теоретические дискуссии на тему языка и поликультурного языкового образования человека (ребенка, ученика, студента, специалиста) идут уже давно.

Еще в Древней Греции стоики и скептики считали, что язык имеет естественный, инстинктивный характер, а его постепенное формирование является следствием биологического созревания. Школа Аристотеля по этому вопросу считала, что язык – придуманная система, которую необходимо заново осваивать каждому последующему поколению. Тысячелетия спустя эти две философские позиции продолжают присутствовать в теориях (см.: Бэйтс, Брезертон и Снайдер, 1988; Роббинс, 1968, Риттель, 1993).

Поликультурное языковое образование и развитие личности ребенка (в дошкольном образовательном учреждении, в начальной и средней школе) – одна из центральных проблем антропологической лингвистики, психолингвистики, методики преподавания общеобразовательных дисциплин (Podgórecki J., 2007).

Билингвизм стал одним из самых ярких явлений межкультурной коммуникации, определяемой как «общение людей, представляющих разные культуры» (Агапова Т., 2009).

По данным ряда исследователей, билингвов в мире больше, чем монолингвов. Известно, что к настоящему моменту детский билингвизм охватывает почти половину детей на нашей планете. Предполагают, что эта тенденция будет расти и дальше.

Степень развития речи неизбежно сказывается на самоощущении ребенка, когда умение высказывать свои мысли и понимать речь окружающих влияет на его место и роль в обществе (круг друзей и оценки в школе, возможность стать лидером в коллективе и т. д.). Уровень использования языка зависит от разнообразия, глубины и правильности речевых впечатлений, которые ребенок получает с раннего детства. Поэтому так важно дать малышу полноценное языковое развитие в том возрасте, когда формируются основы личности, пробуждается интеллект.

Двуязычие положительно сказывается на развитии памяти, умении понимать, анализировать и обсуждать явления, сущности языка, сообщ-

разительности, скорости реакции, математических навыках и логике. Полноценно развивающиеся билингвы (люди, знающие два языка), как правило, хорошо учатся и лучше других усваивают абстрактные науки, литературу и другие иностранные языки.

Чем младше ребенок, тем больше у него шансов овладеть вторым языком в максимальном объеме и с естественным произношением. Можно сказать однозначно, что дети имеют неоспоримое преимущество в изучении иностранного языка перед взрослыми, поскольку память ребенка более восприимчива, в отличие от взрослого, он не стеснен комплексами – не боится совершить ошибку или не вспомнить вовремя нужное слово.

Исследования показали, что положительные когнитивные (познавательные) приобретения ассоциируются с изучением второго языка в детстве (Билясток, 1991). Владение двумя языками заставляет человека размышлять о языке, обдумывать его функции и относиться к нему как к объекту интеллектуального анализа (размышлений, сравнений). Двухязычие совершенствует многие металингвистические способности, включая чувствительность к деталям и структуре языка, распознавание двусмысленного смысла, контроль над обработкой языка и исправление грамматически неправильных предложений.

В настоящее время психолингвисты выделили два вида задач: те, которые включают в себя контроль над лингвистическим процессом, и те, которые требуют аналитического подхода к языку. Простым примером металингвистической проблемы, которая включает в себя контроль над лингвистическим процессом, является следующая замена символов, созданная Пиаже: «Представьте, что все собрались и решили назвать солнце луной, а луну солнцем. Что появляется на небе, когда мы ложимся спать? (Ответ: солнце). Какое будет небо? (Ответ: темное)». В этом задании контролируется насколько ребенок внимателен к языку. По словам исследователя Билястока, «решение зависит от способности сфокусировать внимание на формах не отвлекаясь на значения». Полностью двуязычные дети, так же как и частично двуязычные, существенно превосходили монолингвов в ответах на вопросы о солнце/луне. Эти утверждения справедливы при условии свободного двуязычия – другими словами, прежде чем получить положительные результаты двуязычия необходимо достигнуть определенного уровня компетенции в обоих языках (Бэйкер, 1993).

Бэйкер в работе «Основы двуязычного образования и двуязычия» утверждает, что двуязычные личности, зная два или больше слова для обозначения объекта или идеи, могут обладать дополнительной когнитивной гибкостью. Следующий пример демонстрирует, как знание

двух слов – одно на английском и одно на уэльском – для обозначения одного объекта (школа) может определить концепцию «школы».

На уэльском языке слово «ysgol» обозначает не только школу, но и лестницу. Таким образом, зная слово «ysgol» на уэльском и «школа» на английском, билингв приобретает дополнительную возможность – представление школы в виде лестницы.

Дети, владеющие двумя или более языками, демонстрируют превосходные умения рассказывать истории и излагать свои мысли, возможно, потому что, как предполагает Бэйкер, «они менее связаны словами, более гибкие в мыслях благодаря владению двумя (или более – прим. авторов) языками».

В работе, сравнивающей монолингвов и билингвов (4–6 лет), Янко-Уорелл выявил, что билингвы на 2–3 года опережают монолингвов в семантическом развитии (Бэйкер, 1993).

Для того чтобы связать билингвизм с когнитивными преимуществами, многие исследователи обращались, в том числе, и к вопросу причины и следствия. Хотя большинство работ говорит о том, что двуязычие является причиной, а когнитивные преимущества – следствием, по мнению Бэйкера, «не исключено, что причинная связь может исходить из когнитивных способностей к продвинутому изучению языка».

Третьим возможным вариантом, является то, что эти две способности оказывают положительное влияние друг на друга. Вместе с тем исследователь Диаз для изучения этой проблемы применил метод статистического анализа и пришел к выводу, что, вероятнее всего, именно двуязычие является причиной усиливающихся когнитивных способностей, а не наоборот (Диаз, 1985).

В настоящее время особое развитие получила культурообразующая концепция, в соответствии с которой происходит отход от абсолютизации коммуникативного подхода и чисто коммуникативной компетенции в качестве цели обучения и говорится только о коммуникативной ориентации учебного процесса.

В качестве цели обучения выдвигается *межкультурная (социальная) компетенция*. Результатом обучения языку должна быть не только и не столько коммуникативная компетенция, сколько *социальная компетенция*, а сам процесс обучения иностранному языку должен превратиться в *межкультурное обучение*, в «обучение пониманию чужого», направленное на преодоление ксенофобии и существующих стереотипов и воспитанию толерантности в отношении представителей других культур.

Такое межкультурное обучение включает различные компоненты: языковой: лексика, грамматика, речевые образцы и т.д.; исторический:

различия в оценке прошлого обеих стран; практический: правила, необходимые для ориентации в стране; эстетический: различия в стиле жизни, одежде и т.п.; этический: различия в нормах поведения; «стереотипный»: сложившиеся стереотипы в отношении собственной культуры и культуры другой страны; рефлексивный: личностные изменения в результате межкультурного обучения.

В России высшее образование стали рассматривать в контексте качественной подготовки специалистов к речевой деятельности на втором (иностранном) языке. Иностранный язык сегодня востребован все больше не как средство коммуникации, а как инструмент познавательной и профессиональной деятельности. Несмотря на то, что изучению иностранного языка в современном вузе уделяется значительное внимание, он как учебный предмет продолжает оставаться изолированным от остального содержания образования. Достаточно редким является пока использование иностранного языка как способа постижения мира специальных знаний.

Для развития коммуникативных способностей на иностранных языках студентов в последние годы сделано много. М.В. Дружинина¹ исследовала опыт формирования языковой политики университета как фактора обеспечения качества профессионального образования. Г.К. Пендюхина² – методологические основы формирования иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции в неязыковом вузе. О.М. Осиянова³ – особенности субъектно-ориентационной системы обучения культуре речевого общения студентов. Н.Н. Прудникова⁴ – педагогические технологии формирования иноязычной компетенции студентов неязыковых вузов. З.С. Укопова⁵ – интегративный подход к формированию коммуникативной компетенции студентов в профес-

¹Дружинина М.В. Формирование языковой политики университета как фактора обеспечения качества профессионального образования: дис. ... доктора пед. наук. – Санкт-Петербург, 2009.

²Пендюхина Г.К. Методологические основы формирования иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции в неязыковом вузе: дис. ... канд. пед. наук. – М., 2006.

³Осиянова О.М. Субъектно-ориентационная система обучения культуре речевого общения студентов (общепедагогический подход): дис. ... доктора пед. наук. – Оренбург, 2009.

⁴Прудникова Н.Н. Педагогические технологии формирования иноязычной компетенции студентов неязыковых вузов: дис. ... канд. пед. наук. – Саратов, 2007.

⁵Укопова З.С. Интегративный подход к формированию коммуникативной компетенции студентов в профессиональной иноязычной подготовке: дис. ... канд. пед. наук. – Самара, 2006.

сиональной иноязычной подготовке. А.В. Аполлонский⁶ – игру как средство управления познавательной активностью обучающихся в вузе. Л.П. Павлова⁷ – влияние игровой учебной деятельности на формирование межкультурной компетенции студентов вуза. Н.В. Солотова⁸ – особенности развития иноязычной речевой деятельности студентов.

Много исследований связано с подготовкой экономистов средствами иностранного языка. Например, Е.С. Самойлова⁹ исследовала вопросы обучения иностранному языку как фактору формирования профессиональной компетентности будущего экономиста, Н.А. Сигачева¹⁰ – вопросы подготовки будущих менеджеров к иноязычному деловому общению средствами концентрированного обучения, Е.В. Пичугина¹¹ – вопросы управленческо-педагогической подготовки будущих менеджеров образования, Е.Р. Пермякова¹² – подготовки будущих менеджеров в вузе к работе в международном экономическом пространстве.

Межкультурное обучение имеет ярко выраженный диалогический характер, поэтому современная форма обучения иностранному языку в Европе «учиться, обучая» является идеальной формой межкультурного обучения. Одна из таких форм – обучение по принципу «тандема»: объединение в пары или группы представителей различных культур, которые и обучают друг друга своим культурам. В настоящее время в Европе существует сеть центров обучения иностранным языкам по принципу «тандем».

Весьма сомнительными с этих позиций представляются фронтальные формы работы на занятии, которые не моделируют будущие формы деятельности обучающихся и ставят в центр учебного процесса не ученика, а учителя. Критикуется в исследованиях и такая распростра-

⁶Аполлонский А.В. Игра как средство управления познавательной активностью обучающихся в вузе МВД: дис. ... канд. пед. наук. – М., 2007.

⁷Павлова Л.П. Исследование влияния игровой учебной деятельности на формирование межкультурной компетенции студентов вуза (на материале иностранного языка): дис. ... канд. пед. наук. – Ставрополь, 2004.

⁸Солотова Н.В. Развитие иноязычной речевой деятельности студентов: дис. ... канд. пед. наук. – Саратов, 2006.

⁹Самойлова Е.С. Обучение иностранному языку как фактор формирования профессиональной компетентности будущего экономиста: дис. ... канд. пед. наук. – Казань, 2004.

¹⁰Цветкова С.Е. Профессиональная языковая подготовка студентов – будущих менеджеров – средствами информационных технологий: дис. ... канд. пед. наук. – Н. Новгород, 2004.

¹¹Пичугина Е.В. Управленческо-педагогическая подготовка будущих менеджеров образования: дис. ... канд. пед. наук. – М., 2007.

¹²Пермякова Е.Р. Подготовка будущих менеджеров в вузе к работе в международном экономическом пространстве: дис. ... канд. пед. наук. – Н. Новгород, 2005.

ненная среди учителей форма работы, как ответы на вопросы к тексту, формирующая умения, с которыми выпускники также вряд ли столкнутся в жизни.

Основной недостаток чисто коммуникативных учебников методисты Европы видят в том, что учебник, а не сам учащийся определяет приоритеты при изучении иностранного языка. Коммуникативно-ориентированный учебник ограничивается лишь типичными ситуациями общения, не учитывая индивидуальности конкретной национальной личности, обусловленной его базовой культурой.

Нужно многое изменить как в учебном процессе, так и в форме проведения экзамена по иностранному языку, цель которого часто – лишь формальная проверка усвоенных знаний, а не умения решать коммуникативные задачи в условиях межкультурной ситуации средствами иностранного языка.

Межкультурная компетенция формируется в процессе межкультурной коммуникации, протекающей по иным законам, нежели коммуникация между представителями одной и той же культуры, которые постоянно имплицитно опираются на хорошо известный им культурный фон. Трудности и помехи в общении возникают тогда, когда собеседники исходят из того, что они без проблем могут общаться на основе хорошего владения системой языка. Поэтому в Западной Европе возникло направление исследований под названием «Critical incidents» – «критические случаи».

В исследованиях, посвященных межкультурному обучению, подчеркивается, что переход к нему требует изменения всей системы обучения иностранному языку, ибо нельзя, изменив цели системы, оставить без изменения все остальные ее компоненты: содержание, методы, средства и формы обучения. В особой мере это относится к разработке учебников иностранного языка нового поколения, построенных по принципу межкультурного обучения и имеющих целью формирование межкультурной компетенции.

Межкультурное обучение – это образовательно-развивающий процесс, в ходе которого обе культуры (родная и иноязычная) играют существенную роль и проявляются и как культурные удаления, и как культурные сближения, в результате чего возникает некая третья культура, характеризующаяся новым взглядом на собственную личность и промежуточным положением между родной и иностранной культурой. В исследованиях, посвященных межкультурному обучению, оно противопоставляется традиционному страноведению.

В Западной Европе решение проблемы межкультурного образования видят в реализации следующих направлений:

1) раннее обучение иностранному языку с учетом языков-соседей и родственных языков;

2) использование иностранного языка как средства обучения (билингвальное, иммерсионное обучение, при котором различные предметы преподаются как на родном, так и на иностранном языке) с одновременным сокращением времени на традиционные курсы языка;

3) увеличение количества предлагаемых для изучения языков на основе модульного принципа: изучаются не все аспекты языка, а только определенные, например: компьютерный английский, итальянский для обмена, венгерский для чтения, экономический русский и т.д.;

4) сочетание интенсивных и экстенсивных фаз в изучении языка;

5) использование мультимедийных средств обучения языку;

6) расширение рецептивного многоязычия;

7) разработка методики обучения второму (третьему) иностранному языку с учетом языкового опыта учащихся и возможности интенсификации учебного процесса;

8) оптимизация системы подготовки учителя иностранного языка как специалиста по многоязычию для различных ступеней обучения, включая обучение взрослых, и как посредника между родной и иноязычной культурой обучающихся, как эксперта, глубоко усвоившего возможности и технологию межкультурного многоязычного обучения;

9) открытие на языковых отделениях университетов курсов по языкам стран-кандидатов на вступление в ЕС), расширение языковой подготовки специалистов-филологов), расширение программ обмена школьниками, в том числе со странами-кандидатами на вступление в ЕС;

10) расширение программ стажировок преподавателей в странах преподаваемого языка, преодоление административных барьеров при создании многоязычия в школах и вузах (в частности, открытие групп с небольшим количеством учащихся с целью изучения большего количества языков), разработка новых учебных программ для раннего обучения языку, билингвального обучения и других форм с конкретизацией целей обучения, в качестве которых наряду с межкультурной и коммуникативной компетенциями выступают также профессиональная, посредническая в плане языка и др.

В настоящее время международным авторским коллективом осуществляется работа над учебником русского языка для вузов широкого профиля «Россия в диалоге культур», имеющим целью формирование третьей культуры личности.

Таким образом, для решения актуальных задач, стоящих в настоящее время перед методистами Европы, необходима определенная перестройка методического мышления, отказ от казавшихся ранее незыб-

лемыми методических принципов и направлений и поиск оптимальных путей воспитания многоязычного жителя Европы XXI века.

Для моделирования содержания языкового развития личности в национально-региональных условиях Татарстана (субъекта Российской Федерации) необходимо определить теоретические (лингвистические, психолингвистические) основы языкового развития, а также сложившуюся практику поликультурного (двоязычного и многоязычного) образования в ДОУ (дошкольных образовательных учреждениях) и в школах республики.

На какие положения опирается теория языка и речевой деятельности?

В современной психолингвистике идеальным считается такой билингвизм, когда ученик свободно переключается с одного языка на другой, то есть говорит на двух языках свободно. Однако если изучаются одновременно три языка (скажем, татарский, русский, английский), то на две семантические базы (значения слов) наслаивается третья: для одних – русского языка, для других – татарского, для третьих – английского. Определить, как это происходит у того или иного ребенка, очень важно для выработки общей стратегии скоординированного и синхронизированного обучения трем языкам. Отсутствие такой стратегии отрицательно влияет не только на речевую, но и на мыслительную, интеллектуальную, эстетическую и нравственную деятельность.

Чтобы выяснить, какая языковая база доминирует, можно сравнить тексты высказываний, сделанных ребенком на родном и втором языке за одинаковый промежуток времени. Подсчитывается уровень концентрации информации, логической взаимосвязи, синтаксической сложности речи и т. д. Полученные результаты позволяют определить стратегию развития связной речи в рамках интегрированного, скоординированного изучения разных языков.

Связь речевой деятельности и общего психического развития личности, мышления и речи всегда привлекала внимание педагогов. Технологии интегративного (взаимосвязанного) изучения языков играют в этом взаимодействии особую роль. Они способствуют формированию полноценной языковой личности, помогают ученику адекватно проявлять себя в разных сферах общения – на уроках математики, химии, литературы; на улице и дома. Чтобы формировалась хорошая языковая координация (свободное общение на двух-трех языках) или субординация (свободное общение на одном и переводное общение на другом), необходима интеграция языковых дисциплин, учитывающая положительный перенос сходных языковых явлений и отрицательное влияние на речь «расходящихся» языковых явлений.

Разобшенное обучение разным языкам развивает смешанный билингвизм, тормозящий не только порождение речи на родном языке, но и интеллектуальное развитие в целом. Развитие смешанного билингвизма, которое наблюдается сейчас в школах, может приводить к появлению такой языковой личности, которая будет испытывать речевые затруднения при общении на любом языке – и родном, и втором.

Как же все-таки построить поликультурное языковое развитие личности в национально-региональных условиях Татарстана?

1.2. Поликультурное образование в национально-региональных условиях

Идея поликультурного образования, высказанная нами еще в 80-90-х гг. XX в. применительно к условиям Советской Татарии, стала находить понимание, поддержку и развитие только в первые годы XXI в. Сейчас в республике планируется масштабный эксперимент по поликультурному образованию. Внимание к поликультурному языковому образованию подстегнула и предстоящая в 2013 г. Всемирная студенческая универсиада.

Поликультурное образование – это познание человеком поликультуры, возможность его самореализации в поликультурном мире при сохранении взаимосвязи с родным языком, культурой, что в итоге способствует бесконфликтной идентификации личности в многокультурном обществе и его интеграции в поликультурное мировое пространство.

В основе поликультурного *языкового* образования лежит диалог. Диалог как способ общения людей в его научном осмыслении был введен еще Сократом и использован в качестве метода получения знаний. В основе сократовского метода находится переход от обыденных представлений к уровню философского осмысления проблемы в последовательных обобщениях. Тема диалога по отношению к культуре впервые возникла в начале XX века в работах К.Ясперса, О.Шпенглера, М.Бубера, М.Бахтина. Позднее проблема «диалога культур» поднималась в трудах Л. Баткина, М.Кагана, на рубеже 80-х-90-х гг. - в работах П.Гайденко, В.Библера и др. Так, Ясперс возвел способность коммуникации в ранг «гносеологического критерия истины», Бахтин перевел понятие «диалог» из литературного жанра в философскую категорию.

Проблема диалога в культуре (вслед за Бахтиным) выходит на существенные характеристики культуры, важнейшей из которых является универсальный принцип, который организует мышление человека, обеспечивает саморазвитие культуры, воспроизводство личности, способность к коммуникации. Все исторические и культурные явления

выступают продуктом общения, взаимодействий, следствием взаимоотношений с самим собой, социумом, с универсумом.

В России проблема национальной специфики образования всегда являлась очень существенной, так как российское общество всегда было поликультурным. В настоящее время, когда человек органически вписан в сеть массовых коммуникаций, он непроизвольно становится носителем общечеловеческой (универсальной) культуры, национальной культуры и набора элементов региональных субкультур.

Глобальное образование в России приобретает особую значимость в период, когда межнациональные отношения являются одним из решающих факторов, определяющих условия существования человека. Толерантность к другим взглядам, обычаям, умение видеть особенности своей культуры в контексте культур других народов и мировой культуры в поликультурном мире, воспринимать мир как совокупность сложных взаимосвязей, когда нарушение одной из них может привести к глобальной катастрофе, - это характеристики глобального образования, свидетельствующие об актуальности этой педагогической концепции для современной России.

Однако впервые идеи поликультурного образования возникли за рубежом (примерно в 60-е гг. XX в.) в США, Канаде, Германии и др.

Становлению и развитию концепции поликультурного образования в США предшествовали идеи, направленные на снижение расовых и межэтнических конфликтов. Однако широко распространенные в послевоенный период и первые годы движения за гражданские права отдельные курсы по истории и культуре расовых, этнических меньшинств, организация встреч между представителями разных этносов к 60-70-м гг. XX в. перестали отвечать изменившимся социополитическим реалиям американского общества. В педагогической литературе поднимались вопросы о языке обучения, о различных учебных стилях учащихся разного этнического происхождения, о роли учителя и его отношении к представителям меньшинств. В результате оформилась концепция полиэтнического образования, сторонники которой исходили из того, что этническое разнообразие обогащает нацию и увеличивает возможности решения гражданами личных и общественных проблем; что люди, не знающие иных культур, не способны познать свою собственную.

При планировании и реализации поликультурного образования в России (Татарстане) важно, учитывая наработанные в разных странах концепции.

Одной из них является современная американская концепция профессора Вашингтонского университета Женева Гай. В статье «Синтез

наук в поликультурном образовании» он сам приводит различные определения поликультурного образования. Некоторые определения опираются на культурные особенности различных групп, в то время как другие подчеркивают социальные проблемы (особенно те, которые связаны с угнетением), политическую власть или перераспределение экономических ресурсов. Некоторые определения ограничивают внимание к национальности, в то время как другие включают в себя все основные группы населения, отличающиеся от основных американцев.

В своей статье автор приводит наиболее важные факторы (концептуальные идеи) поликультурного образования. Среди них:

- идея образовательного движения реформ и процессов, направленных на изменение структуры учебных заведений, с тем чтобы все учащиеся имели равные шансы для достижения академического успеха;

- философия, которая подчеркивает важность, легитимность и жизнеспособность этнического и культурного разнообразия в формировании жизни отдельных людей, групп и народов;

- реформаторское движение, изменение всех составляющих учебного заведения, включая его основные ценности, процедурные правила, учебные программы, учебные материалы, организационную структуру и политику в области управления, отражающие культурный плюрализм;

- постоянный процесс, который требует долгосрочных инвестиций времени и усилий, а также тщательно спланированного мониторинга действий (Banks, Banks, 1993);

- организационная философия культурного плюрализма в системе образования, которая основывается на принципах равноправия, взаимного уважения, признания и понимания, и моральную приверженность социальной справедливости (Baptiste, 1979);

- структурирование образовательных приоритетов, обязательств, которые отражают процессы культурного плюрализма в Соединенных Штатах и обеспечивают выживание групп населения, составляющего общество (AASCTE, 1973; Hunter, 1974);

- гуманистическая концепция, основанная на силе многообразия прав человека, социальная справедливость и альтернативный образ жизни для всех людей. Культурно - плюралистическое общество выступает здесь в качестве позитивной силы и приветствует различия в качестве инструмента для лучшего понимания глобального общества (ASCD Multicultural Education Commission, in Grant, 1977b, p. 3);

- подход к преподаванию и обучению на основе демократических ценностей, способствующих культурному плюрализму; в ее наиболее всеобъемлющей форме, это обязательство по достижению равенства в

области образования, разработке учебных программ, которые строят понимание этнических групп, и борьба с репрессивной практикой (Bennett, 1990);

- тип образования, который связан с различными группами в американском обществе, являющимися жертвой дискриминации и нападений из-за их уникальных культурных особенностей (этнических, расовых, языковых, пол и т.д.), он включает в себя изучение таких ключевых понятий, как ущерб личности, конфликты и отчуждение, а также изменение методики школьного образования и политики в соответствии с признательностью за этническое разнообразие в США (Banks, 1977);

- приобретение знаний о различных группах и организациях, которые выступают против угнетения и эксплуатации, изучения артефактов и идей, которые исходят от их усилий (Sizemore, 1981).

Современная трактовка понятия "поликультурное образование" не может не вызывать споров и сомнений. "Международная энциклопедия образования" (The International Encyclopedia of Education, 1994), выражая мнение ряда исследователей, ограничивает его рамками национальной, расовой, этнической культуры и видит его цель в воспитании толерантного отношения к другим культурам, в выработке знания и понимания различий и сходств между ними. Социальная группа, группа говорящих на диалекте, сексуальное меньшинство рассматриваются как нормальные вариации в рамках единой культуры, т.е. как субкультуры, не имеющие отношения к поликультурному образованию. В таком случае "поликультурное образование" синонимично "полиэтническому". Ж. Гай, в свою очередь, подчеркивает, что расширение границ понятия искажает цель данного типа образования, отвлекая внимание от вопросов дискриминации и равенства, предрассудков в отношении этнических меньшинств в целом и чернокожих американцев в частности.

Теоретики билингвального обучения также отводят основное место в поликультурном образовании расовым и этническим меньшинствам. Исследователи подчеркивают, что поликультурное образование начинает разрабатываться в связи с подъемом этнического сознания в период движения за гражданские права и в качестве основного компонента включает программы, посвященные этническим группам. Они отмечают, что в программах должны присутствовать две стороны: изучение всего этнического разнообразия страны и собственного этнического наследия. В качестве еще одной составляющей поликультурного образования они называют "изучение женщин" (women's studies).

Другие исследователи разводят поликультурное и билингвальное образование, выделяют программы межгруппового и глобального образования.

Например, Р.Л. Гарсиа отмечает, что каждое из выделенных направлений становится актуальным в американской педагогике в связи с определенными событиями. Идея межгруппового образования стала развиваться после того, как начался процесс десеграции школы. Соответствующие программы направлены на то, чтобы научить детей анализировать взаимоотношения представителей различных групп. Учащимся предлагается исследовать поведение человека в рамках своей группы и за ее пределами, проблемы этноцентризма, расизма, элитизма, сексизма, а также психологические процессы, которые приводят к стереотипизации мышления и предрассудкам. В этой связи необходимость разграничения поликультурного и межгруппового образования вызывает сомнения. Выделенные группы программ исследователь относит к категории "культурного образования США" на том основании, что они объединены общей задачей - решить проблемы, вызываемые существующим в стране и мире культурным разнообразием.

Педагоги США отмечают, что сейчас школа не может ограничиваться изучением истории и культуры своего государства, учащиеся должны быть готовы к деятельности за пределами своей страны, к решению проблем всей земной цивилизации. Исследователи подчеркивает, что задачи развития кросскультурной компетентности учащихся и способности оценивать события, проблемы с позиции представителя иной культурной группы стоят и перед поликультурным, и перед глобальным образованием. Отличие заключается в том, что второе расширяет контекст диалога культур до планетарного уровня. Однако ощущение себя гражданином глобального сообщества невозможно без четкого и позитивного осознания себя представителем определенной этнической и национальной культуры. Тесная взаимосвязь поликультурного и глобального образования очевидна.

Все это говорит о том, что, во-первых, содержание многокультурных программ образования должно включать этническую самобытность, культурный плюрализм.

Во-вторых, необходимо устранить неравное распределение методического материала, учебных программ и процедур оценки.

В-третьих, социально-политические проблемы связаны с долгой историей угнетения.

Многие авторы считают, что поликультурное образование - это философия, методология для реформы образования, а также ряд конкретных содержательных областей в рамках учебной программы. Поликультурное образование означает изучение, подготовку и «произведение» культурного разнообразия, учит бытию двух культур. И это требует внесения изменений в школьную программу, политику и практику.

Американские специалисты в области поликультурного образования достаточно объективно оценивают как достигнутые результаты, так и недостатки, осознают стоящие перед ними проблемы и готовы их решать. "Важно помнить о том, - подчеркивает педагог-исследователь П. Горски, - что поликультурное образование - сравнительно новая концепция, которая будет трансформироваться, с тем чтобы отвечать потребностям постоянно меняющегося общества".

Таким образом, на первый план выходит концепция, которая предполагает общие соглашения между всеми участниками поликультурного образования и требует одновременных изменений на различных уровнях обучения. Эти изменения должны быть осознанными, долгосрочными, продолжительными и, самое главное, всеобъемлющими.

Мы считаем, что поликультурное образование должно стать неотъемлемой частью образования во всех странах мира. Для этого есть три основные причины:

- социальные реалии современного общества;
- влияние культуры и этнической принадлежности на человеческий рост и развитие;
- условия эффективного преподавания и обучения.

Эти причины, на наш взгляд, объясняют потребность в поликультурном образовании, а также то, каким должен быть акцент в его содержании. Каждая причина играет важную и уникальную роль в создании целей и направлений для поликультурного образования. Целью такой концепции образования является: развитие этнической и культурной грамотности, личностное развитие, разъяснение ценностей, поликультурная социальная компетентность, мастерство коммуникативных умений и навыков, равенство в образовании и расширение возможностей для социальной реформы.

Поликультурное образование включает несколько особенностей или черт, которые, как соединение, отличают его врожденную природу и качество от других образовательных новшеств. Принятие поликультурное образование не означает, что разрушения всей системы образования или что культурное господство эгоцентризма, существующее в обучении, должно просто быть заменено господством других этнических культур. Скорее за счет поликультурного образования система образования должна быть улучшена, стать менее культурно монолитной, твердой, главной и эгоцентричной.

Женева Гай описывает самые существенные черты поликультурного образования следующим образом:

- исправление некоторых ошибок, которые школы сделали в обучении культурно различных детей, особенно из-за их цвета или бедности;

- признание вклада разнообразных групп и культур в образование Соединенных Штатов;
- эмоциональная и гуманистическая мотивации, которые позволяют достигать большего понимания и положительной оценки культур разных народов;
- паритет в возможностях получения образования для студентов разных этнических групп;
- процесс систематического и системного изменения, который связан с прогрессивным развитием образования;
- слияние разнообразных культурных наследий, событий, перспектив и вкладов;
- принятие разнообразия как нормального факта человеческой жизни, американского общества и образования;
- персонификация американского демократического идеала равенства как ценность образовательного содержания.

Говоря об исследовании результатов поликультурного образования, многие замечают, что они довольно редки. В течение 50-ти лет существования поликультурного образования большинство исследований были посвящены определению концептуальных параметров данной области, документации культурных особенностей и разработке типовых учебных планов и учебных стратегий для практики. Поликультурное образование не исследуется традиционно эмпирическими методами. Эмпирическое исследование существует с отдельными сегментами области, такими, как этническое самопознание и самоидентификация, изучение коллектива и этнического развития идентичности. Те результаты, которые уже имеются, неизменно свидетельствуют о положительном эффекте принципов, которые сказались на этническом самопознании, чувстве собственного достоинства, уверенности и компетентности, социальной коммуникабельности и успеваемости.

Таким образом, комплексная модернизация школы и базовое поликультурное образование бросает вызов всем формам дискриминации, пронизывает обучение и межличностные отношения в классе, а также способствует достижению демократических принципов социальной справедливости (Nieto, 1992). Меры, принятые в системе образования, должны отражать расу, язык, этническое происхождение, привычки и обычаи этнических групп во всем мировом сообществе. В целях содействия всеобъемлющему пониманию культурных групп мы должны использовать композитные методы в различных областях науки, включая гуманитарные науки, искусство, социальные науки, историю, политику, мы должны разработать методологию поликультурного образова-

ния, адекватную современным реалиям политического, экономического, этнического, межкультурного устройства общества.

Таблица 1

Типы поликультурного языкового образования

Тип ПЯО	Цель	Язык обучения	Вид куррику- лума	Политиче- ский и со- циокультур- ный кон- текст (сре- довый фак- тор)	
Аккуль- турацион- ный	Вытесняющий	Аккультурация, врастание этни- ческих мень- шинств	Второй (госу- дарственный, официальный, иностраннй)	Иммерсия, переходная программа	Естест- венная
	Сохраняющий	в доминирующую	Доминирование второго при сохранении родного	Поддержи- вающие про- граммы	Много- язычная среда, наличие домини- рую- щей куль- туры.
	Поликультур- ный	Языковую среду, господствующую культуру	Паритет обоих языков	Поддержи- вающие про- граммы	
Изоли- рующий	Изоляция этни- ческих мень- шинств, соци- альная дезинте- грация	Доминирование родного языка	Коммуникатив- ный минимум	Дискрими- нация сегре- гация, ра- сизм, нацио- нализм	
Откры- тый	Интеграция в общеевропей- ское и мировое пространство, межкультурная коммуникация, поликультурное воспитание	Использование русского и ино- странного языков как средства изу- чения специ- альных дисцип- лин при сохране- нии родного язы- ка	Обогащающие программы, куррикулумы, в русле концеп- ций партнерст- ва, встречи и посредничества.	Открытость общества, плюрализм культур, экономиче- ское парт- нерство	

Поликультурное языковое образование в России понимают как целенаправленный процесс приобщения к мировой культуре средствами родного, русского и иностранного языков, когда русский язык и иностраннй язык выступают в качестве способа постижения мира специ-

альных знаний, усвоения культурно-исторического и социального опыта различных стран и народов. Среди доминирующих типов (моделей) поликультурного языкового образования сейчас выделяют следующие (см. табл. 1).

В отечественной образовательной практике реализуются различные концепции поликультурного образования: «санкт-петербургская», «новгородская», «саратовская», «татарстанская» и др.

Рассмотрим «татарстанскую» концепцию поликультурного языкового образования. Она отличается демократизмом и реализмом в постановке задач, ибо предусматривает, особенно на первых этапах обучения, опору на родной язык. Предполагается мягкое «скольжение» обучающихся от дублирующей и аддитивной модели к паритетной и вытесняющей.

Раскроем содержание этих моделей.

1. *Дублирующая, или сопровождающая*, модель используется, как правило, на начальном этапе обучения и предлагает предъявление одной и той же единицы содержания на родном (татарском, чувашском, марийском), русском и иностранном языках. Эта модель способствует накоплению фонда языковых средств, способных адекватно выразить предметное содержание. В процессе использования этой модели у обучающегося устанавливается устойчивая ассоциативная связь между содержательной единицей и набором языковых средств.

2. *Аддитивная модель* (дополняющая) предполагает предъявление на иностранном языке дополнительной информации, частично или существенно обогащающей содержание, изученное на родном языке. Дополнительная информация, как правило, извлекается из иноязычных источников и предъявляется в виде рассказа учителя, печатного текста, специального дидактического материала (видеофрагменты, аудиозаписи и т.д.). Сопоставление и обсуждение основного и дополнительного содержательных блоков ведётся как на родном, так и на иностранном языках.

3. *Паритетная модель* предполагает равноправное использование родного, русского и иностранного языков в раскрытии предметного содержания. Необходимым условием использования данной модели является достижение учащимися достаточно высокого уровня языковой компетентности. При этом имеется в виду знание определённого объёма специальных терминов, умение выявить смысловые нюансы, особенности использования специальных терминов.

4. *Вытесняющая модель*. Само название говорит о том, что в данной модели иностранный язык играет доминирующую роль в раскрытии предметного содержания. Использование данной модели возможно

лишь на продвинутом уровне билингвального обучения, поскольку учащиеся должны владеть иностранным языком в такой степени, чтобы осуществлять свободную коммуникацию и средствами иностранного языка глубоко проникать в предметное содержание. При реализации данной модели возможны такие активные формы и методы, как дискуссия, дебаты, методы проектов, мозговой штурм и т.д.

За рубежом все обстоит иначе. Например, главной особенностью канадской модели являются так называемые иммерсионные программы, описанные в литературе Свейн, Барик и др. и впервые реализованные по настоянию родителей - билингвов в 60-е годы XX в. во франкоязычной провинции Квебек. В большинстве источников иммерсия трактуется как длительное погружение учащихся в иноязычную среду при исключительном или незначительном использовании родного языка и рассматривается как понятие, идентичное билингвальному обучению.

Ранняя иммерсия начинается с дошкольного этапа или первого года обучения и предполагает обучение всем предметам на втором языке, при сохранении естественной коммуникации на родном языке с ближайшим окружением ребенка во внеурочное время.

Тотальная (или полная) иммерсия предусматривает изучение всех учебных дисциплин на иностранном языке, в то время, или частичная ограничивается лишь определенным набором предметов, изучаемых в билингвальном режиме.

Несмотря на то, что ситуация развития билингвального обучения в Германии имеет свое качественное своеобразие, в немецких школах используется как американский, так и канадский опыт. По мнению Б. Струбберга, США и Германию сближает наличие значительного количества мигрантов, а, следовательно, и образовательных программ, облегчающих их адаптацию к доминирующей языковой и культурной среде. Что касается Канады, этот же автор указывает на совпадение у немецких и канадских школьников социальных ожиданий, связанных с их дальнейшими образовательными и профессиональными перспективами.

На развитие теории и практики билингвального обучения в Германии существенное влияние оказывает европейский опыт. В отличие от североамериканских моделей, в которых билингвальное обучение не носит всеобъемлющего характера, в ряде европейских стран речь идет о билингвальном и даже трилингвальном «всеобуче», охватывающем широкие социальные слои. В этом плане показателен пример Люксембурга, где всю школьную систему пронизывает трилингвальный дидактический компонент, предполагающий изучение:

- на дошкольном этапе и в 1-м классе люксембургского языка (разговорный вариант немецкого языка) как самостоятельного предмета и средства обучения другим дисциплинам;

- введение на первом году обучения немецкого языка с последующим его использованием в качестве средства обучения до 6-го класса включительно;

- введение на втором году обучения французского языка, вытесняющего на старшей ступени немецкий язык и принимающего на себя роль средства обучения другим предметам.

Этот вариант обучения получил свое дальнейшее развитие в так называемых европейских школах, учебные планы которых предусматривают изучение от 3 до 9 иностранных языков.

В этом случае можно говорить о трансформации билингвального обучения в полилингвальное, а бикультурного воспитания - в поликультурное.

В зарубежной литературе встречаются попытки обобщить мировой опыт билингвального обучения и создать различные типологии существующих билингвальных программ. Наибольшее распространение получили классификации Фишмана, Фтенакиса, Скутнаб-Кангаса, которые выделяют переходную («transitional bilingual education») билингвальные программы.

Переходная программа способствует подготовке детей из этнических меньшинств к систематическому обучению на языке этнического большинства. Согласно Хорну, это «одна из наиболее распространенных форм двуязычного обучения для выходцев национальных меньшинств в США». Переходная программа допускает использование родного языка на начальном этапе обучения. На наш взгляд, наиболее существенным недостатком переходной программы является игнорирование подлинного двуязычия и отсутствие паритета между родным и государственным языками, что создает для детей существенные социализационные трудности.

Российские исследователи, педагоги-практики часто обращают внимание на то, что у нас в стране поликультурное образование пока не входит в число приоритетных направлений развития педагогической науки и практики. В политических декларациях, научных трудах, на уроках и внеклассных мероприятиях в школах содержатся призывы к воспитанию в духе поликультурности, но далеко не всегда они становятся идейной основой образовательной деятельности. Ученые-педагоги, руководители школ, простые учителя нередко замалчивают такие "неудобные вопросы", как межэтнические конфликты, культурные предрассудки, национализм. Между тем поликультурность чело-

века закладывается отнюдь не на генетическом уровне. Она социально детерминирована и должна быть воспитана (и в языковом, и в духовном смыслах).

Литература

1. Anderson J. Supporting the Invisible Minority // Educational leadership. 1997. Vol. 54. N 7.
3. Banks J. Cultural Diversity and Education: Foundations, Curriculum and Teaching. Boston, 2001.
4. Glazer N. We Are All Multiculturalists Now. Harvard University Press, 1997.
4. The International Encyclopedia of Education. V. 7. Oxford, 1994.
5. Edwards A. Let's Stop Ignoring Our Gay and Lesbian Youth // Educational Leadership. 1997. Vol. 54. N 7.
6. Lynch J. Multicultural Education: Principles a. Practice. London, 1986.
7. Encyclopedia of Educational Research. Vol. 3. N.Y., 1992.
8. Barry N., Lechner J. Preservice Teachers' Attitudes About and Awareness of Multicultural Teaching and Learning // Teaching and Teacher Education. 1995. Vol. 11. N 2.
9. Gollnick D. M., Chinn P. C. Multicultural Education in a Pluralistic Society. 5th ed. New Jersey, 1998.
10. Chaves L. Civic Education in a Changing Society // Multiculturalism and American Democracy. University Press of Kansas, 1998.
11. Garcia R. L. Education for Cultural Pluralism: Global Roots Stew. Phi Delta Kappa, 1981.
12. Hoopes D. Intercultural Education. Phi Delta Kappa, 1980.
13. Center for Multicultural Education // <http://depts.washington.edu/centerme/>
14. BUENO Center for Multicultural Education // <http://www.colorado.edu/education/BUENO>
15. Yale - New Haven Teachers Institute // <http://www.cis.yale.edu/ynhti/curriculum/units>
16. Montgomery County Public Schools // <http://www.mcps.K12.md.us/>
17. Multicultural Lesson Plans and Resources // <http://www.cloudnet.com/~edrbsass/edmulticult.htm>
18. Ramsey P. Teaching and Learning in a Diverse World: Multicultural Education for Young Children. N.Y., London, 1987.
19. A Guide to Curriculum Planning in Music. Madison, 1986.
20. Hawaii Geographic Alliance Advanced Institute // <http://www2.hawaii.edu/hga/Lessons/PNW/>
21. Gorski P. Multicultural Philosophy Series, Part 1: A Brief History of Multicultural Education // <http://www.mhhe.com/socscience/education/multi>
22. Taylor, Ch., Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung. Frankfurt a.M. 1993.
23. Golz R.A. Comparison of Intercultural Education in Germany, Canada and Russia // Гуманизация образования. Психолого-педагогический международный журнал. 2001. N 1.
24. Габдулхаков В.Ф. О психологических основах развития билингвизма. // Сб.: Психолого-педагогические проблемы совершенствования образования в школах и дошкольных учреждениях республики. - Казань, в надзаг.: МНО ТССР, 1991. - С. 37-41.

1.3. Современные теории коммуникаций

В последнее время коммуникация (общение)¹³ становится все более значимой: она все больше и больше становится связанной с императивностью (активным воздействием на подсознание). Сейчас существуют определенные способы планирования и построения коммуникационной стратегии, направленной на разные общественные явления.

Создателем психологической теории коммуникации считается А.Розен. В ней человеческая коммуникация описана как одна из форм взаимодействия. А поскольку само явление взаимодействия отнюдь не просто, то существует несколько специальных поясняющих концепций. За основу Розен принял теорию прибылей и издержек. В соответствии с ней человек вступает во взаимодействие с другим человеком или группой лиц, и даже с социальным институтом, если в итоге взаимодействия полученная выгода превысит издержки. Здесь не прямое отношение, потому что прибыль может иметь не только материальную форму; выгодой могут стать повышение престижа, налаживание связей в обществе и т.д. Выгоду можно оценивать как объективно, так и субъективно. Одним важнее иметь престижные достижения, чем улучшение материального положения. Другим это кажется неразумным. Несмотря на это, как правило, известно, что такое выгоды и что такое издержки в ситуациях, складывающихся между людьми, но что общего имеет с этим коммуникация? На эти вопросы и пытается ответить А.Розен. Выгоды индивида в случае вступления в коммуникацию оцениваются им на основе двух критериев:

1. Индивид сравнивает то, что он получил от взаимодействия, с тем, что он ожидал получить. Например, адресат принимает сообщение, если считает, что оно дает больше, чем первоначально от него ожидалось. Тогда он уверен, что много выиграл. При современной технике передачи информации получатель в любой момент может прервать ее получение, например, выключить телевизор, ибо содержание, к восприятию которого он прилагает усилия, не дает ему того, что он ожидал. Если он не поступит так, то это, как правило, означает, что выгоды получающего информацию превосходят затраты на ее прием. Ту же самую логику можно применить и к передающему устную информацию. Он ожидает, что ее передача вызовет определенные резуль-

¹³См.: Dąbrowska A., Komunikacja społeczna w humanistyce, Gorno-Altajsk-Barnaul, Rosyjska Federacja 2011, wyd. Uniwersytet Gorno-Altajski (Syberia), Nauka XXI wieku, ss. 271; Podgórecki J., Social Communications for teachers, Wydawnictwo: Juznoukraiński Regionalny Instytut Poślediplomnego Obrazowania Pedagogicznych Kadrow, Cherson – Ukraina 2009, ss. 319.

таты. Если их нет, то он выходит из такого рода деятельности, поскольку издержки выше получаемой выгоды. При этой интерпретации мы выходим за рамки теории Розена, который занимался вопросами коммуникации в общем смысле.

2. Индивид сравнивает то, что он получает от участия в данном взаимодействии, с прибылями, возможными в других взаимодействиях. Интерпретируя этот тезис и снова переносясь на почву коммуникации, мы можем сказать, что индивид вступает во взаимодействие (в качестве адресата или передающего сообщение) тогда, когда в коммуникационной деятельности он субъективно получает больше, чем в другой аналогичной деятельности. Иначе говоря, он будет охотнее, например, слушать сообщения и комментарии Всеполюского радио, чем соответствующие передачи местных радиостанций. Отсюда следует вывод, что каждый сообщающий должен уметь так оперировать сообщением, чтобы адресат видел в нем те ценности, которые позволили бы ему относиться к получению сообщения как к субъективной прибыли или выгоде. Сообщение - так же, как и разговор со словоохотливым человеком - должно быть насыщено своеобразным элементом привлекательного гуманизма, оно должно мобилизовывать, давать шанс ощутить, по крайней мере, маленькое удовлетворение.

По теории Розена, существенную роль играет соответствие (конгруэнция) между побудительными мотивами сообщения и реакцией адресата. Если она имеет место, то сообщающий испытывает удовлетворение, если нет - то он испытывает разочарование. Эту зависимость можно выявить экспериментально. Если в ходе разговора с испытуемым, отдающим себе отчет в истинном положении дел, экспериментатор в определенный момент демонстрировал нейтральность, то у испытуемых возникало ощущение фрустрации, и даже явная враждебность по отношению к экспериментатору. Нам она известна из повседневной практики. Когда мы докладываем кому-то о каком-то конкретном деле и ожидаем, что наша позиция или наши познания должны заинтересовать собеседника, а сталкиваемся вместо этого с безразличием, то возникает чувство фрустрации и враждебность, потому что наша стимуляция не встретила адекватной реакции. Соответствие стимулов и реакции состоит, как видно, в том, что адресат реагирует на данный стимул, раздражитель так, как он должен реагировать на него в соответствии с нормами данной социальной среды. Мы привыкли к тому, что соответствие стимулов и реакции приносит удовлетворение, а несоответствие - досаду. Даже ребенок, формулируя свои послания, ощущает удовлетворенность, если взрослый реагирует на них соответствующим образом, и обиду, досаду, если реакция взрослого не соответствует его

намерениям. Со временем соответствие раздражителя и реакции становится для человека своеобразным поощрением определенного типа его коммуникационного поведения. Так, например, если в разговоре на нашу реплику “Результат матча - потрясающий!” собеседник заинтересованно реагирует чем-то вроде “Да что Вы говорите!”, то тем самым, продемонстрировав нам соответствие своей реакции с нашим исходным раздражителем, он стимулирует наше стремление рассказать о ходе матча.

Отнесем эти замечания к коммуникации. Начнем с источника, передающего информацию. Если передатчик посылает некий комментарий (серию стимулов, раздражителей), то тем самым он ожидает соответствующей реакции со стороны того, кому направлено сообщение. Он испытывает удовлетворение, если реакция себя обнаружит, и тогда растет его симпатия к адресатам, он начинает их лучше понимать, подавать все лучше подготовленные сообщения, в результате чего у него появляется творческое отношение к работе. В случае несоответствия раздражителя и реакции проявляются все более и более расходящиеся позиции и в конце общающийся может формулировать сообщения, послания, слишком сильно не соответствующие чувствам воспринимающего, уводящие от сути дела. По крайней мере минимум соответствий стимулов и реакций необходимо как мотивационное переживание, поощряющее передающего сообщения предпринимать все новые и новые усилия в этом направлении. С другой стороны, стоит подчеркнуть то, что каждый передающий должен точно оценить, как воспринимается его сообщение. Если имеет место соответствие раздражителя и реакции, то можно сказать, что они относительно эффективны. Это, видимо, один из лучших показателей того, насколько эффективна коммуникация.

Проблема воспринимающего информацию, адресата послания, видимо, несколько сложнее, чем рассмотренная выше проблема передающего ее. Реагируя положительно на стимулы, посылаемые передающим сообщение, адресат демонстрирует определенный набор реакций, которые замечает и источник сообщения и, как правило, все остальные. Источник, в свою очередь, учитывает реакции адресата и переходит к новым стимулам, раздражителям. Если и все остальныеотреагируют аналогичным образом, то получатель сообщения ощутит удовлетворение и почувствует себя уверенней, и в дальнейшем он будет реагировать в соответствии с содержанием послания. Если, реагируя в соответствии с посланием, он столкнется с неблагоприятной реакцией (не соответствующей его собственной), он испытает фрустрацию, начнет недоверчиво относиться к окружению и к содержанию

сообщений. Если эта ситуация будет повторяться, воспринимающий окажется в положении изолированного индивида, отчужденного от общества. Все это значит, что невозможность гарантировать соответствие раздражителя и реакции на него ведет к возникновению фрустрации, а в итоге - к устранению наиболее заинтересованных адресатов сообщения. Рассматривая эти вопросы с точки зрения теории двухступенчатой передачи содержания, мы можем сказать, что несоответствие ставит под вопрос социологическую позицию и психологическое доверие прежде всего по отношению к тем, кто распространяет это сообщение среди аудитории. Это, как видно, важнейшая проблема не только на практике, но и в теории коммуникации.

Общий принцип, который можно сформулировать в результате анализа типа розеновского, звучит следующим образом: соответствие реакции воспринимающего сообщение посылаемым раздражителям в соответствующих посланиях должно ощущаться как поощрение, как в субъективно-индивидуальном понимании, так и в понимании общества.

Системная теория. Системные исследования в настоящее время являются одним из самых больших достижений психологической мысли. Этот способ трактовки проблемы популярен на Западе. Системный подход к вопросам человеческого общения - лишь частный случай применения данного метода. Главные тезисы этого подхода мы представляем здесь, приведя в качестве примера взгляды Й.Ройша. Он различает несколько вариантов межличностной коммуникации: в частности, межличностный (между конкретными индивидами), групповой (социальные позиции вступающих в коммуникацию определены), социальный, т.е. такой, в котором участвует много не знакомых друг с другом людей, представляющих разные социальные и психологические характеристики. В этом случае имеет место общение между группами людей. Примером такого общения является так называемая массовая коммуникация.

Основные понятия и положения Ройша таковы:

1. Коммуникация зависит от социальной ситуации. Сама социальная ситуация понимается как результат взаимодействия ее участников, а точнее - их статуса, престижа, ролей и т.п. Статус, как известно, может быть высоким или низким. Чем выше престиж вовлеченных в данную ситуацию, тем более высокий ранг приписывается им, потому что статус участников дает основания для такой оценки. Роль - это заученный индивидом образец поведения. Достойное выполнение роли может стать причиной для создания ситуации с определенной, высокой ценностью. Статус и роль выполняют разные функции, а именно: они обуславливают подбор принципов, которые в данной ситуации должны

быть обязательными для посылающих сообщение и для принимающих его. Например, группе с высоким статусом, как правило, не сообщается третьеразрядная информация.

2. Принципы коммуникации. Они имеют нормативный характер (проявляясь иногда как неписанные, но всегда четко понимаемые заинтересованными сторонами нормы) и контролируют прохождение информации, а именно: инициирование информации, ее передача и направление интерпретации. Например, известно, что, идя на экзамен к профессору, мы не скажем “Привет, старик!”, хотя его коллега по работе или по учебе иногда мог бы употребить этот оборот. На экзамене не подобает говорить таким языком, мы это чувствуем, это нам диктует неписаная норма. Аналогичным образом мы ощущаем ряд других норм, регулирующих ход установления взаимопонимания с разными людьми. Такие правила определяют что, где и как следует говорить. Например, не следует на торжественном собрании говорить о досадных промахах X. или Y., не следует также говорить с подчиненными о вещах банальных или интимных в ходе важных производственных контактов.

Кроме знания норм, в коммуникации важно чувствовать настроение воспринимающего информацию. Психологическое состояние также существенно влияет на то, что, как и когда следует говорить или писать. Существует один важный принцип: следует говорить о том, что имеет место в действительности, так, чтобы это соответствовало современному пониманию действительности.

3. Обратная связь – еще один термин, употребляемый в анализе процесса коммуникации. Обратная связь информирует о ходе процесса коммуникации во всей системе. Если она имеет место, то информирует о том, в каком конкретно элементе цепи появляется напряжение, информирует о последствиях передачи информации (поощряет она или нет), а также о случаях фрустрации или недовольства воспринимающих. Если существует обратная связь, то передающий пропагандистское сообщение получит информацию от слушающих. Обратная связь может быть: а) положительной, если намерения передающего сообщение были замечены и правильно интерпретированы; б) отрицательной, если намерение передающего сообщение было замечено, но получатель информации не соглашается с содержанием переданного сообщения; в) тенденциональной, если получатель информации видит в ней другой аспект, чем тот, который акцентировал посылавший сообщение; намерение посылавшего информацию в этом случае не принимается во внимание, а сам отправитель подвергается критике за неправильную интерпретацию переданного им сообщения; г) заторможен-

ной или заблокированной. Если обратная связь гарантирована, а нет поступления обратной информации - это значит, что получатель информации абсолютно не одобряет посылающего сообщение и даже пренебрегает им. Такое положение дел в некоей системе (порой в коммуникационной системе) является сигналом тревоги, говорящим о ее неэффективности.

Современные теории учитывают, что человеческое сознание формируется не только под влиянием содержания передаваемой информации. Определенное влияние на сознание адресата информации оказывают некоторые формальные аспекты этой передачи.

1.4. Типы коммуникации

Психологи давно поняли, что речь является важной формой самовыражения индивида и что другие индивиды используют эту экспрессию для оценки говорящего. А.Меграбян и С.Феррис показали, что доля вербального фактора аналогична доле визуального образа при определении эмоционального отношения к пославшему сообщение.

Было констатировано, что на способ оценки говорящего влияет не только само высказывание, но и та ситуация, в которой она воспринимается. Так, например, если идет собеседование с кандидатом на работу и принимается решение, то его речь является источником информации об интеллектуальном уровне претендента на рабочее место, о его профессиональных способностях, об уживчивости в коллективе и т.д.

Невербальная коммуникация

В процессе связи, общения невербальные сигналы оказывают на собеседника влияние в пять раз большее, чем слова, а в случае несоответствия обоих видов сообщений вербальное сообщение считается неистинным, менее правдивым, чем невербальное сообщение. Термин невербальная коммуникация обозначает одно из течений исследований контактов с помощью неязыковых средств. Этот термин следует понимать как обмен определенного рода информацией между людьми, однако этот обмен не имеет вида кода, да и вообще не является осознанным или преднамеренным. Согласно Сарлесу, “коммуникация предшествовала языку, а не наоборот”.

Современные исследования свидетельствуют, что можно выделить несколько видов информации, передаваемых при помощи невербальной коммуникации. Большая часть наших знаний о чьих-то эмоциях и чувствах мы черпаем из анализа мимики и вокализации.

Зрительный контакт, положение тела, способ использования пространства между сторонами межличностного контакта служат упоря-

дочению и структурированию отношений в социуме. Ряд мимических выражений могут заменить словесное сообщение. Невербальная коммуникация обеспечивает тот контекст, в рамках которого осуществляется интерпретация вербальных сообщений.

Формы невербальной коммуникации подразделяются на две группы:

- индивидуальные сообщения;
- интерактивные сообщения.

К первой группе относятся те формы невербальных сообщений, которые могут появиться тогда, когда индивид находится наедине с собой (например, выполняет задание). Такие сообщения никогда не достигнут своего адресата. Примером такого рода может быть мимика и вокализация.

Что касается другой группы сообщений, то она появляется только лишь тогда, когда возникает широко понимаемое межличностное отношение. В такого рода отношения мы включаем зрительный контакт, дистанцию взаимодействия, межличностное пространство и т.п.

Индивидуальные сообщения

Этот вид сообщений отражен термином язык тела или речь тела. Сюда мы относим в первую очередь мимику, жестикуляцию и движения, ряд вегетативных реакций и стиль одежды, макияж, косметику, духи и т.д.

Среди отмеченных элементов этого языка мимика первой привлекла внимание исследователей. Олпорт выделил семь участков лица, управляемых определенными группами лицевых мышц, которые формируют мимические выражения. Это: брови и лоб, нос, верхняя губа, нижняя губа и подбородок, разрез рта и нижняя челюсть.

После многочисленных исследований было установлено, что на основе мимических выражений люди имеют возможность идентифицировать шесть групп эмоций, а именно:

- любовь, счастье, радость;
- удивление;
- страх, муки;
- гнев, ярость, решимость;
- неудовольствие, отвращение;
- пренебрежение, презрение.

Среди исследователей все еще нет единого мнения относительно того, врожденными или культурно обусловленными являются мимические выражения. После исследований Пауля Эмана и его сотрудников (проведенными, в частности в США, Японии, Чили, Бразилии, Новой Гвинее) над мимическими выражениями, свойственными представителям разных культур, в том числе и незрячим, был сделан вывод, что

общей чертой является характерное выражение лица для каждой основной эмоции. В то же самое время представители разных культур отличались друг от друга тем, чему они научились в деле сдерживания и контроля над мимическим проявлением эмоций. Мимическая экспрессия в разных культурах различается, по крайней мере, в двух аспектах:

- в отношении того, что выявляет или высвобождает эмоции;
- ставит в зависимость от условностей, определяющих сферу контроля над проявлениями эмоции на лице в различных социальных ситуациях.

Пантомима и движения тела меньше освещены в литературе и меньше были исследованы по сравнению с мимикой лица.

Одно из исследований принадлежит Диттману (1978), который в своей классификации жестов и телодвижений выделяет движения, имеющие непродолжительный характер, а также непрерывные, постоянные движения. По мнению Диттмана, существуют две характерные черты различия между движениями продолжительными и непродолжительными:

- продолжительные движения могут быть сознательно преобразованы в отдельную категорию;
- не все непродолжительные движения обязаны быть категориями движения.

Таким образом, можно выделить группу непродолжительных проявлений поведения. К ней мы относим жесты, представляющие определенные символы, такие жесты, которые можно непосредственно перевести в слова (например, покрутить пальцем у виска означает - “ненормальный”). Сюда же можно отнести некоторое количество движений, сопровождающих речь, такие, как движения головы, указывающие на то, к кому конкретно из группы обращена речь. Сюда же можно отнести улыбку, в которой можно выделить ряд категорий. Довольно выразительным непродолжительным движением является утвердительный кивок головой, соответствующий высказыванию “да”, или отрицательное движение головой, соответствующее отказу, несогласию или ответу “нет”. Разумеется, повторяемые довольно часто, эти движения могут стать продолжительными движениями, постоянными. К этой группе моторики можно отнести жест “руки в боки”, а также скрещивание рук на груди или скрещивание ног.

Очередную группу элементов этого языка представляют некатегориальные проявления поведения. Сюда относится жестикуляция, сопровождающая речь, расставляющая акценты в сообщении, сигнализирующая о начале и конце высказывания, придающая ритм речи, а так-

же - изменение позиции тела (удобнее устроиться в кресле, на стуле, положить ногу на ногу, сменить позицию ног и т.д.).

Еще одну группу представляют проявления поведения, которые можно было бы назвать непродолжительными категориальными. Речь идет о том, что определенное значение может иметь выпрямленное тело или его наклон вперед, та дистанция, которую люди сохраняют между собой, положение тел людей, находящихся во взаимодействии.

Последняя группа - это продолжительные, постоянные проявления поведения (часто повторяемые на данном временном отрезке). Это такие проявления поведения, как: движение рукой или ногой, игра карандашом, потирание рук, и т.п., интерпретируемые в общем как отражение внутреннего беспокойства. Сюда же относятся ритмические движения разных частей тела (барабанить пальцами по столу, качать ногой и т.д.).

Вокализация

Основным средством передачи информации между людьми является язык. Однако очень давно было замечено, что наряду с содержащейся в них информацией в виде понятий словесные высказывания несут заряд дополнительной информации. Оба эти заряда могут согласовываться друг с другом, дополнять друг друга или противоречить друг другу.

Отдельные из невербальных вокальных индикаторов - неотъемлемая часть вербального сообщения, в то время как другие отражают лишь принадлежность говорящего (этническую, культурную, социальную), изменение настроения, установку или чувство. Исследуются в первую очередь не те факторы, которые являются интегральной частью словесного высказывания, а те, что несут с собой дополнительную информацию. В литературе можно выделить несколько акустических свойств речи, таких как: уровень голосовой напряженности и отношение напряженности голоса, громкость и отношение громкости. Другие черты - это: темп речи, характерные паузы, нарушения речи, тон голоса (носовой, с хрипотцой). Полагая, что страх, испуг нарушает нормальное течение речи, Джорж Маль (1978) создал так называемый показатель нарушений речи, учитывающий четыре категории нарушения:

- повторы (одного или нескольких слов);
- неполные или реконструированные предложения (говорящий оставляет предложение недосказанным или начинает его снова);
- пропуски (всего слова или его части);
- языковые ошибки, заикания, издавание посторонних звуков.

В имеющихся на сегодняшний день исследованиях отношения черт личности и черт вокализации было констатировано, что экстра-

верты говорят быстрее интровертов. Это следует из того, что экстраверты - люди импульсивные, с большей реактивностью в межличностных отношениях. В процессах вокализации находит свое отражение и социальный процесс. Так было констатировано, что в случае разговора в диаде, если тема дискуссии не представляет опасности, само присутствие второго человека подстегивает общение. Если же тема несет с собой некую угрозу, то чье-то присутствие сдерживает речь. Другая закономерность состоит в том, что вокализация в речи, обращенной к особам разного пола, различна. Если разговор идет между особами разного пола, то высказывания звучат громче. В случае интервью, если вопрос задает женщина, ответы женщин звучат быстрее, чем в случае ответов мужчин на вопросы мужчины.

Еще одним фактором здесь является статус лиц, вступивших в коммуникацию. Те, кто обращается с речью к другим, занимающим более высокую ступень, представляют более взвешенные и осторожные высказывания, с большим количеством пауз и большей степенью нерешительности. Замечено также, что основной тон голоса того, кто лжет, выше, чем у того, кто говорит правду.

Изменение величины зрачков

Своеобразным сообщением можно считать и величину зрачка, хотя в повседневной жизни мы редко когда отдаем себе в этом отчет. Лесс и Трион выделили целых 27 факторов, оказывающих влияние на изменение величины зрачка. Однако лишь некоторые из них можно отнести к сфере невербальной коммуникации. Было обнаружено, что зрачки у мужчин сильнее расширяются при виде женщин, чем при виде других мужчин; женщины таким же образом реагируют на мужчин и детей. Кроме того, фактором, дифференцирующим силу реакцию, была величина зрачков. В то время, как реакция мужчин была одинакова на фотографии, на которой представлены мужчины, независимо от того, какой величины зрачки у изображенного на фотографии, женщины показывали самую слабую реакцию своих зрачков при виде фотографии человека с большими зрачками. Было также установлено, что у мужчин-гомосексуалов реакция зрачков на фотографию мужчины сильнее, чем на фотографию, изображающую женщину. Дети вне зависимости от возраста и пола демонстрируют самые сильные реакции зрачков на фотографии младенцев. Мальчики сильнее реагируют на фотографию матери, чем на фотографию отца, девочки - наоборот. Кроме того, было установлено: чем светлее радужная оболочка, тем выше реактивность на те раздражители, которые влияют на изменение величины зрачка. В популяциях голубоглазых реакции зрачков имеют более высокую коммуникационную ценность во время взаимодействия, чем в

популяциях кареглазых, в которых, в свою очередь, сильнее развиты элементы мимики и телодвижений.

Интерактивные сообщения. Зрительный контакт.

Ученые считают, что установление зрительного контакта, его прекращение, его избегание, перерывы в нем и т.д. практически во всех видах взаимодействия содержат определенную информацию, хотя ее значение в большой степени предопределено контекстом.

На основе многочисленных исследований ученые пришли к выводу, что такого рода взаимодействие начинается во время зрительного контакта в ситуации “лицом к лицу” на близком расстоянии. В ходе разговора этот контакт поддерживается, хоть и не имеет постоянного характера. Слушающий имеет больше времени на наблюдение за собеседником, чем сам говорящий. Зато синхронизация поведения во время разговора зависит от зрительного контакта и перерывов в этом контакте. Во время этих перерывов говорящий смотрит на слушающего, ставя дальнейший ход разговора в зависимость от реакции оппонента. Мы выделяем четыре формы реакции слушающего, вызывающей соответствующую реакцию говорящего:

- слушающий может “возвести очи горе”, что должно таким образом сообщать о том, что он задумался над сообщением; говорящий в это время молча ждет;
- он может экспрессивно выразить непонимание сообщения; говорящий повторяет только что сказанное, возможно, в несколько иной форме;
- он может поддерживать зрительный контакт, кивая при этом головой, выражая свое понимание; говорящий продолжает говорить;
- он поддерживает контакт и одновременно улыбается, показывая тем самым понимание, а также то, что ничего не собирается добавлять к сказанному; говорящий продолжает говорить.

В ряде исследований отмечается связь зрительного поведения с вниманием. Для определения этого явления был найден термин «зрительное внимание», отражающий роль визуального контакта как невербального подтверждения интереса (к партнеру, к его высказыванию).

Было установлено, что от интровертов экстраверты отличались большим зрительным вниманием, а пациенты в состоянии депрессии - меньшим по сравнению с пациентами, не находившимися в состоянии депрессии. В группах, состоявших из симпатизирующих друг другу и не симпатизирующих друг другу, частота визуальных контактов между симпатизирующими членами группы повышается за счет падения частоты визуальных контактов с теми, кто неприятен. Частота и продол-

жительность визуального контакта может быть также показателем отношений власти между партнерами по взаимодействию. Подчиненный чаще смотрит на говорящего начальника, чем на слушающего, зато начальник чаще смотрит на слушающего подчиненного, чем на говорящего.

При определенных условиях визуальный контакт можно трактовать как угрозу или предостережение. Он может также служить в качестве одного из средств защиты территории. В таких случаях взгляд бывает долгим, неподвижным, устремленным в глаза оппонента. Цель его - заставить противника потупить взгляд, смутиться, подчиниться, т.е. получить власть над оппонентом.

Персональное пространство

Зоммер определяет персональное пространство как “территорию с невидимыми границами, окружающую тело индивида, территорию, на которую индивид не впускает чужаков”. По Литтлу, это “непосредственно прилегающее к индивиду пространство, на котором происходит большая часть взаимодействий индивида со всеми другими”. По мнению Шоу, персональное пространство различается размерами (в зависимости от условий), но вторжение в это пространство чужака всегда вызывает негативные реакции у того, чье пространство нарушено. По Холлу, личное пространство можно поделить на четыре зоны:

- интимную;
- индивидуальную (личную);
- общественную;
- публичную.

Для каждого данного индивида любая из этих зон имеет довольно четкие постоянные границы, которые, впрочем, могут меняться в зависимости от ситуации. Каждая из них описывает пространство для определенных типов взаимодействия.

Дружеские взаимодействия - это верхний край интимной зоны; взаимодействие между знакомыми - в ближней фазе индивидуальной зоны, а взаимодействие с людьми чужими - в дальней фазе той же самой зоны, тогда как в общественной зоне сосредоточены главным образом те дистанции, на которых осуществляются взаимодействия, связанные с интересами, и взаимодействия типа “начальник - подчиненный”. Размер дистанции во время взаимодействия определяется полом и возрастом.

Нарушение границ пространства чужаком вызывает проявления недовольства. Реакция зависит от возраста осуществившего вторжение на чужую территорию, от его социального статуса, от того, насколько он похож на хозяина данной территории, какая поза сопровождала

вторжение. Интенсивность реакции зависит, в частности, от соотношения “господства и подчинения” между вторгшимся и жертвой вторжения, от того места, где произошло вторжение, от тех мотивов, которые жертва приписывает нападшему. Из имеющихся исследований можно сделать вывод о том, что и те, кто нарушил пространственные нормы, также подвержены негативным эмоциям (для них характерна поза с опущенной головой, взглядом в пол, закрытые глаза).

Из других работ следует, что персональные пространственные манипуляции также оказывают влияние на ход физиологических процессов. Итак, в частности, под их воздействием изменяется напряженность мышц, показатели сердечной деятельности, электроэнцефалограмма, время начала мочеиспускания. Было также установлено, что пространственная манипуляция влияет на изменения степени взаимной симпатии и привлекательности тех лиц, в отношении которых была осуществлена манипуляция. Было замечено, что члены обследуемой группы оказались более привлекательными в своем кругу в условиях дистанции взаимодействия 0,5 метра между стульями, чем тогда, когда их стулья стояли вплотную друг к другу.

В ходе проводившихся Ф.Н.Уиллисом исследований анализировалось то расстояние, на котором партнеры начинают разговор, в зависимости от степени их знакомства и того места, где разговор происходит. Было выявлено, что женщины подходили друг к другу ближе, чем мужчины; ровесники вставали друг против друга на более короткой дистанции, чем люди разного возраста; по сравнению с мужчинами женщины вставали ближе к “близким друзьям”, но дальше от просто “коллег”; родители находились на таком же расстоянии от детей, что и чужие люди.

Территориальность

Под термином “территориальность” Шоу понимает принятие лицом или группой лиц собственнической ориентации по отношению к некоему географическому пространству, причем эта ориентация отличается от обладания пространством как собственностью, потому что для этого нет правовых оснований; она рождается из простого нахождения на том пространстве, на котором индивид или группа разворачивают свою деятельность и действуют так, словно данное пространство - их собственность. Было замечено, что в рамках некоей территории пространство занимает отнюдь не произвольно, а что оно имеет определенную структуру. Оказалось, что места в пространстве имеют разную “ценность” для тех, кто находится в нем. Ценность и привилегированность места зависит от статуса занимающих его лиц, от формы пространства и того, как оно обставлено, от личностных факторов и от

текущих потребностей у тех людей, которые используют это пространство. Поэтому нахождение на том или ином месте в рамках территории является своего рода информационным сообщением для других пользователей этой территорией.

Место, занимаемое представителями группы, а значит, и пространственная структура группы, формирует также своеобразную коммуникационную сеть между членами этой группы и влияет на частоту общения между ними. Так называемый эффект Стейнзора описывает явление более частых контактов тех, кто сидит друг перед другом, чем при ином расположении относительно друг друга. Занятие определенного места на территории группы способствует также завоеванию позиции лидера группы.

Другие исследования показывают, что об отношениях, существующих между партнерами по взаимодействию, можно сделать определенные выводы, исходя из анализа их физического положения друг относительно друга.

Метод “лицом к лицу”

Создатель термина facing formation - А.Кендон. Этот термин означает такое положение людей, когда они обращены лицом друг к другу. Система “лицом к лицу” - это система поведенческой организации, благодаря которой возникает и воплощается в жизнь образец пространственной организации людей, состоящий в том, что члены этой группы стоят кружком, обратившись лицом к пространству внутри группы, удерживающей данное пространство как единое целое, труднодоступное для находящихся поблизости чужаков. Такое пространственное расположение людей по отношению друг к другу является своеобразной информацией как для самих членов данной группы, так и для тех, кто находится вне ее рамок. В этой системе индивиды могут меняться, но, несмотря на это, система будет оставаться неизменной, потому что она - единство поведения не на индивидуальном, а на интерактивном уровне организации.

Система “лицом к лицу” может иметь разные пространственные формы - это и круг, и полукруг, и треугольник, и прямоугольник. Вид принятого в данной группе пространственного образца зависит от количества людей в группе, от тех условий, при которых данная группа возникает, от дистанции, на которой происходит взаимодействие между членами группы, и от типа взаимодействия. Количество членов группы может уменьшаться или увеличиваться без того, чтобы была парализована деятельность группы. Человек со стороны лишь тогда сможет стать членом группы, когда имеет место взаимодействие между ним и членами данной системы. Концом существования системы

“лицом к лицу” может стать пространственное рассеяние ее членов, изменение их местоположения.

Межличностное пространство

Концепцию межличностного пространства сформулировал В.Домаховский. Она состоит в модели анализа межличностных отношений на уровне невербальной коммуникации.

В рамках этой концепции о межличностном пространстве говорится в том случае, когда двое или больше людей вступают в свободное взаимодействие. Пространство рассматривается в трех измерениях, и оно должно быть одинаково доступно всем участникам взаимодействия, без физического ограничения. Одновременно оно должно ограничиваться такими размерами, чтобы взаимодействие могло осуществляться при помощи относительно нормально функционирующих рецепторов человека.

Понимаемое таким образом межличностное пространство имеет ряд особенностей:

- предлагаемая точка зрения помогает как при анализе, так и в формировании межличностных отношений;
- после установления взаимодействия с теми, кто является членом данной группы, появляются границы разного уровня преодолемости для тех, кто членом группы не является;
- пространство персонально структурировано, что означает, что пребывающие в границах данного пространства могут занимать разные положения и находиться по отношению друг к другу на разном расстоянии, сама же структура при этом может динамически изменяться.

Понимаемому таким образом межличностному пространству свойственны разнородные функции:

- информативная функция, вытекающая из передачи пользователями пространством информации друг другу на вербальном уровне;
- диагностическая функция, позволяющая наблюдателю использовать эту информацию в целях сознательно осуществляемого анализа взаимодействия и его разработки на теоретическом уровне;
- функция формирования поведения тех, кто пользуется межличностным пространством;
- функция структуризации социальной ситуации;
- психотерапевтическая функция.

1.5. Межличностная коммуникация

Наблюдаемый в последние годы рост интереса к проблематике межличностной коммуникации обязан своим существованием главным

образом тому факту, что та материальная и социальная действительность, с которой сталкивается современный человек, становится все более сложной и нестандартной. Среди критериев годности ко многим профессиям все чаще упоминаются способности осуществлять социальную коммуникацию, общительность. Этот критерий представляется нам неперменным, однако после детального анализа других критериев этот практически не подвергается проверке. Такое положение вещей отчасти обязано тому факту, что понятие “коммуникация” принадлежит нескольким дисциплинам, является понятием междисциплинарным, и тем не менее все выводы по вопросу о его детерминантах необычайно важны. Кроме того, каждая эмпирическая или теоретическая попытка удачного управления социальной коммуникацией в процессе воспитания является попыткой расширения нашего знания на тему детерминантов процесса созидания и приближает нас к осуществлению социально важных задач.

Знание процессов межличностного общения имеет существенное значение в деле объяснения механизмов, формирующих социальное поведение человека. Межличностная коммуникация представляет предмет многих дисциплин: психологии, лингвистики, социологии, антропологии, этнографии, педагогики, политологии, философии.

В этап интенсивного развития наука о межличностном общении вступила только после Второй мировой войны. Идут жаркие споры, кому по праву должен принадлежать титул отца современного направления в исследованиях на эту тему (ибо предтечей здесь, как и в остальных общественных науках, является автор “Риторики” - Аристотель). Более близкими в историческом плане “отцами” здесь следовало бы признать Георга Зиммеля и Джорджа Мида, мысли которых нашли продолжение во многих направлениях при том, что было сохранено общее воззрение на общество как на реальность переменчивую, динамичную, постоянно заново создаваемую участниками социального процесса, вступающими друг с другом в общение. По мнению М.Кнаппа, честь отцовства следует признать за тремя учеными: социологом Эрвингом Гоффманом, социальным психологом Майклом Эрджилом и антропологом Джорджем Бэйтсом.

Сначала казалось, что межличностная коммуникация затрагивает вопросы, связанные с использованием языковой системы, с ее использованием в регулировании социальных контактов и формировании процесса взаимодействия. Однако позже методологическое изучение собранных эмпирических данных привело к значительному углублению анализа и расширению исследовательской тематики, шедшей под общей шапкой “межличностная коммуникация”.

На очередных этапах развития науки о межличностной коммуникации происходило изменение позиций, с которых велось исследование. В 60-е годы XX в. преобладал подход “самоописания”, т.е. анализ заявлений исследуемых на тему их собственных способов приходить к согласованному решению, того, как люди сами себя видят при выполнении ролей сообщаемого (адресанта) и получающего сообщение (адресата). В 70-е годы XX в. реакцией на субъективизм самоописаний стало принятие бихевиористского подхода: исследовалось не то, как человек сам себя оценивал, а лишь исключительно объективное, эмпирически доступное и дающее зарегистрировать себя коммуникационное поведение. В 80-е годы XX в. происходит синтез этих противоположных подходов: коммуникация зависит от объективной ситуации, которая, в свою очередь, действует через субъективную интерпретацию, которую дают участники коммуникационного процесса, которые, в свою очередь, детерминированы своими собственными индивидуальными характеристиками, такими, как система ценностей, потребности и личные черты, способности восприятия, языковые навыки и т.д. В настоящее время мы находимся на стадии интеграции течения когнитивной психологии (в рамках которой анализируются такие процессы, как атрибутивные механизмы, когнитивные карты, восприятие партнера и самовосприятие, ситуационный контекст актов восприятия и процессы переработки информации) с течением психологии социального бихевиоризма. В этом течении анализируются такие процессы, как обмен благ и ценностей, переговоры, формирование установок, следствия социальной принадлежности и механизмы маркетинга. Это дает возможность по-новому поставить ряд фундаментальных проблем коммуникации, таких, как:

- различия в коммуникации в условиях лабораторного исследования и в условиях спонтанно складывающихся контактов;
- динамика формы и содержания в коммуникации в зависимости от интенсивности контакта;
- социальное влияние, межличностный контроль и коммуникация;
- индивидуальные различия в восприятии и передаче сообщений;
- потеря доверия к “чистому знанию” и учет роли идеологических и культурных систем в постановке научных проблем и способах их решения;
- проблемы, связанные с классификацией функций и видов коммуникационных актов;
- когнитивный статус языковых высказываний (“значение значения”);
- планирование беседы и ее ход.

Согласно “Педагогической энциклопедии”, “межличностная коммуникация - это процесс обмена сообщениями между двумя лицами. Это одна из форм общения между людьми”. Межличностная коммуникация касается людей, а потому ее понимание связывается с пониманием связей между ними. Это состоит в обмене значениями: если люди вынуждены общаться друг с другом, то они должны согласиться относительно определений терминов, которыми будут пользоваться в разговоре. Символично, что жесты, звуки, буквы, цифры и слова могут лишь представлять понятия, которые должны представлять их приближение.

По мнению Миллера, в межличностной коммуникации источником является то лицо, которое отправляет сообщение - адресант, эмитирует это сообщение в речевой аппарат (биологическая система или искусственное устройство, перерабатывающее информацию в такую форму энергии, которую можно передавать), функции канала (средство, благодаря которому преодолевается дистанция во времени и пространстве между адресантом и адресатом) выполняет воздух, целью же является адресат, которому и было послано сообщение.

Согласно “Педагогической энциклопедии”, в ходе межличностной коммуникации сообщения передаются с помощью сигналов. Сигналом является каждое поведение, которое было замечено другим лицом. Намерения при передаче сообщения не являются необходимым условием осуществления коммуникации - этот процесс имеет место и тогда, когда сигналы, передаваемые человеком, не осознаются им или даже идут от него вопреки его желанию, например, в состоянии аффекта человек не отдает себе отчета о том, как он выглядит (изменение цвета и выражения лица), он не вполне может контролировать внешние проявления (плач, смех, повышение голоса и т.п.). Различаются две основные категории сигналов: вербальные (т.е. слова) и невербальные (т.е. тон и напряжение голоса, мимика, жестикуляция, положение тела, способы использования предметов и т.п.).

Набор сигналов, выражающих определенное известие, называется сообщением, посланием. В межличностной коммуникации значительная часть сообщений содержит как вербальные, так и невербальные сигналы. Передача сообщения более эффективно, если вербальные и невербальные сигналы, составляющие вместе определенное сообщение, сочетаются друг с другом, дополняют друг друга по содержанию. Поэтому межличностное сообщение ставит своей целью предпринять в определенном контексте обмен вербальных, вокальных и невербальных сигналов для достижения более высокого уровня взаимодействия. Тот, кто не знает кода, используемого его собеседниками, может уча-

ствовать в вербальном обмене лишь в той мере, в какой используются повсеместно известные символы. Целью является не столько улучшение взаимопонимания, сколько улучшение взаимодействия, поскольку понятие понимания отягощено субъективизмом, уровень взаимопонимания объективно непроверяем, его невозможно увидеть непосредственно. Намерением же совместного действия может быть реализация совместного предприятия или реализация отдельной цели у каждого из участников процесса коммуникации, но такой, достижение которой требует какой-то формы активности другой стороны.

С точки зрения нашей типологии, самым важным критерием разделения целей коммуникационного действия является критерий временной перспективы. Одна категория целей относится к текущим действиям, вторая – к целям, связанным с отдаленными задачами, планируемыми к достижению в будущем. Совместное действие по достижению некоторых актуальных целей (краткосрочные действия) требуют реализации двух задач. Первой и наиболее фундаментальной для каждого из видов коммуникации задачей является организация самого процесса общения (чаще всего это разговор). Абсолютно ясно, если переговаривающиеся стороны не могут организовать общение так, чтобы голос предоставлялся попеременно то одной, то другой стороне, чтобы понятно говорить с оппонентом, чтобы соблюдались правила, принятые в разговоре, то вероятность достижения взаимопонимания будет не слишком велика. Коммуникационные акты, ставящие своей целью организацию самого процесса коммуникации, мы называем метакоммуникационными актами. Часть метакоммуникатов касается формальных аспектов разговора, таких, как время выступления, очередность предоставления голоса, ритуальных формул открытия и завершения переговоров. Вторую группу метакоммуникатов составляют проявления поведения во время разговора, а функция их – объяснение, классификация информации, содержащейся в высказываниях собеседников: определение использованных выражений и речевых оборотов, вопросы относительно значения непонятных или плохо понятых фрагментов разговора, коррекция ошибок, как собственных, так и оппонента, идентификация характера разговора и высказываний и т.д. Если благодаря хорошо действующей системе метакоммуникации можно осуществить обмен мнениями по фундаментальным вопросам, то текущие цели коммуникации состоят в таком воздействии на оппонента, чтобы он вел себя в соответствии с теми планами, какие вы наметили, когда посылали свое сообщение. Речь, таким образом, идет об оказании непосредственного влияния, регулирующего поведение одного из

участников межличностного общения, влияния, достигаемого с помощью акта коммуникации.

Акты коммуникации, основной целью которых является формирование поведения партнера (впрочем, иногда и своего поведения тоже), мы называем прагматическими актами. Они несут довольно большую дополнительную нагрузку: осуществляя их, высказываясь, адресант выявляет свои намерения и старается убедить в правоте своих резонов, с тем чтобы склонить оппонента к совместному действию. Самой трудной задачей является классификация проявлений коммуникационного поведения.

В ходе межличностной коммуникации каждая из двух участвующих в ней сторон выполняет два вида функций: передает сообщения (т.е. производит сигналы) и принимает сообщения (т.е. воспринимает сигналы и считывает содержащееся в них сообщение). Так, каждая из вступающих в коммуникацию сторон выполняет одновременно роль посылающего и роль воспринимающего сообщения. Каждый коммуникант, по сути, несет два отдельных сообщения: одно дает определенную информацию (так называемый содержательный аспект сообщения), а второе определяет соотношение между договаривающимися сторонами (так называемый связывающий или императивный аспект сообщения). Чаще всего сообщение выражается вербально и сознательно. Те из сообщений, которые определяют соотношения сторон, передаются с помощью голосовой интонации, специфического подбора слов, мимики и жестов.

Межличностная коммуникация достигает намеченного прежде всего потому, что сигналам придается определенное значение, которое может быть прочитано и интерпретировано другой стороной коммуникации. Вербальные сигналы характеризуются большей точностью и однозначностью, чем невербальные. Одно слово чаще всего имеет одно значение, а высоко дифференцированное содержание (например, различные оттенки чувств) использует свои специфические определения. Невербальные сигналы, например, плач, могут означать переживание самых разных чувств: отчаяние, скорбь, страх, печаль, грусть, злость, радость или воодушевление. В свою очередь вербальные сигналы часто трактуются как достоверные, потому что их значение легче поддается мистификации, чем значение невербальных сигналов. Эти различия между коммуникационной ценностью вербальных и невербальных сигналов в значительной степени берутся из существующих в нашей культуре традиций, относящихся к обучению и общению. Специфической формой общения, коммуникации является эмпатия. В ее основе - врожденная тенденция к концентрации внимания на другом человеке и

к подражанию его экспрессии. Это приводит к концентрации человека и появлению у него чувств, аналогичных тем, которые переживает его партнер, а внимательный взгляд на собственные переживания в этот момент позволяет понять чувства партнера. В плане развития эмпатия - самая ранняя форма обмена информацией с другими людьми и она имеет доминирующее значение в коммуникации в течение всего довербального периода развития ребенка. По мере усвоения ребенком языка и умения пользоваться символами, а также в результате культурных традиций воспитания в межличностной коммуникации начинает доминировать обмен информацией, основанной на понимании значения сигналов. Тем не менее, способность к эмпатии не исчезает и может быть задействована на более поздних этапах жизни человека.

Возможность непосредственно взглянуть в переживания другого человека с помощью эмпатического взаимодействия особенно полезна как альтернативный способ обмена информацией, например, при сообщении специфических переживаний, которые слишком трудно передать словами, или в разговоре с маленькими детьми или лицами, неспособными оперировать символами вследствие перенесенного шока, психического заболевания и т.д.

То поведение, которое человек демонстрирует во время межличностной коммуникации, говорит о его внутренней реальности, о его "я". Структура "я" зависит от той информации в широком смысле слова, с которой сталкивается индивид в контактах с другими людьми. Выделять свое "я" — значит, предоставлять другим информацию о себе, причем информацию в высокой степени личную и интимную, без которой познание друг друга, взаимопонимание и близкие отношения между людьми были бы значительно беднее или просто невозможны. Демонстрация своего "я" важна для эффективного хода коммуникации. Процесс постепенного и все большего раскрытия себя перед другими, и особенно - взаимное открывание себя друг перед другом лежит в основе рождения и развития любых близких и значимых для человека межчеловеческих отношений. Способность полнее и честнее раскрыть свое реальное "я" в отношении, по крайней мере, двух-трех значимых для тебя человек - черта здоровой личности. Открытость в общении стимулирует развитие человека. Разрешение другим познавать тебя делает возможным снискать одобрение, доверие, любовь, наконец. Такой подход расширяет и корректирует образ личности в собственных глазах благодаря обратной связи с другими. Короче говоря, открытость по отношению к другим - инструмент самопознания.

В неспособности раскрыть перед другими личные содержания своего "я" и сдерживании взаимной открытости, делающих невозможны-

ми возникновение близких душевных связей (дружбы, приятельства, любви), видится причина глубоких нарушений межличностных реакций, явлений социальной неприспособленности или потери психического здоровья.

Величина и глубина раскрытия своего “я” зависит от культурных детерминант. Социальные нормы через ощущение уместности или неуместности поведения определяют требуемые параметры раскрытия себя (перед кем, когда, в каком отношении). Но чаще всего чрезмерное раскрытие себя в случае, когда окружающие не требуют того, как и сокрытие своего “я” в особенно близких отношениях, считается неправильным, противоречащим социальным ожиданиям. Понятие уместности, приемлемости означает существование тонких норм, регулирующих открытость - диапазон и глубина в зависимости от таких факторов, как пол, возраст, характер знакомства и статус партнера, контекст открытости.

Журав и его сотрудники установили, что женщины более открыты, чем мужчины, и объясняли это другим типом воспитания, позволяющим женщинам быть более открытыми и искренними в межличностных контактах, большей спонтанностью их поведения, экспрессией чувств и эмпатичностью, в то время, как в процессе социализации мужчин акцент делается на сдержанности, на укрывании своих чувств и слабостей, на маскировке своего “я”. Журав удачно отнес эти различия на счет заученных стереотипов половых ролей, а не связал это с биологическими моментами. Он отметил ограничение открытости у мужчин как своего рода их психологическую неразвитость, усматривая причину в тесной идентификации с предписаниями, как положено вести себя мужчине. По его мнению, в рамках нашей культуры у мужчин существуют серьезные проблемы с тем, как “быть собой по - настоящему”. Они сообщают об этом с помощью сообщений, относящихся к роли, а не с помощью межличностного (личного) сообщения, что в итоге ведет к отчуждению от своего истинного “я”. Мужчины платят высокую цену за отсутствие открытости, и цена этого - задержка личного развития и постоянный стресс, связанный с подавлением своего истинного “я”, своих истинных мыслей, желаний, чувств. Этот стресс - причина нарушений в физическом и психическом здоровье (мигрени, язвы, астма, гастрит, а также наркомания, алкоголизм или суицидальные тенденции). Согласно Жураву, условием здоровья является способность устанавливать личные отношения с другими, а в этом процессе открывание друг друга - основа. Мужчины, отождествляющие себя с высоко стереотипными атрибутами роли, диктуемой полом, демонстрируют меньшее проникновение, меньшую эмпатию, слабый интерес к

области близких межличностных отношений и к вербальной коммуникации. У них серьезные проблемы с достижением взаимопонимания в повседневных отношениях с мужчинами и женщинами.

В процессе самораскрытия каждый пол придерживается своей тактики раскрытия “я”. Самопрезентация мужчин носит более поверхностный характер. Они более охотно говорят о менее интимных делах: о своих чертах, о мнении, интересах, о своей внешней активности и о профессии. Что же касается женщин, то они поднимают более личные темы: здоровье, личность, финансовые проблемы. Мужчины открывают меньше негативных и больше нейтральных данных на свой счет. Чаще они выбирают тему, связанную со стереотипом роли мужчины. Они подчеркивают свою независимость, опору на собственные силы, профессиональные достижения и предприимчивость, успехи в сексе, собственные достоинства и высокие ожидания, которые они питают к себе. Они стараются скрыть проявления своей слабости, свидетельства неудач и избегают затрагивать те темы, которые считаются “женскими” (трудности со своими чувствами, проблемы с зависимостью или приспособлением). Женщины же чаще высказываются на тему своих эмоциональных проблем, семейных отношений, связи с людьми, на тему психической жизни и проблем со здоровьем. Затрагиваемые ими темы проходят не столь жесткую внутреннюю цензуру и отбор, как это имеет место в случае с мужчинами.

Открытость женщин может удовлетворять мужскую потребность руководить и господствовать (открытость коррелируется с акцентированием своей подчиненности и с более низкой социальной позицией), а также быть своеобразной стратегией инградации, применяемой по отношению к партнеру, т.е. способом получения одобрения от него. Открытость женщин в большой степени мотивируется потребностями объединять род, семью. Поэтому женщины прибегают к родственному стилю представления себя, проявляющемуся в сокращении дистанции, поддержании близких отношений, выражении положительных чувств к людям и проявлении интереса к людям. Мужчинам же свойственен стиль, подчеркивающий статус и парадное “я” и скрывающий слаботи. Способность к открытому общению у женщин помогает им в выполнении ролей экспрессивно-интеграционного типа, состоящему в регулировании внутренних мотивационных напряжений, возникающих между членами семьи, и в ответственности за солидарность семьи, единство ее членов. В мужской роли инструментально-приспособительского типа акцентируется ответственность за безопасность той системы, которой является семья, и за достижение целей.

Способность в раскрытии “я” в отношениях с людьми не имеет такого значения.

Счастливые супружеские пары практикуют открытый стиль общения. Те, кто высоко ставит как собственную открытость, так и открытость супруга (супруги), считают свой семейный союз более удачным, чем пары с низкой степенью открытости. Отсутствие взаимной открытости ведет к негативным результатам. Следствием разглашения интимной информации является информирование партнера о потребностях индивида. Это способствует появлению адекватных ожиданий, оптимизации выполняемых партнерами функций. Установление обратной связи способствует разрядке напряженности, сопровождающей эмоциональную жизнь. Существует положительная корреляция между количеством информации, предоставленной партнеру, и симпатией к нему.

В ходе межличностной коммуникации человек формулирует положение, выражающие отношение к собственной личности и к другим людям. Сообщения, полученные от других лиц, либо принимают эти положения, либо отвергают их. Получение и передача такой информации является ключевым процессом в межличностной коммуникации. Часто индивид ищет поддержки для положительных аспектов понятия “я”. Г-жа Познаньская выделила четыре способа подтверждения получения сообщений:

- положительное подтверждение - имеет место тогда, когда адресат понимает намерение пославшего сообщение (адресанта) и соглашается с намерением по сути;

- отрицательное подтверждение - адресат понимает намерение адресанта, но не соглашается с намерением по сути;

- неоднозначное подтверждение - имеет место тогда, когда в сообщении наличествуют психологически противоречивые моменты, например, позитивные на вербальном уровне и негативные на уровне невербальном;

- отсутствие подтверждения получения сообщения - адресат никоим образом внешне не реагирует на сообщение, посланное адресантом.

В первых двух случаях подтверждения реакция адресата с точки зрения содержания адекватна сообщению адресанта. В этом смысле их трактуют как поощрение для адресанта. Подтверждение получения сообщения говорит о том, что пославший сообщение вызывает интерес у принявшего это сообщение. Считается, что адресанта внимательно слушают. Ответная информация, выражающая чувства по отношению к адресанту и берущаяся из контактов с людьми (особенно во время сеансов психотерапии), трактуется в качестве лечебного фактора, способствующего уменьшению проявлений дисфункционального поведения.

ния. Она также помогает лучше увидеть то, как поведение индивида влияет на других людей. В здоровых межличностных отношениях неприятие определенных проявлений поведения партнера может стать исходным пунктом для эффективных изменений в функционировании индивида. Подтверждение получения сообщения (в том числе и негативного) позволяет скорректировать интерпретацию сообщений, а такого рода коррекция и устранение имевших место ошибок - важный опыт межличностного общения. Две последние категории подтверждения о получении сообщения рассматриваются как фрустрация адресанта. Неоднозначные подтверждения могут вызвать у адресанта беспокойство, нарушить ход социального взаимодействия. Отсутствие реакции со стороны получателя является сигналом того, что пославший информацию отвергнут или что его существование ставится под вопрос.

Поскольку участники процесса коммуникации знают, как много зависит от того, каково отношение других людей к ним, они своим поведением стараются выработать в партнерах по коммуникации положительное отношение к себе. Существует множество приемов увеличения позитивных установок у партнеров по коммуникации. Один из них - применение сильных поощрений и слабых наказаний. Но существуют и другие стратегии, сознательно применяемые, с тем чтобы в обход правил повысить свою привлекательность в глазах партнера по коммуникации. Такого рода поведение Джоунс назвал ингратацией (стремлением понравиться, расположить человека к себе). Это дело настолько сложно, что человек, прибегающий к такого рода поведению, старается получить выгоду от общения, причем выгоду больше, чем ему полагается. Другими словами, создание положительной установки по отношению к себе - лишь средство для достижения цели, которой являются какие-то блага. Если он расположит к себе партнера по коммуникации (которым, как правило, оказывается тот, кто имеет в своем распоряжении эти самые блага), то сможет получить больше благ, чем ему положено.

В центре интереса представителей теории самосознания лежит проблематика социальной самопрезентации, персональной самокоррекции (self-monitoring) и коммуникации в условиях высокого уровня самосознания. Исходным пунктом этой теории является поиск границы между сознательным контролем собственного поведения и неосознанным поведением, не подвластным процессам вербализации. Основным понятием здесь является понятие сценария. "Сценарий - это слаженная последовательность событий, которые ожидаются в данной ситуации". Другими словами, понятие сценария подразумевает заранее сформированное представление о том, как будут разворачиваться события, как

должны в этих условиях вести себя задействованные в них персонажи. Сценарий, например, похорон предусматривает наличие покойника, священника, провожающих в последний путь. Отклонения от культурно предопределенного сценария рассматривается как нарушение социального порядка. Многочисленные описания культурных обрядов - это как раз схемы сценариев. В узком смысле, сценарий относится к ожиданию событий в типичных, повторяющихся ситуациях. В ситуациях же новых, неизвестных применение этого понятия не представляется возможным. Такие же условности характерны и для процесса коммуникации: в типичных ситуациях ожидается, что определенные лица будут представлять определенные тексты, сообщения (гости поздравляют юбиляра, мама плачет, дети мешаются и т.д.). В совершенно новых ситуациях не существует ожиданий по отношению к поведению партнеров по коммуникации, не вполне ясны и ожидания относительно собственного поведения в совершенно новой, незнакомой ситуации. Общение в таких случаях идет осторожно, поскольку ситуация может быть связана с риском.

В моменты получения жизненного опыта люди “пишут” свои сценарии и ведут себя все эффективней в типичных ситуациях. Происходит автоматизация поведения, механически повторяемого в той последовательности, которая обозначена в “самосценарии”. В таких ситуациях уровень самосознания низок и вырастает только тогда, когда “что-то не подходит”, т.е:

- 1) ситуация абсолютно новая, и использовавшиеся до сих пор сценарии к ней не подходят;
- 2) внешние факторы блокируют применение существующего и адекватного сценария;
- 3) ситуация допускает применение готового сценария, но это связано с исключительно большими издержками, усилиями;
- 4) существуют данные, позволяющие допустить, что обращение к имеющемуся в наличии сценарию принесет негативные результаты;
- 5) ситуация неоднозначна, т.е. не известно, какой из имеющихся сценариев следует задействовать.

Согласно концепции Марка Снайдера, самосозидание относится к знанию о собственных способах представления себя перед другими и использования этого знания для создания такой версии самого себя, какую субъект считает наиболее приемлемой в данной ситуации. Исследования лиц с высокой способностью к созиданию своего собственного образа позволили выявить определенные их черты, непосредственно связанные с коммуникацией: по сравнению с теми, кто лишь в небольшой степени обладает способностью создать свой образ, эти

люди гораздо легче вникают в те требования, которые предъявляет ситуация, и легче приспосабливаются к ней, т.е. говорят то, что нужно, тогда, когда нужно; они значительно легче и четче проявляют свои чувства; они испытывают сильную потребность в поддержании интенсивных социальных контактов, они разговорчивы, не переносят молчания в разговоре, они очень чувствительны к реакциям других людей, т.е. к обратной связи; их отличает значительно более высокая эффективность в коммуникации; они лучше справляются как с ролью посылающего сообщения, так и с ролью принимающего его. Однако надо иметь в виду, что лучше всего находят общий язык люди с одинаковой интенсивностью стремления создать себя; лица с различными уровнями этого показателя встают перед серьезными трудностями в общении друг с другом.

Приверженцы теории самосознания допускают, что человек предпочитает квази-автоматический стиль поведения, он хочет применять схематические сценарии везде, где только можно. Впрочем, это не значит, что человек - это своего рода полуавтомат. Новые и вполне осознанные способы коммуникационного поведения легко появляются тогда, когда подводят хорошо опробованные способы. Повторяемость и связанный с ней автоматизм - всего лишь результат высшего принципа экономии поведения.

Оценка эффективности межличностной коммуникации может быть выставлена в зависимости от степени достигнутого взаимопонимания между сторонами коммуникации, от степени удовлетворения потребностей, в связи с которыми возник коммуникационный повод, а также - в зависимости от эффективности выполнения общих задач, если коммуникация является существенным элементом сотрудничества. Низкий уровень соответствия этим критериям означает возникновение помех в коммуникации. Ближайшие последствия помех в общении - это: дезориентация в отношении намерений партнера, ощущение, что тебя не понимают, чувство неудовлетворенности от общения, от сотрудничества. Если помехи не будут устранены, то дает о себе знать тенденция к отходу от контакта с партнером. Если порвать контакты представляется слишком трудным (например, в семье, в школе, на работе), то возникает постоянная негативная настроенность друг на друга. В экстремальных ситуациях, т.е. когда на долго и серьезно испорчены контакты с кем-то значащим в жизни индивида (например, с родителями, с воспитателем), неправильно осуществляющаяся коммуникация может стать причиной возникновения серьезных нарушений в эмоциональной сфере.

Каждый из факторов, препятствующих обмену информацией между адресантом и адресатом, является коммуникационным барьером. Такие препятствия широко распространены в повседневной жизни, а их разнообразие бесконечно. Коммуникационные барьеры различаются между собой по плотности и по значимости. Редко когда они представляют собой абсолютно непреодолимые препятствия, какая-то часть сообщения всегда преодолевает их. Иногда в общении достаточно того, чтобы к адресату дошла лишь главная часть сообщения. К числу самых распространенных препятствий в коммуникации относятся:

- Различия в восприятии - наиболее частый источник препятствий. Люди с разным образованием и жизненным опытом на то же самое явление смотрят с разных позиций. Способ восприятия сообщения зависит от условий, в которых это происходит. Взаимное непонимание друзей во время планирования ими важного предприятия может быть воспринято остальными как допустимое, и даже нормальное явление. Но если то же самое недоразумение возникло во время выступления генерального директора перед коллективом, то такое недоразумение получит несколько иную оценку. Уместные при одних обстоятельствах, некоторые события могут быть неуместными при других обстоятельствах. В преодолении различий в восприятии необходимо так объяснить сообщение, чтобы оно стало понятным людям с разным жизненным опытом и разными точками зрения на проблемы. При возможности мы должны узнавать опыт тех людей, с которыми мы вступаем в контакт. Понимание их точки зрения на ситуацию и сдерживание своих импульсивных реакций на нее до тех пор, пока не будет рассмотрена самая важная информация, позволяет понизить степень неоднозначности сообщения, внести ясность в их понимание. Если предмет неясен, следует задавать дополнительные вопросы.

- Языковые различия тесно связаны с различиями в индивидуальном восприятии. Для того, чтобы сообщение было правильно передано, его слова должны означать одно и то же и для адресанта, и для адресата. Значение символов должно быть общим для них. Следующие препятствия в коммуникации могут быть результатом того, что одна из сторон прибегла к жаргону. Люди, имеющие специальное образование или обладающие каким-то специальным знанием, часто не отдают себе отчета в том, что не каждый обязан знать их профессиональный жаргон. Иногда к жаргону прибегают для того, чтобы исключить других из общения, создать впечатление особого статуса общающихся на жаргоне. Часто слово несет большую символическую нагрузку. В преодолении языковых различий первым делом необходимо выяснить значение не общепринятых или специальных терминов. Следует пользоваться

простым, непосредственным, естественным языком. Для понимания всех существенных терминов исключительно полезно, чтобы адресат повторил собственными словами содержание принятого сообщения, дабы выявить адекватность восприятия. Необходимо поощрять адресата, когда тот задает вопросы и требует дополнительного объяснения того, что неясно или может стать предметом недоразумений в будущем. Часто сообщения можно переформулировать с помощью других терминов.

- Шум является помехой в коммуникации. Разумеется, коммуникация очень редко проходит в идеальных, совершенно свободных от шума условиях. Люди учатся отбрасывать многие несущественные сообщения из числа поступивших к ним. Однако иногда при этом отбрасывается и важная информация. Физические недомогания, голод, боль, истощение также могут быть признаны своего рода шумами, мешающими эффективной коммуникации. Шум должен быть устранен. Если, например, собеседник слушает нас невнимательно, мы должны попытаться привлечь его внимание и избежать всего того, что отвлекает. Если же шум неустраним, то следует более четко изложить сообщение.

- Эмоции - гнев, любовь, защитные рефлексы, ненависть, зависть, страх - влияют на понимание нами сообщений и на то, как наши сообщения воздействуют на других. Если, например, мы ощущаем опасность потерять власть или престиж, мы можем потерять способность оценивать содержание получаемых нами сообщений и начать реагировать на них агрессивно или занять глухую оборону. Лучше всего - научиться принимать эмоции как часть процесса коммуникации и постараться понять их, чтобы они не плодили проблем.

- Несоответствие вербальных и невербальных сообщений. Основа ликвидации несоответствия - установить его наличие и избегать попыток посылать ложные сообщения. Жесты, одежда, внешний вид и другие значимые невербальные сообщения должны соответствовать вербальному сообщению. Полезен анализ невербальных сообщений других лиц и применение к себе выводов из этого анализа.

- Недоверие. Достоверность сообщения в значительной мере зависит от степени доверия, которое питает адресат к адресанту. Преодоление недоверия в значительной мере состоит в создании атмосферы доверия. Доверие - результат долгосрочного процесса, в котором другие признают честность, справедливость и добрые намерения данного человека. Процесс создания атмосферы доверия в принципе нельзя ускорить. Хорошие взаимоотношения с теми, с кем человек общается, возникают лишь в ходе последовательной деятельности.

Осуществленный Эриком Берном анализ затронул вопросы нарушений в поведении в непосредственной связи с процессом коммуникации. Берн считает, что потребность в социальном контакте не менее важна, чем биологические потребности человека. Человек - это такое существо, которому для жизни нужно прежде всего внимание и одобрение со стороны других. В период раннего детства это тактильный контакт, на более поздних этапах его место занимают самые разные формы общения, главным образом с помощью речи и системы невербальных знаков. Потеря контакта с родителями требует компенсации, человек учится многими осознанными и неосознаваемыми им способами привлекать внимание окружающих его людей. Основным становится ведение "игр". "Игры" состоят во втягивании партнера в контакт, в установлении непосредственного общения, которое длится так долго, что, в конце концов, приводит к получению "награды", желанного вознаграждения. В зависимости от типа выгоды, мотивации, тематики и "игроков" продвижение в "игре" может происходить более или менее драматично. Берн приводит описание различных типов "игр": это могут быть жизненные игры, длящиеся годами, супружеские игры, сексуальные, дружеские, преступные, конструктивные, терапевтические. Во всех этих играх основа - система общения, зависящая от одной из трех структур личности, состояний его: "взрослый", "родитель" и "ребенок". Сообщения, создаваемые состоянием "взрослый", содержат то, что учитывает требования реальности и предметные задачи. Они - лучший способ установить взаимопонимание тогда, когда речь идет о решении какой-то конкретной проблемы. Сообщения, создаваемые структурой "родитель," имеют императивный характер, обладают значением, связанным с социальными обязательствами и нормами. Не всегда они считаются с действительностью, их питательная среда - моральные постулаты, в основе которых обычаи, тексты поучений, полученные ранее от их воспитателей. Структура "ребенок" создает сообщения, связанные с эмоциональной жизнью, спонтанные выражения ощущений, чувств, испытываемых человеком. Это вовсе не значит, что данные сообщения отличает инфантилизм. Берн замечает, что по многим параметрам "ребенок" - наиболее ценная часть личности и может вносить в жизнь человека то, что ребенок вносит в жизнь семьи. Анализируя три типа коммуникационных ситуаций, Берн выделяет так называемые комплементарные трансакции, т.е. такое общение, для которого характерно бесконфликтное общение, и так называемые перекрестные трансакции, т.е. конфликтный тип общения. В комплементарных трансакциях раздражитель и реакция соответствуют ожидани-

ям каждой из сторон общения, в конфликтных - не соответствуют, т.е. каждая из сторон имеет на этот счет свои особые ожидания.

“Игры” - “уловки в общении с людьми” - глубоко укорененное в неосознаваемых мотивационных структурах поведение, вербализация которого и сознательное контролирование требует глубокого проникновения, иногда - психотерапии. Основная идея “уловок в общении с людьми” - так себя вести, чтобы заставить окружение обратить внимание на себя. В длительной перспективе они могут вызывать серьезные жизненные трудности, они - патологическая форма общения. Здоровая коммуникация - это такие формы поведения, в рамках которых человек автономно управляет собой, что означает, что ему свойственны три способности:

- способность саморефлексии;
- способность свободного выбора в выражении своего внутреннего состояния;
- способность к интимности.

Совершенствование собственных коммуникационных способностей способствует улучшению социальных контактов индивида, установлению более близких и сердечных связей с другими людьми, эффективности в преодолении трудностей и конфликтов в семье, среди знакомых или сослуживцев. Эта проблема приобретает особое значение, когда речь заходит о людях, успех работы которых в значительной мере зависит от умения установить добрый контакт с обществом. Все больше в рамках профессионального обучения для врачей, учителей, психологов, лиц, занятых в разного рода социальных службах, организуются занятия, ставящие своей целью совершенствование коммуникационных способностей (так называемые интерперсональный тренинг), а оценка этих способностей - один из важных критериев профессиональной пригодности.

Анимация в коммуникации

В 60-е годы XX в. во французской литературе появился термин анимация. Словарь закрепляет за ним, по крайней мере, два значения:

- оживлять что-либо, давать чему-либо жизнь, приводить в движение;
- оживлять кого-либо, привлекать, склонять к деятельности, пробуждать силы.

Некоторые исследователи, общественные деятели и публицисты, занимающиеся проблематикой культурной жизни общества, в своих высказываниях придавали этому термину самые разные значения: одни считали, что анимация - это направление деятельности среди людей и работа с людьми, ставящая своей целью облегчить индивиду и группе участие в более активной и творческой жизни, достигаемое благодаря

более глубокому и адекватному пониманию перемен, более легкому контакту с другими, совместное участие с другими в оживлении совместной среды обитания.

Анимацию можно трактовать и как процесс, благодаря которому происходит не только оживление, активизация, стимулирование индивидов и групп к деятельности, но прежде всего - выявление в себе творческих сил, созидательных возможностей, шансов экспрессивного поведения. Другими словами, анимация - это также процесс открывания себя.

Попытки определить значение этого понятия предпринимались и в других странах, например, в Германии. По мнению Г.В.Опаховского, понятие анимации имеет широкий диапазон и его значение можно отнести к:

- цели – которой является оживление, стимулирование и мотивирование индивидов и групп к тому, чтобы выявлять в себе и развивать скрытые до поры способности;

- методу – мотивации и развитию как индивидов, так и социальных групп;

- процессу – оживления, рекомендации и ведения социально-культурной деятельности;

- действию – в области активизации и координации, проведения широко понимаемой социально-культурной деятельности.

В настоящее время существует необходимость анимации, т.е. оживления, приведения в движение общественных сил, благодаря которым можно осуществлять целенаправленные рациональные преобразования, включающие в себя изменение социально-экономического и культурного характера, результатом которых должно стать гармоническое развитие всех сторон общественной жизни.

Целью анимации является стимулирование изменений в сфере систем ценностей, формирование разборчивого подхода к новым идеям, новым образцам поведения, распространение которых в молодежной среде может привести к серьезным нарушениям функционирования общественного организма (например, группы, агрессивные по отношению к думающим по-другому, болеющим за другие команды, предпочитающим другой тип музыки).

Исследователи обращают внимание на то, что в случае подключения местного населения к решению проблем общины, поселка или городка, происходит изменение образа мышления. Члены местной общины начинают воспринимать все процессы и явления через призму своей личности, а в качестве исходного пункта выбирают потребности той социальной группы, с которой они идентифицируют

себя и к которой они относятся как к референтной группе. Постепенно начинает исчезать безрефлективная установка на каждую новую идею, на каждый новый образец поведения, и одобрение этих культурных ценностей детерминированы не только собственными ощущениями, но и мнением местного сообщества.

В ходе социально-культурной анимации существуют и препятствия: социальная и культурная дезинтеграция малых деревень и поселков, дезинтеграция семьи, соседских групп, исчезновение локальных авторитетов, отсутствие однозначных личных образцов.

Разработка и осуществление программы социально-культурной анимации - дело трудное и требующее соблюдения ряда условий. Мы должны помнить, что имеем дело с людьми, преследующими свои собственные цели, проявляющие во взаимоотношениях либо симпатию, либо нерасположение, поведение которых является результатом самых разных мотиваций, а культурная система, функционирующая в микро-сообществах - это дисгармоничский набор элементов, потому что элементы, наиболее важные для одних индивидов и групп, для других могут оказаться либо маловажными, либо вовсе не иметь значения.

Для того чтобы осуществить программу социально-культурной анимации, аниматор должен выполнить несколько вводных функций. К их числу относятся:

- социальный диагноз (точное и всестороннее знание среды и тенденций развития отдельных ее компонентов);
- знание о недостатках в социальной, экономической и культурной жизни (знание о том, кем и в какой степени эти недостатки ощущаются).

Следующая фаза - подготовка в виде планирования содержания, формы, точной формулировки целей анимационной деятельности. На этом этапе аниматор рассматривает возможности сформулировать для конкретных членов группы их конкретные задачи, если вся программа будет одобрена. Аниматор обдумывает способы вовлечения всех общественных сил в дело реализации проекта, он регистрирует индивидуальные и групповые задания и планирует способы контроля над ходом предприятия.

Очередная ступень - информационно-стимулирующая фаза, ибо анимация предполагает усиление социальной коммуникации с помощью недирективных методов, оживление, стимулирование к действию, но без авторитарных нажимов, одновременно - создание шансов для самореализации.

В этой фазе должно произойти одобрение программы сообществом. Одновременно аниматор во время контактирования с представителями местного сообщества имеет возможность познакомиться со

взглядами и мнениями, мотивировками потенциальных участников программы анимации.

Основной этап - реализация. В этой фазе во многих случаях имеет место учеба в ходе практической деятельности, что также приносит свои плоды, значение которых больше, чем просто выполнение некоего объема работ. Эта фаза требует деятельности по координации работы отдельных элементов плана или, как говорят специалисты, “текущей подгонки элементов”, т.е. исключения имевших место ошибочных приемов, стимулирование участников программы к самоконтролю, корректировка тех функций, которые могут оказаться не вполне функциональными.

Следующая фаза - измерение эффективности. На базе показателей, выбранных еще на стадии планирования, производится сравнение имеющей место ситуации с той, от которой идет отсчет. Показатели будут различны для различных сфер анимации: в экономической сфере это километры проложенных дорог, размер бюджета, материальная ценность произведенных работ по строительству предприятий общественной культуры. В сфере культуры результаты могут проявиться в культурных образцах и системе ценностей. Явное изменение культурных образцов может стать результатом деятельности в плане анимации.

Деятельность по линии анимации, предпринимаемая с целью улучшить жизнь в локальных общностях, дает эффект, который можно обнаружить не только при анализе изменений, затронувших все сообщество, но и при анализе поведения, взглядов, установок конкретных индивидов. Эти изменения могут произойти, если отдельные члены не будут чинить препятствия, а расширят собственный горизонт мышления и включат свой ментальный мир в общие для всех проблемы.

Анимация индивидов и малых социальных групп

Проблематика оживления, активизации, стимулирования творческого поведения отдельных индивидов и малых социальных групп, описываемая общим термином анимация, появилась как своеобразное противостояние к авторитарной школьной системе, против которой, по сути, взбунтовались все - и ученики, и родители, и даже учителя. Все критики школы утверждали, что школа как социальный институт убивает инициативу, удушает творческое начало в ученике, стремится унифицировать поведение, сводя его “к среднему”, навешивает ярлыки на оригинально мыслящих, унижает и т.п.

Будучи столь остро критикуемой, школа не особенно и защищалась. Зато появились две концепции противодействия реальным и выдуманым ущербам, наносимым авторитарной школой. Одна из этих

концепций - не единожды представленное предложение “расшколить” (deschooling) общество, предложение “общества без школы”, ликвидировать школу как социальный институт, создать шансы развития детям и юношеству в соответствии с их склонностями, взглядами, потому что “расшколиватели” исходили из того принципа, что каждый ученик, и даже больше - каждый человек, имеет точно сформулированную жизненную концепцию. В том же самом духе высказывались (и до сих пор высказываются) сторонники так называемой антипедагогики, провозглашая еще более радикальные взгляды, в частности такие: любое воспитание – это насилие над человеком, попытка сломать личность другого человека – и предлагали полную свободу в вопросах воспитания.

Вторая концепция, трактующая возможности справиться с этими реальными или надуманными бедами, что несет человеку школа, - это концепция анимации. Сторонники анимации, трактующей как метод, техника, процесс, оживление, стимуляция активности, высвобождение творческих сил, существующих в каждом индивиду, придерживаются того мнения, что как в школе, так и во внешкольных социальных институтах и в повседневной жизни общества можно в каждом индивиду, в каждой социальной группе разбудить дух творческой активности именно благодаря аниматорской деятельности.

Анимация – это умножение сил для действия, это подъем духа, оживление, выведение жизни на более высокий уровень. Все то, что собрано под этим понятием в отношении индивида и малых социальных групп, можно привести в движение независимо от того, как будет функционировать вообще, будет ли функционировать) школа как образовательно-воспитательная институция, потому что анимация - это система “аниматор - индивид (группа)”. Индивидам и малым социальным группам следует осознать и создать условия для того, чтобы открыть себя, сделать возможной передачу определенных эмоциональных состояний и знания другим людям, и одновременно понять, что каждый индивид имеет право на автономное поведение.

Анимация индивидов и малых социальных групп трактовалась как способ противопоставления негативным последствиям школьного авторитаризма и негативным последствиям развития современной цивилизации развитых стран. В первом и во втором случаях речь шла о высвобождении творческих сил, дремлющих в индивиду, задушенных авторитарной школой или условиями жизни в урбанизированном и индустриальном обществе.

Анимация становится причиной многих изменений в личности. Появляются такие качества, как активность – пассивность, созидательность – потребительство, родственность – изоляция, социоцентризм –

эгоцентризм, новаторство в работе – схематизм в работе, генеративность мышления – стереотипность мышления.

Разумеется, это не все возможные изменения из тех, что может вызвать стимуляция социально-культурной активности, являющейся основной целью и одновременно методом анимации.

Аниматор – это субъект, который непроизвольно или вследствие выполняемой им функции оживляет среду, будит жажду знаний и влияет на развитие разнообразных интересов, он понимает и ценит значение обучения и воспитания в жизни индивида и общества, а также - на осознание собственной социальной роли. Вот почему во Франции роль аниматора сравнивается с выполнением функций учителя, воспитателя и организатора.

Если анимация как деятельность направлена главным образом на стимулирование личности, то аниматор должен соединять способности, знание и талант педагога, психолога и артиста. Аниматора должна характеризовать эмпатия, искренность и открытость, вежливость, легкость характера, импровизация, богатство замыслов, радость созидания, общительность, чувствительность к конфликтным ситуациям, терпимость, стойкость, ответственность.

ГЛАВА 2.

ЛИНГВОДИДАКТИКА И СОВРЕМЕННАЯ ТЕОРИЯ ЯЗЫКА

2.1. Лингводидактика межкультурных коммуникаций

Лингводидактика исследует общие закономерности обучения языкам, специфику содержания, методов и средств обучения определенному языку в зависимости от дидактических целей, задач и характера изучаемого материала, условий монолингвизма (однойязычия) или билингвизма (двухязычия), этапа обучения и интеллектуально-речевого развития учащихся.

В отечественной науке отстаивается точка зрения, что лингводидактика есть общая теория овладения и владения иностранным языком в условиях обучения. Методисты также отмечают, что лингводидактика является такой отраслью методической науки, которая обосновывает содержательные компоненты образования, обучения, научения в их неразрывной связи с природой языка и общения как социального феномена, определяющей деятельностьную сущность речевых произведений.

Лингводидактика изучает проблемы, связанные с анализом, управлением и моделированием процессов овладения языком. При этом речь идет об описании и объяснении механизмов и внутренних структурно-образующих процессов овладения языком, как родным, так и иностранным.

Особой областью в лингводидактике должна стать социальная коммуникация.

Социальная коммуникация – это передача информации, идей, эмоций посредством знаков, символов; процесс, который связывает отдельные части соц. систем друг с другом; механизм, посредством которого реализуется власть (власть как попытка определить поведение другого человека).

Природа и сущность социальной коммуникации, ее роль в обществе, взаимоотношения с культурой, многообразные аспекты коммуникативных отношений в разных сферах социальной жизни давно и прочно заняли свое место в исследованиях отечественных и зарубежных авторов. Прежде всего в этой связи необходимо назвать концептуальные подходы к этому феномену крупнейших представителей современной социальной философии и теоретической социологии - Н.Лумана, Ю.Хабермаса, П.Бурдьё, П.Бергера, Т.Лукмана, теоретиков культуры - К. Леви-Стросса, К. Гиртца, исследовавших коммуникацию как основу социальной саморефлексии и культурного самовоспроизводства общества. В то же время нельзя недооценить вклада, внесенного в ис-

следование коммуникации представителями всех областей гуманитарного знания. Глубоко и многосторонне разработаны психологические основания коммуникативного взаимодействия в исследованиях М.Арджайла, Е.Аронсона, Э.Берна, Ф.Зимбардо, Я.Камероу, А.Маслоу, Ф.Рача, И.Рейковского, С.Рубинштейна, С.Хирша. Имеется обширный пласт исследований высокого теоретического уровня, посвященных семантико-лингвистическим и структурным аспектам коммуникации, - это работы Р.Барта, М.Бахтина, Э.Сепира, Ф.Соссюра, В.Проппа, Н.Хомского. В частности, исследования В.Проппа в области морфологии волшебной сказки стали методологической основой структурного анализа информационного воздействия масс-медиа.

В трудах Э.Сепира дается анализ определяющего влияния языковых форм коммуникации на формирование социальной ментальности. Обширную перспективу для более углубленного понимания феномена коммуникации представляет разработанная М.Бахтиным диалогическая модель дискурса.

В этом же направлении двигались европейские философы экзистенциальной ориентации - М.Бубер, Р.Бультман, К.Ясперс, в центре философской рефлексии которых находились проблемы внутреннего диалога сознания и взаимоотношений «я» и «другого». Феноменологический подход к исследованию коммуникации представлен работами А.Шюца, Г.Гарфинкеля.

Отдельно необходимо упомянуть имена создателей концепции информационного общества - Д.Белла, О.Тоффлера, в понимании которых коммуникация выступает как особый научно-информационный комплекс, образующий основу современного развитого общества, конституирующий его правящую элиту и определяющий его сущностные отличия от обществ прошлого, характеризующихся иными, гораздо более ограниченными коммуникационными возможностями.

Исследованиями коммуникации на методологических основаниях, близких к бихевиоризму, занимались К.Ховланд, Х.Кентрил, П.Лазарсфельд, Х.Ласуэлл, Р.Парк, изучавшие механизмы направленного воздействия политической пропаганды. Прагматический аспект исследования социальной коммуникации представлен работами А.Моля. Роль коммуникационных и информационных процессов в формировании определенного социального типа личности или «социального характера» вскрыли мыслители Франкфуртской школы, стоявшие на позициях неофрейдизма и фрейдомарксизма, - Т.Адорно, Э.Фромм, близкий к ним Г.Маркузе. В знаменитой работе Г.Маркузе «Одномерный человек» исследуется воздействие средств массовой коммуникации и рекламы как форма «мягкого» социального контроля

в «государстве всеобщего благоденствия». М.Кастельс рассматривает социальную коммуникацию и, в частности, масс-медиа в аспекте идущих в современном мире процессов глобализации. Вопросы политической коммуникации исследует Д.Кола.

Более частные аспекты коммуникативных процессов также нашли адекватное отражение в трудах исследователей. Так, в контексте социального взаимодействия коммуникация рассматривается в работах М.Арджайла, Я. Гибба, К.Глицинской, Л.Конпоновича и др., специфика вербальной формы коммуникации — в работах Ч.Матусевича, Е. Холла. Социально-философскую метарефлексию над различными теориями и моделями коммуникации мы обнаруживаем в работах З.Ненцкого, Ю. Подгурецкого, К.Розенгрена. Межгрупповая и внутригрупповая коммуникация исследовалась М.Грановеттером, кросскультурная семантика коммуникативного процесса — К.Осгудом. Значительный интерес представляют исследования по организационной и управленческой коммуникации К.Балавайдера, З.Брешковича, Т.Барнса, Ф.Льюиса, Э.Роджерса и Р.Агарвала-Роджерс, Г.Хофстеда. Перцептивные аспекты коммуникативного взаимодействия изучаются П.Варремом и Ч.Кнаппером, Л.Гржесиком, Ф.Литтауэром, Т.Мадржицким, Е.Мелибрудой, Дж.Олпортом, Е.Тржбинской. Подробно разрабатываются проблемы социологии языка (К.Анусиевич, Й. Бартминский, Б.Бернштейн, З.Бокшанский, А.Вербицка, Д.Никлас, А.Пиотровский, В.Сенковский, Д.Хаймс, А.Шафф и др.). Сквозь призму стиля жизни коммуникативные процессы исследуются в работах Л.Гржесика и Е.Тржбинской, С.Мики, З.Пшелковского, Ю.Подгурецкого и др.¹⁴

Среди исследователей деятельности масс-медиа следует назвать в первую очередь Я.Гайду, Д.Кемпбелла, Ю.Подгурецкого. Манипуляция сознанием и социальный контроль со стороны масс-медиа освещаются М.Главинским, Бр.Лепой, Ч.Миллсом, Р.Навратом,

¹⁴См.: Kukla D., Kompetencje komunikacyjne przyszłych pedagogów, Wyd. WSL, Człystochowa, 2007. Ss.211.

Kukla D., Blachnik-Głsiarz M., (red.), Profil kompetentnego nauczyciela w europejskiej szkole, Wyd. WSL, Człystochowa 2008. Ss. 213.

Kukla D., (red.) Komunikacja w doradztwie zawodowym, Wyd. ITE, Radom 2008. Ss.253.

Kukla D., Bednarczyk (red.) Edukacja - Wsparcie - Praca w yciu osCb niepeĖnosprawnych. Wybrane aspekty, Wyd. Katedra Pedagogiki Pracy UKSW w Warszawie, Warszawa 2008. Ss. 176.

Kukla D., (red.) Wielowymiarowo Ė poradnictwa w yciu czĖowieka. Wybrane obszary, Wyd. Katedra Pedagogiki SpoĖecznej i Pedagogiki Pracy UKSW w Warszawie, Warszawa 2009. Ss.530.

Ю.Подгурецким, К.Уилком. Интерактивные аспекты коммуникации продуктивно исследуются: в ракурсе формирования жизненных установок личности Т.Ньюкомом, Т.Тайфелем, К.Тиле-Дорманом; формирования аксиологических параметров личности (оценок и ценностей) - С.Ашем, Р.Стаховским, Дж. Шерифом, Л.Хармоном.

В России изучение социальной коммуникации долгое время носило преимущественно эмпирический - эмпирико-социологический и эмпирико-психологический характер, на более абстрактно-теоретическом уровне вписываясь в принятую формационную парадигму социального развития. В постсоветский период проблемы коммуникации стали вызывать острый научный интерес, что объясняется, вероятно, запоздалым освоением и переосмыслением западных теоретических работ, снятием идеологических ограничений. Современные отечественные разработки в области теории социальной коммуникации становятся все более многочисленными. Среди авторов, плодотворно занимающихся этой тематикой, необходимо назвать Т.Адамьянц, Г.Андрееву, А.Войсунского, Е.Головаху, М.Горшкова, Т. Дридзе, И.Ильяеву, В.Кашкина, Г.Кнабе, В.Костюка, В.Конецкую, В.Курбатова, А. Павлова, Н.Панину, Г.Почепцова, Н.Романовского, В.Терина, Л.Филонова, Л.Федотову. Социолингвистические аспекты современной русской речевой коммуникации изучает Ю.Бельчиков, Е.Тарасов. Результативно исследуются процессы политической коммуникации, структурирования современного политического дискурса в работах Л.Бляхера, В.Гельмана, М.Грачева, К. Завершинского, М.Ильина, Е.Кольцовой, А.Соловьева; деятельность электронных СМИ в социокультурном пространстве современной России изучают Л.Землянова и В.Пугачев; коммуникативные аспекты власти рассматривает А.Мельвиль.

Необходимо отметить разработки в области исследования межличностной коммуникации А.Бодалева, А.Борисова, Н.Данакина, М.Когана, в области социально-психологических оснований коммуникации - А.Леонтьева, В.Лабунской, Б.Ломова. В последнее время возрос интерес к невербальным формам коммуникации (работы Ю.В.Домаховского, А.Меграбяна и др.).

Вербальная коммуникация изучается В.Дзинаржем, Я.Петрушиновой. Механизмы коммуникативной регуляции исследовались Г.Григорьевой, А.Егидесом, Д.Зарайским, технологические аспекты оптимизации этого процесса - Н.Данакиным, Л.Дятченко, И.Ильяевой. Проблемы использования СМИ в целях манипулирования массовым сознанием изучают И.Викентьев, Д.Волгогонов, И.Гольдман, Е.Доценко, Л.Ионин, А.Ибрагимов, С.Кара-Мурза,

А.Кочергин, Л.Коган. Структура информационного пространства современного общества, роль новых информационных технологий освещается в работах Р.Абдеева, В.Иноземцева, Т.Калугиной, Е.Кольцовой, И.Купер, В.Кувалдина, Н.Моисеева, Н.Покровского, В.Тарасенко, А.Урсула.

Как видно из вышеизложенного, проблемы социальной коммуникации находятся в настоящее время в центре интересов многих отечественных и зарубежных исследователей. Тем не менее в изучении коммуникативной проблематики еще остаются определенные пробелы, обусловленные, в первую очередь, отсутствием комплексных разработок, которые бы позволили свести воедино отдельные концептуальные достижения. Недостаточно, на наш взгляд, в отечественной литературе разработана проблема соотношения социальной коммуникации и культуры, их взаимовлияния, мало исследованы социальные механизмы формирования и трансляции значений. Интерес представляют слабо до сих пор изученные отечественными специалистами аспекты организационной коммуникации, в частности, связь между типом социетальной культуры и доминирующим типом организационной структуры. Требуются дополнительные исследовательские усилия для объективной оценки процесса манипулирования массовым сознанием, вскрытия его механизмов, выработки мер по оптимизации информационной деятельности.

Важный аспект исследований коммуникации составляет изучение феномена дискурса, в частности, политического и социального, и в этой сфере еще много предстоит сделать.

Контакт членов общества с большей частью социальных проблем, как правило, опосредован массовой коммуникацией. В частности, мы узнаем о преступлениях, террористических актах, эпидемиях, техногенных катастрофах и т. д. в большинстве случаев из телевизионных новостей, газет, радиопередач и сообщений Интернет-сайтов.

Средства массовой коммуникации, представляя социальные проблемы, нередко формируют тревоги, страхи и панику. Классическим примером в данном случае являются “волны преступности” и другие моральные паники, хорошо изученные социологами (С.Коэн, М.Фишман, Ф.Дженкинс, Э.Гуд и Н.Бен-Йехуда, У.Блюдина и др.). Последствиями таких паник могут быть популистские призывы к “драконовским” мерам социального контроля, включая ужесточение уголовного законодательства вплоть до применения смертной казни, и их реализация.

С другой стороны, целый ряд явлений по тем или иным причинам не проблематизируется (или проблематизируется в незначительной

степени), то есть находится за пределами или на периферии “повестки дня”, устанавливаемой средствами массовой коммуникации, и соответственно за рамками публичного дискурса.

2.2. Специфика юридического общения

Специфика юридического общения сегодня (в условиях преобразования милиции в полицию и отбора для службы в ней лучших сотрудников ОВД) должна определяться в первую очередь нормами правовой этики и полицейской чести.

Профессиональная этика - специфическая интерпретация общепринятых этических требований, норм, принципов применительно к данной профессии.

Специфичность требований профессиональной этики варьируется в зависимости от общественной функции той или иной профессии, выполняемых задач, поставленных профессиональных целей, условий взаимоотношений в коллективе (корпорации).

В этом плане не только допустимо, но и правомерно говорить о корпоративной этике.

Основополагающие принципы, нормы и требования, сложившиеся в обществе и характеризующие тип его морали, в профессиональной деятельности преломляются специфически, но ни в коем случае не выходят за рамки общепринятых этических норм и не противоречат им.

В своем специфическом преломлении они образуют этику ученого, преподавателя, предпринимателя, менеджера, чиновника и т.д.

Нравственные принципы, такие как долг, идеал, честность, обязательность, ответственность и многие другие, в профессиональной деятельности имеют конкретное специфическое содержание, определяемое соответствующим родом занятий.

Например, нравственный идеал в профессиональной деятельности – это, прежде всего, нравственный облик личности юриста (прокурора, следователя, полицейского), его повседневное поведение, требовательность к себе, умение общаться с партнерами и подчиненными, его имидж. В этом отражены цели и задачи профессии.

Профессиональная этика - раздел этики о специфическом преломлении принципов господствующей в данном обществе морали применительно к задачам профессии.

Профессиональная честь - выражает общественное значение, престиж профессии и включает в себя достойное выполнение личностью своих профессиональных обязанностей, стремление поддержать свою репутацию, добрую славу. Профессиональную честь связывают с вы-

полнением профессионального долга. Своей социальной функцией профессиональная этика призвана побуждать к осознанию, осмыслению, представлению в определенной профессии своих места и роли, общественного назначения, нравственных обязанностей, профессионального долга, призвана научить критически оценивать свои поступки, соизмеряя их с нравственными, профессиональными требованиями, формировать и воспитывать нужные нравственные качества, побуждать к нравственному самосовершенствованию и повышению культуры чувств.

Существует много видов профессиональной этики, в каждом из которых ведущее место занимает тот из нравственных принципов, который наиболее соответствует социальной функции, роли данной профессии. Профессиональная этика - это, прежде всего, нравственные обязанности, нормы, кодексы, в которых выражено отношение представителя данной профессии к объекту труда, членам коллектива и обществу. Профессиональная этика не обязательно должна фиксировать все оттенки каждой профессии. Она может выражать нравственные требования не одной, а целой группы профессий, общественные функции и задачи, назначение которых совпадает. Например, мы не ошибемся, если отметим, что требования этики предпринимателя в условиях формирования цивилизованного рынка необходимы для представителей многих специальностей. Своеобразие сегодняшнего времени состоит в том, что рыночные отношения распространяются на различные сферы жизнедеятельности человека. Хотим мы того или нет, но все чаще и чаще мы выступаем в роли либо продавца, либо покупателя, постоянно являемся участниками акта купли-продажи.

Этикет - это установленный порядок, форма, манера поведения, правила учтивости и вежливости, принятые в том или ином обществе.

Требования этикета складывались на протяжении многих столетий истории цивилизации и основаны на здравом смысле, чувстве красоты и порядка.

Нормы этикета сводятся к основному правилу: неукоснительно, везде и во всем уважать общество в целом и каждого его члена в отдельности и относиться к ним так, как вы относитесь к себе или как хотите, чтобы другие относились к вам.

Составляющими этикета являются:

- хорошие манеры, умение вести себя правильно в общественных местах, в различных ситуациях;
- внешний вид, одежда;
- культура речи, которая предполагает не только ее грамматическую и стилистическую правильность, но и отсутствие вульгарных

слов, умение четко и точно излагать свои мысли так, чтобы их правильно могли понять окружающие, умение здороваться и прощаться, благодарить за помощь или услугу, просить, извиняться, умение разговаривать и поддерживать беседу.

Различают несколько видов этикета.

1. Придворный этикет - строго установленный порядок и формы обхождения при дворах монархов.

2. Воинский этикет - свод общепринятых в армии правил, норм и манер поведения военнослужащих во всех сферах их жизни и деятельности.

3. Дипломатический этикет - правила поведения дипломатов и других официальных лиц в отношениях друг с другом и на личных официальных дипломатических мероприятиях.

4. Общегражданский этикет- совокупность правил, традиций и условностей, соблюдаемых в общении между лицами любого общества.

5. Деловой этикет - правила поведения деловых партнеров в отношении друг с другом при организации и проведении деловых контактов с партнерами по бизнесу.

Деловой этикет базируется на следующих принципах:

1. Здравый смысл. Нормы делового этикета не должны противоречить здравому смыслу, а здравый смысл подсказывает, что деловой этикет в целом направлен на поддержание порядка, организованности, экономию времени и другие разумные цели.

Нормы этикета, нарушающие деловые взаимоотношения, устоявшиеся правила общения, здравым смыслом поддерживаемы быть не могут.

2. Свобода. Имеется в виду то, что правила и нормы делового этикета, хотя и существуют и весьма ревностно исполняются, тем не менее, не должны препятствовать свободному волеизъявлению каждого делового партнера, свободе выбора партнеров по бизнесу, свободе подбора методов и способов исполнения договоренностей между сторонами.

Свобода предполагает также терпимое отношение к проявлению национальных особенностей, культурных национальных традиций, лояльность к свободно проявляемой точке зрения, к различным деловым позициям. Однако такой принцип делового этикета, как свобода, ограничен здравым смыслом; климатическими условиями; традициями; национальными особенностями; политическим режимом и др.

3. Этичность. Весь комплекс норм, стандартов, требований, рекомендаций, составляющий деловой этикет, самой сутью и содержанием просто обязан быть этичным, моральным, т.е. деловой этикет целиком

и полностью ориентирован на добро. Но как трактовать эту главную категорию морали? Другими словами, что считать добром и что считать злом в сфере юриспруденции, бизнеса, повседневной жизни? - вопрос сложный и неоднозначный.

Применительно к юридической деятельности мы должны помнить, что для нас важны такие задачи, как:

1. Психологическая подготовка специалистов для органов внутренних дел, включающая общепсихологическое образование и формирование персональных психологических средств для решения задач по профилактике, выявлению и расследованию преступлений.

2. Формирование и развитие эмоционально-волевых и интеллектуальных качеств личности сотрудника ОВД. Усвоение психологических знаний, умений и навыков направлено на формирование профессионального мастерства и активной жизненной позиции личности сотрудника.

Знания о закономерностях психической регуляции деятельности людей в различных условиях, умения по внешним поведенческим признакам человека понимать его внутреннее психическое состояние и управлять поведением людей необходимы в разнообразных ситуациях работы сотрудника ОВД.

При работе с людьми важно уметь предугадывать возможные поступки человека, ориентироваться в свойствах его личности, учитывать особенности психологии человека в условиях группы, в ситуациях сотрудничества и конфликтах. Необходимо разбираться в психологии преступников, закономерностях психологии преступных групп. При проведении следственных действий необходимо уметь устанавливать психологический контакт, оказывать психологическое воздействие. В конфликтных ситуациях нужно уметь выявлять причину конфликта, осуществлять рефлексивное управление поведением отдельного лица или группы людей.

Условием эффективной работы с людьми является знание своих собственных личностных особенностей и индивидуальных качеств - характера, способностей, темперамента, свойств мышления, памяти, внимания, интеллекта в целом. Необходимо понимать, что успешность усвоения курса, овладения практическими навыками и умениями работы с людьми может быть достигнуто только через тесную связь со знанием курсов криминологии.

В основе профессиональной юридической этики лежит кодекс. Приведем наиболее важные, с этой точки зрения, статьи:

Статья 1. Предназначение Кодекса

1. Кодекс профессиональной этики сотрудника органов внутренних дел Российской Федерации (далее - Кодекс) является профессио-

нально-нравственным руководством, обращённым к сознанию и совести сотрудника.

2. Кодекс как свод профессионально-этических норм определяет для сотрудника органов внутренних дел Российской Федерации (далее - сотрудник органов внутренних дел или сотрудник):

нравственные ценности, обязательства и принципы службы в органах внутренних дел;

профессионально-этические требования к служебному и внеслужебному поведению, взаимоотношениям в служебном коллективе;

профессионально-этический стандарт антикоррупционного поведения.

3. Настоящий Кодекс служит целям:

установления нравственно-этических основ служебной деятельности и профессионального поведения сотрудника;

формирования единства убеждений и взглядов в сфере профессиональной этики и служебного этикета, ориентированных на профессионально-этический эталон поведения;

регулирования профессионально-этических проблем взаимоотношений сотрудников, возникающих в процессе их совместной деятельности;

воспитания высоконравственной личности сотрудника, соответствующей нормам и принципам общечеловеческой и профессиональной морали.

4. По своему функциональному предназначению Кодекс:

служит методологической основой формирования профессиональной морали в органах внутренних дел;

ориентирует сотрудника в ситуациях конфликта и этической неопределённости и иных обстоятельствах нравственного выбора;

способствует выработке у сотрудника потребности соблюдения профессионально-этических норм поведения;

выступает средством общественного контроля за нравственным обликом и профессиональным поведением сотрудника.

5. Кодекс разработан на основе положений Конституции Российской Федерации, требований законодательства Российской Федерации, нормативных правовых актов Министерства внутренних дел Российской Федерации (далее - МВД России) с учётом общих принципов служебного поведения государственных служащих (утверждены Указом Президента Российской Федерации от 12 августа 2002 г. № 885 в редакции Указа Президента Российской Федерации от 20 марта 2007 г. № 372 (Собрание законодательства Российской Федерации. 2002. № 33. Ст. 3196; 2007. № 13. Ст. 1531).

Нормы и требования Кодекса соответствуют положениям Кодекса должностных лиц по поддержанию правопорядка (принят Резолюцией 34/169 на 106-м пленарном заседании Генеральной Ассамблеи Организации Объединённых Наций 17 декабря 1979 г.), а также Европейского кодекса полицейской этики (принят Комитетом министров Совета Европы 19 сентября 2001 г.).

6. Неукоснительное соблюдение принципов и норм Кодекса является важным фактором качественного выполнения оперативно-служебных задач, необходимым условием общественного доверия и поддержки деятельности органов внутренних дел.

Статья 4. Гражданский долг и нравственные ценности службы в органах внутренних дел

1. Каждый гражданин Российской Федерации, вступающий в ряды сотрудников органов внутренних дел, посвящает свою жизнь исполнению Долга беззаветного служения Отечеству и защиты благородных общественных идеалов: свободы, демократии, торжества законности и правопорядка.

2. Высшим нравственным смыслом служебной деятельности сотрудника является защита человека, его жизни и здоровья, чести и личного достоинства, неотъемлемых прав и свобод.

3. Сотрудник органов внутренних дел, сознавая личную ответственность за историческую судьбу Отечества, считает своим долгом беречь и приумножать основополагающие нравственные ценности:

гражданственность - как преданность Российской Федерации, осознание единства прав, свобод и обязанностей человека и гражданина;

государственность - как утверждение идеи правового, демократического, сильного, неделимого Российского государства;

патриотизм - как глубокое и возвышенное чувство любви к Родине, верность Присяге сотрудника органов внутренних дел Российской Федерации (утверждена Постановлением Верховного Совета Российской Федерации от 23 декабря 1992 г. № 4202-1 (Ведомости Съезда народных депутатов Российской Федерации и Верховного Совета Российской Федерации. 1993. № 2. Ст. 70; Собрание актов Президента и Правительства Российской Федерации, 1993. № 52. Ст. 5086; Собрание законодательства Российской Федерации. 1998. № 30. Ст. 3613; 1999. № 29. Ст. 3698; 2001. № 1 (ч. I). Ст. 2; № 53 (ч. I), ст. 5030; 2002, № 27, ст. 2620; № 30, ст. 3033; 2004, № 35, ст. 3607; 2005. № 14. ст. 1212; 2007. № 10. Ст. 1151; № 49. Ст. 6072), избранной профессии и служебному долгу.

4. Нравственные ценности составляют основу морального духа сотрудника, воплощающего осознание причастности к благородному

делу защиты правопорядка, героической истории органов внутренних дел, победам, достижениям, успехам предыдущих поколений.

Статья 5. Профессиональные долг, честь и достоинство сотрудника органов внутренних дел

1. Профессиональные долг, честь и достоинство являются главными моральными ориентирами на служебном пути защитника правопорядка и наряду с совестью составляют нравственный стержень личности сотрудника органов внутренних дел.

2. Долг сотрудника состоит в безусловном выполнении закреплённых Присягой, законами и профессионально-этическими нормами обязанностей по обеспечению надёжной защиты правопорядка, законности, общественной безопасности.

3. Честь сотрудника выражается в заслуженной репутации, добром имени, личном авторитете и проявляется в верности гражданскому и служебному долгу, данному слову и принятым нравственным обязательствам.

4. Достоинство неразрывно связано с долгом и честью, представляя собой единство морального духа и высоких нравственных качеств, а также уважение этих качеств в самом себе и других людях.

5. Символом чести и достоинства, доблести и славы служит знамя органа внутренних дел, напоминающее сотруднику о священном долге преданности России, верности Конституции Российской Федерации и законам Российской Федерации.

6. Профессиональные долг, честь и достоинство выступают важнейшими критериями моральной зрелости сотрудника и показателями его готовности к выполнению оперативно-служебных задач.

Статья 6. Нравственные принципы службы в органах внутренних дел

1. Нравственные принципы службы воплощают безусловные требования профессиональной и общественной морали к деятельности органов внутренних дел.

2. Служебная деятельность сотрудника органов внутренних дел осуществляется в соответствии с нравственными принципами:

гуманизма, провозглашающего человека, его жизнь и здоровье высшими ценностями, защита которых составляет смысл и нравственное содержание правоохранительной деятельности;

законности, определяющей признание сотрудником верховенства закона, а также его обязанности к исполнению в служебной деятельности;

объективности, выражающейся в беспристрастности и отсутствии предвзятости при принятии служебных решений;

справедливости, означающей соответствие меры наказания характеру и тяжести проступка или правонарушения;

коллективизма и товарищества, проявляющихся в отношениях, основанных на дружбе, взаимной помощи и поддержке;

лояльности, предусматривающей верность по отношению к Российской Федерации, МВД России, уважение и корректность к государственным и общественным институтам, государственным служащим;

нейтральности по отношению к политическим партиям и движениям, предполагающей отказ сотрудника от участия в их деятельности в любых формах;

толерантности, заключающейся в уважительном, терпимом отношении к людям с учётом социально-исторических, религиозных, этнических традиций и обычаев.

3. Сотрудник не должен ни при каких обстоятельствах изменять нравственным принципам служебной деятельности, отвечающим требованиям государства и ожиданиям общества. Неуклонное следование нравственным принципам – дело чести и долга сотрудника органов внутренних дел.

Статья 7. Нравственные обязательства сотрудника органов внутренних дел

1. Сотрудник органов внутренних дел, руководствуясь требованиями Присяги, служебного долга, профессиональных чести и достоинства, принимает на себя следующие нравственные обязательства:

признавать приоритет государственных и служебных интересов над личными в своей деятельности;

служить примером строгого и точного соблюдения требований законов и служебной дисциплины в профессиональной деятельности и частной жизни, оставаться при любых обстоятельствах честным и неподкупным, преданным интересам службы;

относиться нетерпимо к любым действиям, оскорбляющим человеческое достоинство, причиняющим боль и страдания, представляющим собой пытки или другие жестокие, бесчеловечные либо унижающие достоинство виды обращения и наказания;

быть мужественным и неустрашимым перед лицом опасности при пресечении правонарушений, ликвидации последствий аварий и стихийных бедствий, а также в любой обстановке, требующей спасения жизни и здоровья людей;

проявлять твёрдость и непримиримость в борьбе с преступниками, применяя для достижения поставленных целей только законные и высоконравственные средства; в ситуациях морального выбора следовать

этическому принципу: человек всегда является нравственной целью, но никогда - средством;

руководствоваться в профессиональной деятельности и общении «золотым правилом» нравственности: относиться к людям, своим товарищам, сослуживцам так, как хотел бы, чтобы они относились к тебе;

хранить и приумножать служебные традиции органов внутренних дел, в их числе: мужество и готовность к самопожертвованию, корпоративную солидарность, товарищество и взаимопомощь, уважение и помощь ветеранам, семьям погибших и раненых сотрудников.

2. Безупречное выполнение нравственных обязательств обеспечивает моральное право сотрудника на общественное доверие, уважение, признание и поддержку граждан.

Статья 8. Общие правила поведения

1. Поведение сотрудника всегда и при любых обстоятельствах должно быть безупречным, соответствовать высоким стандартам профессионализма и нравственно-этическим принципам стража правопорядка. Ничто не должно порочить деловую репутацию и авторитет сотрудника.

2. Нормы профессиональной этики предписывают сотруднику:

вести себя с чувством собственного достоинства, доброжелательно и открыто, внимательно и предупредительно, вызывая уважение граждан к органам внутренних дел и готовность сотрудничать с ними;

постоянно контролировать своё поведение, чувства и эмоции, не позволяя личным симпатиям или антипатиям, неприязни, недоброму настроению или дружеским чувствам влиять на служебные решения, уметь предвидеть последствия своих поступков и действий;

обращаться одинаково корректно с гражданами независимо от их служебного или социального положения, не проявляя подобоострастия к социально успешным и пренебрежения к людям с низким социальным статусом;

оказывать уважение и внимание старшим по званию или возрасту, всегда первым приветствовать: младшему - старшего, подчинённому - начальника, мужчине - женщину;

придерживаться делового стиля поведения, основанного на самодисциплине и выражающегося в профессиональной компетентности, обязательности, аккуратности, точности, внимательности, умении ценить своё и чужое время;

в поведении с коллегами проявлять простоту и скромность, умение искренне радоваться успехам сослуживцев, содействовать успешному выполнению ими трудных поручений, быть нетерпимым к бахвальству и хвастовству, зависти и недоброжелательности.

3. Сотруднику-мужчине по отношению к женщинам следует проявлять благородство, особую учтивость, внимание и такт, быть предупредительным и вежливым на службе и в повседневной жизни.

4. Сотруднику приличествует быть примерным семьянином, утверждать в семье атмосферу дружелюбия, доброты, искренности, доверия, проявлять заботу о воспитании детей, формировании у них высоких нравственных качеств.

5. Сотруднику, управляющему автомобилем или иным транспортным средством, следует:

строго и точно выполнять установленные правила безопасности движения и эксплуатации транспорта как средства повышенной опасности;

быть образцом соблюдения правил дорожного движения и водительской вежливости;

принимать все меры по обеспечению безопасности движения и снижению риска при вождении в экстремальной ситуации, обусловленной служебной необходимостью.

6. Нормы и правила служебного этикета предписывают сотруднику воздерживаться от:

употребления напитков, содержащих алкоголь, накануне и во время исполнения служебных обязанностей;

организации в служебных помещениях застолий, посвященных праздникам, памятным датам, и участия в них;

использования наркотических, наркосодержащих и психотропных веществ и препаратов, за исключением случаев официального медицинского назначения;

курения табака в общественных местах, образовательных и иных государственных учреждениях, во время несения службы, а также на ходу и в движении;

участия в азартных играх, посещения казино и других игорных заведений;

беспорядочных половых связей;

отношений и сомнительных связей с людьми, имеющими отрицательную общественную репутацию, криминальное прошлое и настоящее.

7. Сотрудник должен помнить, что аморальное поведение, неразборчивость и нечистоплотность в личных связях, отсутствие навыков самодисциплины и распушенность, болтливость и несобранность наносят непоправимый ущерб репутации и авторитету органов внутренних дел.

Глава 4. Культура речи и правила служебного общения

Статья 11. Культура речи

1. Культура речи является важным показателем профессионализма сотрудника милиции и проявляется в его умении грамотно, доходчиво и точно передавать мысли.

2. Культура речи обязывает сотрудника придерживаться следующих речевых норм:

- ясности, обеспечивающей доступность и простоту в общении;
- грамотности, основанной на использовании общепринятых правил русского литературного языка;
- содержательности, выражающейся в продуманности, осмысленности и информативности обращения;
- логичности, предполагающей последовательность, непротиворечивость и обоснованность изложения мыслей;
- доказательности, включающей в себя достоверность и объективность информации;
- лаконичности, отражающей краткость и понятность речи;
- уместности, означающей необходимость и важность сказанного применительно к конкретной ситуации.

3. Сотруднику необходимо соблюдать и отстаивать чистоту русского языка. В речи сотрудника неприемлемо употребление:

- грубых шуток и злой иронии;
- неуместных слов и речевых оборотов, в том числе иностранного происхождения;
- вульгаризмов, примитивизмов, слов-«паразитов»;
- высказываний, которые могут быть истолкованы как оскорбления в адрес определенных социальных или национальных групп;
- резких и циничных выражений оскорбительного характера, связанных с физическими недостатками человека.

4. В речи сотрудника органов внутренних дел исключается использование нецензурной брани, сквернословия и выражений, подчеркивающих негативное, презрительное отношение к людям.

5. Сотрудник, изучивший в оперативных целях уголовную лексику, не должен использовать жаргонизмы и другие элементы криминальной субкультуры в общении с коллегами и гражданами.

6. В случае служебного общения с гражданами различных национальностей сотруднику рекомендуется использовать русский язык как государственный язык Российской Федерации.

Статья 12. Общие правила служебного общения

1. В общении с людьми сотруднику необходимо руководствоваться конституционным положением о том, что каждый гражданин имеет право на неприкосновенность частной жизни, личную и семейную тайну, защиту чести, достоинства, своего доброго имени.

2. Сотруднику следует:

начинать служебное общение с приветствия (приложив руку к головному убору, будучи в форменной одежде), воздерживаясь от рукопожатия; представиться, назвав свою должность, специальное звание, фамилию, кратко сообщить цель и причину обращения, по просьбе гражданина предъявить служебное удостоверение;

излагать свои замечания и требования в корректной и убедительной форме; если требуется, спокойно, без раздражения повторить и разъяснить смысл сказанного;

выслушивать объяснения или вопросы гражданина внимательно, не перебивая говорящего, проявляя доброжелательность и уважение к собеседнику;

относиться почтительно к людям преклонного возраста, ветеранам, инвалидам, оказывать им необходимую помощь;

быть предупредительным и внимательным к женщинам и детям.

3. При установлении личности гражданина или связанной с исполнением служебных обязанностей проверке документов сотруднику надлежит:

попросить в тактичной и вежливой форме предъявить требуемые документы;

предложить владельцу документов самому извлечь из них посторонние предметы при их наличии;

проверить документы быстро и внимательно, при необходимости более тщательной проверки объяснить гражданину её причину, сроки и способы проведения;

поблагодарить гражданина за сотрудничество с милицией по окончании проверки и возвращении документов.

4. При общении с гражданами сотрудник должен проявлять поддержку и быть готов:

к неадекватному поведению с их стороны, в том числе проявлению агрессии и оказанию сопротивления;

к оказанию им необходимой медицинской помощи;

к отправке нуждающихся людей в лечебное учреждение.

5. В общении с гражданами со стороны сотрудника недопустимы:

любого вида высказывания и действия дискриминационного характера по признакам пола, возраста, расы, национальности, языка, гражданства, социального, имущественного или семейного положения, политических или религиозных предпочтений;

высокомерный тон, грубость, заносчивость, некорректность замечаний, предъявление неправомерных, незаслуженных обвинений;

угрозы, оскорбительные выражения или реплики;

споры, дискуссии и действия, препятствующие нормальному общению или провоцирующие противоправное поведение;

беспричинные, необоснованные проверки паспортов, миграционных карт и других документов.

6. Сотруднику рекомендуется не принимать на свой счет обидных и несправедливых замечаний, неуместных острот, насмешек, высказанных на улицах и в общественных местах, не допускать втягивания в конфликтную ситуацию или скандал.

7. При пользовании телефоном сотруднику надлежит говорить негромко и лаконично, не создавая неудобств окружающим; отключать мобильный телефон до начала служебного совещания; воздерживаться от разговоров по телефону, находясь в общественном транспорте.

Статья 13. Особенности общения с посетителями органов внутренних дел

1. Сотрудник органов внутренних дел должен помнить, что каждый гражданин, обратившийся в милицию, как правило, столкнулся с неприятностью или бедой. От того, как сотрудник встретит и выслушает посетителя, какую окажет помощь, зависит настроение человека и его мнение о сотруднике и работе милиции в целом.

2. При приёме посетителей органов внутренних дел сотруднику рекомендуется:

ответить на приветствие вошедшего в кабинет посетителя, предложить ему присесть;

проявлять внимательность, тактичность, доброжелательность, желание помочь посетителю;

выслушать заявление посетителя и уяснить суть изложенной проблемы, задать уточняющие вопросы в корректной форме;

разъяснить при необходимости требования действующего законодательства по рассматриваемому вопросу;

принять решение по существу обращения посетителя;

проинформировать посетителя о порядке и сроках рассмотрения обращения, а также обжалования принятого решения.

3. В случае конфликтного поведения со стороны посетителя сотруднику необходимо принять меры для того, чтобы снять эмоциональное напряжение гражданина, а затем спокойно разъяснить ему порядок решения вопроса.

4. Сотрудник не должен:

заставлять посетителя необоснованно долго ожидать приёма;

перебивать посетителя в грубой форме;

проявлять раздражение и недовольство по отношению к посетителю;

разговаривать по телефону, игнорируя присутствие посетителя.

Статья 24. Этический конфликт и этическая неопределенность

1. Этический конфликт представляет собой ситуацию, при которой возникает противоречие между нормами профессиональной этики и обстоятельствами, сложившимися в процессе служебной деятельности.

2. Этическая неопределённость возникает в том случае, когда сотрудник не может определить степень соответствия своего поведения принципам и нормам профессиональной этики.

3. Сотрудник органов внутренних дел в ходе выполнения своих служебных обязанностей может оказаться в ситуации этического конфликта или этической неопределённости, вызванной:

соблазном любыми средствами достичь поставленной цели, связанной с корыстными интересами;

отношениями личного (семейного, бытового) характера, влияющими на результаты служебной деятельности;

воздействием на сотрудника, оказываемым другими лицами в корыстных целях посредством слухов, интриг, шантажа и иных форм морального и физического давления;

просьбами (требованиями) иных лиц, направленными на то, чтобы сотрудник действовал, нарушая свои должностные обязанности.

4. В ситуации этического конфликта или этической неопределённости сотруднику требуется:

вести себя достойно, действовать в строгом соответствии со своими должностными обязанностями, принципами и нормами профессиональной этики;

избегать ситуаций, провоцирующих причинение вреда его деловой репутации, авторитету органов внутренних дел;

доложить об обстоятельствах конфликта (неопределённости) непосредственному начальнику или с его разрешения обратиться к вышестоящему руководству;

обратиться в комиссию по служебной дисциплине и профессиональной этике в случае, если руководитель не может разрешить проблему либо сам вовлечён в ситуацию этического конфликта или этической неопределённости.

Статья 25. Конфликт интересов и его предупреждение

1. Профессионально-этическое содержание конфликта интересов состоит в противоречии между служебным долгом и личной корыстной заинтересованностью, которое может причинить моральный вред высокому званию сотрудника.

2. Личной корыстной заинтересованностью сотрудника признаётся возможность получения любой формы выгоды для него или иных лиц, с которыми он связан служебными или неформальными отношениями.

3. Для предупреждения конфликта нормы профессиональной этики предписывают сотруднику:

доложить непосредственному начальнику о возникшем конфликте интересов или об угрозе его возникновения;

прекратить сомнительные, компрометирующие межличностные отношения;

отказаться от возможной ненадлежащей выгоды, явившейся причиной возникновения конфликта интересов;

противодействовать коррупции и разоблачать коррупционеров любого уровня;

принимать меры по преодолению негативных последствий конфликта интересов.

4. Уклонение сотрудника от обязанности представлять сведения о доходах, об имуществе и обязательствах имущественного характера, равно как и его нечестность при этом являются существенным условием возникновения конфликта интересов.

Как все это может проявляться в уровнях языковой системы?

2.3. Уровни языковой системы

Ключевые положения современной теории языка обусловлены не только межкультурными условиями, но и антропологическими данными. Актуализация идей антропологической лингвистики, психолингвистики, обратившихся к изучению «души языка», т.е. к опредмеченному в нем мировидению, системе ценностей этноса, способствовала возрождению интереса к мысли Гумбольдта о языке «как деятельности народного духа». Развитие этой мысли происходит сегодня в двух направлениях – исследование «стереотипов» культурного самосознания и реконструкция «языкового сознания народа».

Вопрос о необходимости изучения языка в диахроническом аспекте поднимался многими учеными-лингвистами. Еще выдающиеся грамматисты XIX - XX вв. (Ф. И. Буслаев, В. А. Богородицкий, А. А. Шахматов, Ф. Ф. Фортунатов, Л. В. Щерба и др.) в своих трудах стремились связать преподавание родного языка с его историей. И не только провозглашали это в качестве идеи, но и показывали, как это можно сделать.

Так, например, в 1844 г. вышла в свет работа Ф. И. Буслаева «О преподавании отечественного языка», которая, по словам автора, «была только первым зародышем того, чему быть следует». В этой работе Ф. И. Буслаев впервые в России поставил вопрос о том, что понимание системы современного русского языка во всей его сложности возмож-

но только при историческом подходе к языку. «Речь, теперь нами употребляемая, – пишет Ф. И. Буслаев, – есть плод тысячелетнего исторического движения и множества переворотов. Определить ее можно не иначе как путем генетическим, отсюда необходимость исторического исследования».

В. Гумбольдт писал: «По своей действительной сущности язык есть нечто постоянное и вместе с тем в каждый данный момент преходящее ... Язык есть не продукт деятельности (*ergon*), а деятельность (*energeia*). Его истинное определение может быть поэтому только генетическим. Язык представляет собой постоянно возобновляющуюся работу духа, направленную на то, чтобы сделать артикуляционный звук пригодным для выражения мысли»¹⁵.

Язык как деятельность многообразен, а следовательно, и многообразны существенные стороны его как деятельности. Вот почему В. Гумбольдт и А.Потебня выдвигают на первое место генетические корни языка, которые создают возможность этой деятельности и тем самым определяют ее многообразие и существенные стороны.

Языкознание, лингвистика, языковедение, – наука о языке. Объектом языкознания является язык во всем объеме его свойств и функций, строение, функционирование и историческое развитие языка. Однако в качестве непосредственного предмета в разные эпохи выдвигались различные стороны объекта. С классической древности до начала XIX в. языкознание ещё не отделилось от логики и предметом его (как части тогдашней логики и философии) считались единые общечеловеческие способы выражения мысли. В XIX в. языкознание вполне обособляется, вырабатывается эволюционный взгляд на язык; предметом языкознания становятся различные языки в их истории. В XX в. языкознание изучает язык как универсальную, неотъемлемую принадлежность человека.

Звук как материал, как нечленораздельный звучащий поток – реакция человека на внешнее или внутреннее раздражение, и мысль как нерасчлененный мыслительный поток, образовавшийся в голове человека под влиянием воспринимаемой действительности, – были до языка, но сами по себе не принадлежат языку. И механическое объединение этих двух стихий не образует язык. Для органического объединения этих двух противостоящих стихий в феномене языка потребовался их синтез, а следовательно, их радикальное преобразование в этом синтезе. Но синтез заключается не только в существенном преобразовании участвующих в нем элементов, но и в создании в результате та-

¹⁵Гумбольдт В. Избранные труды по языкознанию. М., 1984. – С. 70.

кого преобразования принципиально нового материально-идеального, субъективно-объективного явления – языка с его новыми свойствами, отличными от свойств образующих его элементов.

Звук в языке¹⁶ должен был стать членораздельным, артикулируемым, т.е. материальным символом расчлененной дискретной мысли. Звук в языке – это звук, обработанный, препарированный мыслью, как и мысль, вычлененная с помощью своего материального символа или субстрата, – это идеальное единство, имеющее соответствие с вычлененным из континуума действительности фактом. Такое единство членораздельного звука и дискретной мысли (значения) позволяет вычленять и категоризировать отдельные «кусочки» действительности, оперировать ими в «снятом» виде в аспекте человеческого к ним отношения и интереса.

Органичность соединения членораздельного звука с соответствующим значением доказывается тем фактом, что без соотношения с мыслью отдельный звук не вычленяется из потока речи и как физическая единица. Иными словами, мы имеем дело с фонематичностью звука, выполняющего в языке смысловоразличительную роль.

Слово – узловая единица языка, которая при всем ее видоизменении в эволюции языка – от нерасчлененного слова-предложения на начальных стадиях развития языка до слова определенной части речи в современном языке – присутствовало в языке всегда.

Языкообразующим началом, объединяющим различные по своей природе стихии, создающим синтез звука и мысли, В. Гумбольдт считал форму языка. В слове, в том числе и в первообразном слове, форма выступает в виде внутренней формы слова. Согласно В. Гумбольдту и А.Потебне, именно под воздействием формы звук как материал преобразуется в членораздельный, артикулируемый звук, или внешнюю форму слова, способную образовать с соответствующей расчлененной, дискретной мыслью органическое единство. Тем самым и содержание как мыслительный поток именно с помощью внутренней и внешней формы может быть препарировано, организовано и сообщено вовне.

Язык – это одновременно общественное и природное явление. Об этом свидетельствуют как его собственные признаки в качестве явления действительности, так и его тесные взаимосвязи, с одной стороны, с гуманитарными науками (логика, психология, философия, история, семиотика и др.), с другой, – с естественными (физиология, нейрофизиология, нейропатология, дефектология, акустика и др.).

¹⁶Гречко В.А. Теория языкознания. М., 2003. – С. 11.

Например, логопедия¹⁷, связанная с языкознанием, психолингвистикой и теорией языка, – это наука о нарушениях речи, о методах их предупреждения, выявления и устранения средствами специального обучения и воспитания. Логопедия изучает причины, механизмы, симптоматику, течение, структуру нарушений речевой деятельности, систему коррекционного воздействия.

Язык не существует вне общества. Единство самого общества, народа возможно благодаря языку. Язык обслуживает общество, являясь единственным универсальным средством общения. Развитие языка тесно связано с развитием общества и человеческого мышления, что вместе с тем не лишает язык своеобразия и самостоятельности как определенного явления действительности. В значениях знаков язык отражает и закрепляет результаты познания говорящим коллективом окружающего мира и самого человека. Уже сам по себе язык как естественное и специфическое человеческое средство общения и познания действительности, которое нарождающийся человек находит готовым, во многом определяет общественную природу человека. Именно благодаря языку обеспечиваются общественные функции в различных областях человеческой деятельности – в производстве, культуре, образовании, науке, литературе, искусстве и т.д. Язык является существенным признаком нации, народа, представляя собой наиболее концентрированное выражение народности как совокупности существенных черт, признаков, отличающих один народ от другого.

В трудах И. А. Бодуэна де Куртенэ проблеме существования языка уделено значительное внимание. Язык И.А. Бодуэна де Куртенэ понимал в духе индивидуального психологизма: «Язык существует только в индивидуальных мозгах, только в психике индивидов или особей, составляющих данное языковое общество». «Так называемый русский язык, точно так же, как никакой другой племенной или национальный язык, вовсе не существует. Существуют как психологические реальности одни только индивидуальные языки, точнее: индивидуальные языковые мышления». И.А. Бодуэн де Куртенэ отрывает звук от языка, так как он является внешним элементом среды, служащим для передачи мысли.

Речь показывает, как реализовался язык в качестве общего у данного говорящего, в его различных речевых образованиях: в отдельных актах речи, в диалогах, монологах, письмах и т.д. Полную свою реализацию язык как общественное явление получает в речи многочислен-

¹⁷Логопедия / под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. М., 1998. – С. 6.

ных представителей коллектива, говорящего на данном языке. Язык как явление отождествляется с речью этих представителей.

Язык как универсальное средство общения, как знаковая система, передающая и закрепляющая итог познания действительности, имеет сам по себе зачатки различных знаний о внешнем мире и самом человеке, а следовательно, известные выходы к различным специальным отраслям знания. С семантики общепотребительного языка начинается свое формирование любая наука. Об этом, в частности, свидетельствуют слова общепотребительного языка, ставшие терминами той или другой науки.

Между языком и мышлением – и в генезисе и в его функционировании – отмечается постоянное взаимовлияние. Само возникновение языка предполагает высокую степень развития мышления и было обусловлено этим процессом развития. В свою очередь, образование языка явилось мощным толчком в развитии мышления и связанных с ним психологических и логических процессов. Только благодаря языку стало возможным образование, дифференциация и осознанность чувственных форм мышления и других психологических процессов: памяти, воли, чувств, таких явлений, как апперцепция, ассимиляция, конденсация, или сгущение мысли, ее развертывание и др.

Поскольку одна и та же форма мышления может выражать различное содержание, то в интересах познания свойств формы она в определенных логических операциях может быть отделена от конкретного содержания и обозначена символически. Суждения, например, *Винокурова есть студентка*, *Языкознание есть наука*, *Казань есть столица Татарстана* и т.п., могут быть обозначены, как *S есть P*, где *S* – субъект, *P* – предикат, *есть* – связка.

Форма языка создавалась в течение всей его истории, отразив в своем движении и развитии действительные взаимоотношения людей между собой и окружающим миром. Она представляет собой обобщенный и закрепленный опыт этого взаимоотношения, выражающийся в функционировании языка, в структурных и системных связях его единиц и их значений, в характере отражения ими действительности.

Стереотипы поведения людей, типичные условия и порядок их жизни, ее цикличность и пр. обусловили и выработали, в свою очередь, стереотипы применения языка, образование и функционирование его единиц и их форм и само строение языка вообще. Язык не мог быть средством отражения действительности, если бы он не был изоморфен самой действительности. Но этот изоморфизм не исключает оригинальности каждого языка по своему строению, внешней и внутренней форме, всякий раз своеобразно преломляющей объективное содержа-

ние. В этом отношении язык напоминает своего носителя – человека, который, обладая общими родовыми признаками, свойственными людям вообще, тем не менее отличается от всех других своей внешностью, качествами, чертами характера, внутренним содержанием и пр.

Формальные возможности языка конкретно выражаются прежде всего на примере его основных единиц: номинативной – слова и коммуникативной – предложения и текста.

Внутренняя форма слова, с помощью которой оно образуется, представляется чисто внутренним познавательным движением мысли, хотя и выраженным в виде признака названия – важного компонента формы. Образованное вновь слово, будучи принадлежащим к знаменательной части речи, уже с момента своего образования потенциально обладает всей парадигмой форм изменений, свойственной этой части речи (глагол *изменить*, например, обладает всеми спрягаемыми формами, выражающими значения лица, времени, наклонения, склоняемыми формами причастия, формой деепричастия), а также деривативными, словообразовательными возможностями (*измена, изменник, изменнический, изменнически*). В этом отношении слово представляется формулой, рассчитанной на ее использование в системе языка, способной тем самым выразить стоящее за словом понятие в разных ситуациях с другими компонентами речи, а также послужить словообразовательной базой для развития родственных понятий.

Подобно слову, словосочетание и предложение обладают свойственной им парадигмой изменения, а также потенциально возможными синтаксическими преобразованиями. Обозначая более сложные мыслительные образования, словосочетание и предложение также обладают возможностью по-разному препарировать соответствующее им «внеязычное содержание». Следовательно, образованная и оформленная по законам данного языка единица, попадая в систему языка, тем самым приобретает исторически выработанную в этой системе парадигму изменений и закономерных преобразований, свойственных единицам данного порядка.

В языке нет ничего неоформленного, и форма реально не существует вне оформляемого и выражаемого ею «внеязычного содержания». Поэтому, чтобы найти собственно содержание (а следовательно, и выделить форму), надо выйти за пределы языка, на что указывали еще В. Гумбольдт, А.Потебня и др.

Известно, что и отдельный человек, и новое поколение, вступая в жизнь, усваивают знания о мире при посредстве родного языка. Но, подчеркивает академик В.Г. Костомаров, каждая нация, язык которой мало известен в мире, должна, чтобы выйти в мир, владеть каким-то

широко распространенным языком. Кроме того, двуязычное образование рассматривается как механизм общественного равновесия. С этой точки зрения важными являются положения о том, что двуязычное образование подразумевает контакт культур, что билингвизм (владение двумя языками) выступает инструментом деятельности в поликультурной среде. Образование – часть идеологической структуры общества, отсюда его зависимость от изменений в идеологии и политике. Становление двуязычного образования – частный случай такой зависимости, но изучать его развитие вне связи с социальными факторами нецелесообразно и бесперспективно.

Любые языковые процессы, языковая жизнь в целом, не говоря уже о попытках целенаправленного языкового регулирования, – все это происходит в определенной социально-политической среде. То, что подразумевается под языковой политикой, за самыми редкими исключениями, бывает продиктовано чисто лингвистическими соображениями. Это утверждение не выглядит слишком категоричным, даже если принять во внимание сформулированную еще в 20-е годы XX в. Г.О.Винокуром оппозицию языковой политики – предписания языку и предписания людям, «строгих лингвистических» цели или цели «социально-утилитарные». «...Целью языковой политики может быть только язык. В противном случае язык превращается уже лишь в средство-объект достижения целей собственно политических, а не культурно-лингвистических».

В последние десятилетия учеными-лингвистами, исследователями, юристами, общественными и политическими деятелями проблемам правового регулирования языковых отношений уделяется все большее внимание. Это объясняется как динамичными социально-экономическими изменениями, происходящими в многонациональном и многоязычном обществе (трансформация государственного устройства, политической системы, экономического уклада и т.д.), так и «существованием предпосылок появления некоторых новых тенденций сознательного воздействия общества на язык», что является одним из важных факторов развития языка.

Единицы языка – элементы системы языка, имеющие разные функции и значения. Совокупности основных единиц языка в узком смысле этого термина образуют определённые «уровни» языковой системы, напр. фонемы – фонемный уровень, морфемы – морфемный уровень и др.

Термином «единица языка» в широком смысле обозначают обширный круг неоднородных явлений, являющихся объектом изучения лингвистики. Выделяют материальные, имеющие постоянную звуко-

вую оболочку единицы, напр. фонему, морфему, слово, предложение и т. д., «относительно-материальные» единицы (по А. И. Смирницкому) с временной звуковой оболочкой, напр. модели строения слов, словосочетаний, предложений, и единицы значения (напр., семы и др.), составляющие смысловую (идеальную) сторону материальных или относительно-материальных единиц и вне этих единиц не существующие.

Материальные единицы языка делятся на односторонние, без собственного значения (фонемы, слоги), и двусторонние, имеющие как звучание, так и значение. Функция односторонних единиц языка – участие в формировании и различении звуковых оболочек двусторонних единиц. Иногда к односторонним единицам языка («единицам выражения») относят сами звуковые оболочки двусторонних единиц («сонема» – звуковая оболочка морфемы, «номема» – звуковая оболочка слова). Двусторонние единицы языка выражают определённое значение (смысл) или используются для его передачи (морфемы, слова, предложения).

Материальные единицы языка характеризуются вариантно-инвариантным устройством. Одна и та же единица языка существует в виде множества вариантов, представляя собой конкретные, реально артикулируемые (произносимые) звуковые отрезки. Единицы языка существуют и в абстрактном виде – как класс (множество) своих вариантов и как абстрактная сущность – инвариант. Инвариантно-вариантное устройство единиц языка отображено в двух рядах терминов: «эмических», используемых для обозначения единиц как инвариантов (фонема, морфема, лексема и т.д.), и «этических», обозначающих варианты единиц (фон, аллофон, морф, алломорф и т.д.). Эмические и соответствующие им этические единицы языка образуют один уровень: фонема/фон, аллофон образуют фонемный уровень и т. д.

Относительно-материальные единицы существуют в виде образов, моделей или схем построения слов, словосочетаний и предложений, обладают обобщённым конструктивным значением, воспроизводимым во всех единицах языка, образованных по данной модели.

Единицы языка могут быть простыми и сложными. Простые абсолютно неделимы (фонема, морфема), сложные неделимы в пределах тех уровней языка, в которые они входят (напр., сложные и производные слова, предложения и т. д.). Деление сложной единиц языка ликвидирует её как таковую и обнаруживает составляющие её единицы более низких уровней (напр., слово делится на морфемы, предложение – на слова).

Некоторые направления лингвистики стремятся расчленить простые единицы языка на ещё более простые, т.е. выявить «элементы

элементов». Различительные признаки фонем рассматриваются, напр., не как свойство фонемы, а как её составные части, выделяются элементы смысловых единиц.

Разные школы и направления лингвистики дают разные характеристики одним и тем же единицам языка: напр., фонема рассматривается либо как наиболее «типичный» или «важный» звук из множества (семейства) звуков (Д. Джоунз, Л. В. Щерба), либо как инвариант звука (Н. С. Трубецкой, Р. О. Jakobson); морфема – как «мельчайшая единица языка» (Л. Блумфилд), «мельчайшая значимая часть слова» (И. А. Бодуэн де Куртенэ), грамматическое средство, «выражающее отношения между идеями» (Ж. Вандриес).

Значительные расхождения в трактовке и оценке единиц языка разными школами в перечне выделяемых единиц языка затрудняют сопоставление и сравнение языков. Это сопоставление и сравнение оказывается возможным путем выявления универсальных свойств единиц языка и отображения этих свойств в терминах – названиях единиц языка. Такими свойствами, или характеристиками, единиц языка являются их наиболее общие свойства, обнаруживаемые во всех языках, напр.: фонема – класс фонетически сходных и функционально тождественных звуков, морфема – двусторонняя единица языка, не обладающая синтаксической самостоятельностью, слово – синтаксически самостоятельная единица языка, предложение – речевая система, состоящая из одного или нескольких слов, выражающая и сообщающая семантическую информацию. Использование при описании языков соответствующим образом определённых терминов делает описания сопоставимыми и позволяет выявить сходства и различия языков. Единицы языка¹⁸ в наиболее общем виде обнаруживают три вида отношений: парадигматические, синтагматические, иерархические (по степени сложности, отношения вхождения единиц низших уровней в высшие). Единицы языка обладают свойством «уровневой сочетаемости», в парадигматические и синтагматические отношения вступают только еди-

¹⁸Виноградов В. В. Русский язык. (Грамматическое учение о слове). М.-Л., 1947; 3 изд., М., 1986; Смирницкий А.И. Синтаксис / пер. с англ. языка. М., 1957; Глисон Г. Введение в дескриптивную лингвистику/ пер. с англ. М., 1959; Jakobson Р., Халле М. Фонология и её отношение к фонетике; пер. с англ.// в кн.: НЛ, в. 2. М., 1962; Степанов Ю.С. Основы языкознания, М., 1966; Булыгина Т.В. О некоторых аналогиях в соотношении семантических и звуковых единиц // ВЯ. 1967. № 5; Реформатский А. А. Введение в языковедение, 4. изд. М., 1967; Арутюнова Н. Д., О значимых единицах языка, в кн.: Исследования по общей теории грамматики, М. 1968; Блумфилд Л. Язык/ пер. с англ. М. 1968; Единицы разных уровней грамматического строя языка и их взаимодействие. М., 1969; Солнцев В. М. О соизмеримости языков / в кн.: Принципы описания языков мира. М., 1976; Язык как системно-структурное образование, М., 1977; Введение в теорию изолирующих языков. М., 1995.

ницы одного уровня, напр. фонемы образуют классы и в линейной последовательности сочетаются только между собой.

Единицы языка комбинируются в речевой цепи, образуя единицы речи. Однако фонемы и морфемы не являются единицами речи подобно словам, которые могут быть как единицами языка, так и единицами речи (производные и сложные слова могут иногда свободно образовываться в речи по тем или иным «формулам строения»); словосочетания (за исключением фразеологизмов) и предложения – единицы речи, т. к. не воспроизводятся, а производятся по определённым моделям. Комбинаторика Е. я. регулируется грамматическими правилами, С. я. подчиняются этим правилам в силу объективно присущих им свойств. В конечном счёте правила языка являются проявлением свойств единиц языка, поскольку эти свойства лежат в основе возможных связей и отношений между единицами языка.

2.4. Язык в социальной коммуникации

Язык является таким же старым продуктом общества, как и человеческое сознание, с помощью языка люди передают информацию о себе и окружающем мире (наблюдения, чувства, фантазии, намерения и стремления), словом, разнообразные мысленные переживания. В качестве коммуникативно-познавательного инструмента язык тесно связан с процессами мышления и совокупностью социальных явлений. Поэтому опытного пропагандиста должны интересовать самые разные аспекты филологического знания, его связи с другими гуманитарными науками, его философские применения, явно присутствующие в проблемах взаимоотношений мышления, речи, языка, роли языка в социальных процессах или его места среди других культурных знаков.

До 60-х годов XX века большинство психологов рассматривали освоение языка в категориях условий и законов обучения. Этим взглядом бросил вызов Н.Хомский, предложив вместе с другими (Брайен, Леннеберг, Мак Нейл) эволюционное объяснение развития языка. Они утверждали, что освоение речи ребенком нельзя адекватно объяснить с помощью правил обусловленности. Зато в своих интерпретациях они особо акцентировали врожденные структуры и биологические механизмы освоения языка. Согласно оригинальной авторской модели Н.Хомского, язык имеет структуры двух типов. Поверхностная структура касается того способа, каким осуществляется образование слов и фраз. В каждом языке она своя. "Глубинная структура" - этот термин был употреблен автором для определения врожденного знания о свойствах языка - относится к врожденному знанию, какое имеют люди об

особенностях, свойствах языковой системы вообще, поэтому она для всех языков одинакова. Модель LAD (language acquisition device), врожденный механизм обучения языку, предложенный Хомским, содержит также механизм анализа языка. Этот теоретический механизм мозга берет речевые пробы и выводит из них поверхностную структуру языка.

LAD начинает таким образом создавать трансформативную грамматику - свод правил, которые переводят поверхностную структуру в такую форму, благодаря которой становится возможным понять "глубинную структуру" ребенка. Развитие трансформативных правил идет в течение многих лет, что позволяет объяснить, почему начальные языковые возможности ребенка скорее ограничены, что объясняет также, почему прогресс в этой области столь стремителен. Следует заметить также, что большинство современных психолингвистических моделей отрицают положения Хомского относительно врожденного механизма освоения языка. Вместо этого они предлагают и предполагают, что мозг содержит ряд специализированных модулей, ответственных за разные аспекты языкового развития. Эти модули могут вступать друг с другом в коммуникацию, но их участие в развитии детских когнитивных систем - независимо. Психолингвистическая модель решает проблемы, отмеченные представителями этологического подхода; прежде всего известным становится то, что ребенок нуждается "на входе" в нескольких обязательных речевых пробах, чтобы можно было развивать трансформативную грамматику, и тем самым, - локализоваться в самом центре языкового развития. После усвоения структурных или грамматических правил языка ребенок может понимать и производить на свет бесконечное количество предложений. Кроме того, анализ и воспроизведение звуков кажутся специально созданными для приобретения речи и касаются лишь ее абстрактной структуры, а не ее значения или содержания. Это означает, что усвоение языка может ставить перед ребенком определенные требования, задействуя максимум возможностей пока еще не созревшего организма. Эта модель определяет также и понятийный аспект языка: ребенок осваивает язык, слушая, а не потому что говорит на этом языке. Сторонники модульной концепции признаются, что эта система эволюционирует внезапно, рывком, что в терминах эволюции может быть приравнено к периоду продолжительностью в 50 тысяч лет (что, по мнению Гарфельда (1987), может объяснить, почему язык существует только в нашем биологическом виде).

Когнитивные подходы. Теоретики этой группы (Раис 1989, Джонстон 1986, Брюнер 1979) полагали, что маленький ребенок располагает определенным количеством знания о действительности, и использование этого знания помогает ему анализировать ту речь, которую он слышит. Овладение языком возможно только тогда, когда он подключается к имеющейся

у ребенка когнитивной карте. Еще один вариант концепции познания - убеждения, что ребенок использует понятия для введения правил, управляющих речью, которую он слышит. Когнитивная модель анализирует речь в ее семантическом аспекте, а понятия отражают отношение: объект-функция-событие. Согласно этой точке зрения, ребенок, возможно, обладает врожденным пониманием таких понятий, как субъект (лицо, выполняющее функцию) и функция (нечто). Трансформативная грамматика - это набор правил, выведенных на основе врожденного механизма обучения языку и объясняющих врожденное понимание соотношения между поверхностной структурой языка и его глубокой структурой.

Когда ребенок слышит высказывание, он, видимо, анализирует его в познавательных категориях: кто говорит, что говорит, к кому обращена речь. Далее ребенок разрабатывает правила, относящиеся к этим понятиям, и пользуется ими в собственной речи (Маратсос 1988, Нельсон 1985). Со временем ребенок начинает приводить в норму структурные аспекты языка. Суть когнитивного подхода - в убеждении, что раннее знание ребенка о том, как устроен мир, является тем, что ребенок использует для раскрытия шифра речи, которую он слышит (Боуэрман 1988, Шлезингер 1986).

Здесь стоит также вспомнить модель сравнения с компьютером (Пинкер 1988, Векслер и Кьюликавер 1980) как концепции переработки информации. Исследователи и разработчики обширных компьютерных программ пытались как можно точнее определить, какого рода грамматические правила были бы нужны для объяснения человеческого языка и какие познавательные процессы были бы необходимы для освоения этих правил в течение нескольких лет. Работы продолжаются, а определение правил, принципов и разработка математического описания могут оказаться интересными в познавательном отношении.

Анализ среды. Предтечей данного теоретического направления является Скиннер, и из этой традиции берут начало исследования, свидетельствующие о том, что факторы среды играют важную роль в овладении языком. Восходя к традиции теории социального обучения, акцентируя момент подражания в процессе обучения и связанные с ним познавательные процессы (Уайтхерст, Васта 1975, Циммерман 1983) или моделирование (Бандура 1986, Де Бариш 1989), исследователи показали, что развитие языка возможно, главным образом, благодаря существованию социальных условий, в которых происходит овладение языком. Среда может дать ребенку опыт, необходимый для овладения языком, а принципы социального обучения представляют часть этого процесса.

Можно предположить, что основная проблема развития языка состоит в том, что обе его сферы, эмпирическая и понятийная, неразрывно и сложно связаны друг с другом, так что на практике невозможно

исследовать одну, не затронув другой. Такая дихотомия навязывает ложную картину понятий: они представляются продуктами теории, оторванными от социальной реальности, в которой они присутствуют. Как доказал Витгенштейн, значение понятия выводится отчасти из того, как это понятие употребляется в повседневной жизни. Современные семантические теории, имеющие тенденцию концентрироваться на речевом акте, четко определяют условности понимания. Это, в свою очередь, означает, что концептуальный анализ языка - дело трудное. Мы не достигнем знания в этой области, прибегая к простому ретроспективному анализу. Итоговая теоретическая структура создается медленно и трудно, фиксируя социальные контексты, в которых язык используется по-разному (иногда правильно, иногда неправильно), а также - пытаюсь определить точные критерии, которыми можно воспользоваться. В результате возникает теория, толкующая то, как могут выглядеть наши подходы. Выводы поэтому ни точны, ни однозначны, отдельные теории, ценные в познавательном отношении, часто излагаются в социальной коммуникации. Здесь стоит также отметить тот факт, что, например, теория Ж.Пиаже была источником и основой многих лингвистических исследований, хотя, как мы знаем, сам Пиаже не создавал собственной модели языкового развития.

Социологические параметры языка

Практически каждый вид публичной деятельности содержит аспект коммуникации и обращен к конкретной социальной группе. Для того чтобы коммуникационные мероприятия увенчались успехом, не достаточно знать те правила языка, которые сводят язык лишь к коммуникации. В социологической перспективе важен контекст языка, его функция, регулирующая образцы социального поведения.

Социологические исследования языка позволяют уловить определенные социальные закономерности, которым подчиняется язык, и выявить взаимообусловленность между языком и социальной структурой. "Каждое использование языка - это своего рода поведение, которое имеет место в определенном социальном контексте и требует подчинения другим, а не только к правилам, относящимся к компетенции языка". Эти "другие" правила - это прежде всего дифференцированный социальный контекст, в котором осуществляются акты коммуникации, это зависимости между формой высказывания и действием, детерминированным социальной позицией, той ситуацией, в которой находится данный индивид или данная группа, той ролью, которую играет, это, наконец, характерные черты артикуляции (интонация, эмоциональная окраска, соответствующая лексика, грамматические формы, логика высказывания).

Социология языка дифференцирует коммуникационные акты под углом зрения их принадлежности к определенной социальной группе. Социальная структура языка и его дифференциация зависят от характера и рода социальных связей, ведущих к созданию определенного социального своеобразия.

Языком отдельных социально-локальных групп занимается диалектология. Она изучает разновидности, варианты общенационального языка. Но методология этой науки отличается от методологии, принятой в социологии. Диалектология объясняет, прежде всего, фонетические различия, анализирует лексику, исследует историческую обусловленность отдельных флексий и словообразования, другими словами: она исходит из методов языкознания, а социология языка (как мы об этом уже говорили) - из описания и объяснения социальных явлений, в которых язык - всего лишь одна из переменных.

В коммуникации необходимо знакомство со средой, являющейся объектом нажима, убеждения. Оно выражается в знакомстве с языковым репертуаром, понимаемым как "собрание всех языковых форм, используемых членами данного языкового сообщества".

Языковое сообщество - это группа людей, связанных общностью убеждений и поддерживающих тесный контакт с целью обмена информацией. Социолога интересуют, прежде всего, социальные механизмы, которые приводят к появлению коммуникативных сообществ, а для языковеда - характерный для этих сообществ языковой репертуар, зависящий от многих факторов. Языковые различия во многом связаны с территорией страны (ландшафт, климатические особенности, природные ресурсы, промышленные центры, сельскохозяйственные предприятия и т.п.).

Важным фактором языковой дифференциации является также социальное расслоение, в результате которого формируются городские диалекты, язык профессиональных групп, язык субкультуры (например, молодежный сленг или местный жаргон). Решающую роль здесь играет уровень образования, причастность к культурным ценностям, традиция. Таким образом, у городских центров один язык, непохожий на региональные говоры, ни на стандартный "культурный" язык. Его отличает фонетическая, лексическая и флексивная специфика. Продвижение по социальной лестнице привело к тому, что язык групп людей, выдвинувшихся из провинции и из низов, содержит массу признаков происхождения их носителей а также -того языка, с которым они столкнулись в зрелом возрасте.

В литературе по социолингвистике существует множество интересных концепций, касающихся внутренней дифференциации этниче-

ского языка. Одна из них - классификация А.Фурдаля, значительно расширяющая диапазон вариантов общенационального языка и выходящая за границы традиционной модели этнического языка, рассматриваемого как достаточно однородное образование. Фурдаль основал свою классификацию на формально-логическом критерии, но при этом он учел также фактор социальной обусловленности. На основе этого критерия он выделил такие варианты современного языка:

разговорный язык:

- разговорный литературный язык, как на письме, так и в разговоре (т.е. тот, на котором говорят образованные слои);

- разговорный язык города;

- разговорный простонародный язык;

специализированные варианты (профессиональные языки):

- язык научных работ (письменный);

- язык научных выступлений (речь);

- профессиональные языки города;

- профессиональные языки деревни;

художественное слово:

- язык художественной литературы (письменный и речь);

- язык художественной литературы народный;

- язык художественной литературы городской.

Классификация А.Фурдаля придает разным вариантам общенационального языка явное социологическое звучание. Мерилом для проведения сравнения является язык образованных слоев общества, определяемый в социологии как стандартный язык.

Переходя от общих решений темы социологии языка к практике коммуникации, мы можем сказать, что:

- теория коммуникации, являясь стимулятором механизмов общественной жизни и исследуя ее социальные и культурные условия, должна ориентироваться во всей сложности языковых явлений, в том числе и в социальных моментах языка;

- социология языка старается придать проблемам языка социологическую перспективу, а коммуникация должна пользоваться наработками научной дисциплины хотя бы потому, что моделирует образцы социального поведения;

- в коммуникации, предметом которой является человек, следует учесть закономерность нарастания симпатии к людям, говорящим на том же наречии, что и ты, как и то, что индивиды, принадлежащие к одному и тому же языковому сообществу, лучше понимают друг друга, они лучше понимают условности языка (например, молодежный или

профессиональный сленг), способствующие более точной передаче мысли.

Психологические особенности языка

Вербальные функции служат, в частности, для установления взаимопонимания между людьми. Речь осуществляется с помощью языка - этого инструмента человеческой коммуникации.

Сама же речь, как считает Т.Томашевский, "является своего рода функцией, состоящей в оперировании языком, т.е. созданной обществом и относительно стабильной системой знаков". Эта система знаков - материальная форма человеческого мышления, инструмент социальной передачи мысли и связанных с ней эмоциональных переживаний. Знание и опыт, закрепляемые нами в языке, оказывают решительное влияние на формирование сознания человека. Язык облегчает понимание мира, потому что, как далее констатирует Томашевский, "окружающий человека мир представляется ему в значительной степени как мир названных предметов и явлений". Названия предметов и явлений, снабженных словесным знаком, закрепляются в нашем сознании и логически, и эмоционально, и могут оказать значительное влияние на упрочение или смену точек зрения, на шкалу оценок и систему ценностей.

"Мыслить - то же самое, что и познавать; говорить - значит находить понимание друг с другом. (...) Словесный контакт, осуществляемый с помощью языка, то же самое, что и обмен мыслями, ставящий своей целью взаимопонимание. Мысля, человек использует языковой материал, а мысль его формируется, облекаясь в словесную формулировку. (...) Мышление - это работа над когнитивным содержанием мыслей, которые в речи получают языковую оболочку, функция, отличающаяся от работы над самой речью, над текстом, выражающим мысли".

Итак, вербальный контакт - это, другими словами, обмен мыслями. С психологической точки зрения, мышление является функцией сознания, перерабатывающей информацию о мире, закодированную в наблюдениях, понятиях и представлениях. Поэтому все психические процессы и, прежде всего, мышление, находят свое отражение и свершаются в речи. Теорию коммуникации интересуют, прежде всего, те аспекты речи, благодаря которым у воспринимающего можно вызвать определенные психические реакции, изменить его точку зрения, оценку явлений или всю систему ценностей. Язык обладает такой силой воздействия, которая дает человеку возможность влиять на мысли, чувства, сознание других людей.

Задумавшись над определением языка как самого важного средства воздействия. Традиционное языкознание использовало термин "язык" для обозначения всех явлений вербальной коммуникации. Только два

выдающихся языковеда – поляк Я.Бодуэн (1845-1929) и швейцарец Ф.де Соссюр (1857-1913) – попытались определить отношение языка ко всей совокупности явлений речи. В изданном уже после смерти де Соссюра в 1916 году его курсе лекций "Курс общего языкознания" появляется новая классификация языка, различающая язык как систему знаков (*langue*) от акта речи индивида (*parole*). Эта революционная в определенном смысле концепция, ставшая основой для современного языкознания, определяет язык как "социальную часть речи, внешнюю по отношению к индивиду, который сам не может ни создать язык, ни изменить его. Она существует благодаря определенного рода соглашению, заключенному между членами общества". Соссюр противопоставляет язык (*langue*) акту индивидуальной речи (*parole*), подчеркивая таким образом общественный и объективный характер языка. Акт индивидуальной речи (*parole*) – это субъективный выбор, совершаемый индивидами в процессе коммуникации, выбор, имеющий признаки индивидуального и случайного.

Согласно де Соссюру, в науке о явлениях речи следует различать лингвистику, исследующую язык как социальное образование, и ту лингвистику, которая анализирует речевые акты.

Необычайно важным для научного прогресса стал факт рассмотрения де Соссюром языка в семиотических (знаковых) категориях. "Язык, - писал он, - является системой знаков, выражающих понятия, и благодаря этому позволяющих сравнить себя с письмом, с алфавитом для глухонемых, со знаками воинского различия и т.д. Он - самая важная из всех этих систем. Благодаря ему, мы можем задаться научной проблемой исследования жизни знаков в жизни общества". Соссюр констатировал появление новой науки, которую он назвал семиологией (от греческого «семейон» - знак), в которой язык занимал бы привилегированное положение. Более поздние исследования и мнения подтверждают позицию де Соссюра в вопросе примата языковых знаков среди других знаковых систем.

Принятая языковедами соссюровская модель языка получила различные интерпретации, особенно у философов, языковедов или этнографов. Исследования польского фонолога Бодуэна де Куртене, работками которого воспользовался де Соссюр, работы самого де Соссюра стали исходным пунктом для структурного языкознания, занимающегося исследованием строения языка как системы. Структурный анализ как исследовательский метод триумфально прошел и по другим общественным наукам.

Лингвистическая концепция де Соссюра стала основой для исследования взаимоотношений языка и культуры (этнолингвистики), отно-

шений между языком и поведением людей (психолингвистикой), наконец, отношений между языком и социальной структурой (социолингвистикой).

Подытоживая вышесказанное, мы можем констатировать:

- язык - это созданная обществом система знаков - основа человеческой коммуникации;
- речь - это практическая реализация языка, это социальная форма человеческого сознания;
- предложенное де Соссюром различие языка и речи позволяет точнее определить взаимоотношения мышления и языка, а также - отношения между языком и речью;
- учитель, желающий вызвать у учеников определенные психические реакции, должен трактовать язык как основной инструмент в воспитательной работе; однако необходимо знание о языке (как системе знаков) и хорошо развитое умение оперировать словом.

Язык и действительность

С давних пор идет дискуссия не тему языка и реальности. Ученые задаются таким вопросом: язык создает образ действительности или действительность получает отражение в языке? Некоторые из них идут дальше, спрашивая: чем является языковой процесс - актом творения действительности или только ее отражением?

Согласно В.Дорошевскому, язык сформировался в конкретных актах речи, т.е. является социальным и эмпирическим фактом, он делает возможным познание действительности. Как констатирует В.Дорошевский: "Язык является отражением и интерпретацией действительности. Как отражение действительности, так и ее интерпретация одновременно принадлежат к познавательным и социальным функциям языка, потому что мышление является социально-историческим процессом".

Язык "отражает" действительность и, в каком-то смысле, "создает" образ действительности, но, пропущенный через фильтр социального опыта - филогенез, который, в свою очередь, воздействует на наш личный опыт - онтогенез.

Общественная практика навязывает в восприятии мира определенные образцы и стереотипы. Сконцентрированный в филогенезе и онтогенезе опыт дает человеку возможность субъективно познавать объективную действительность.

Этнолингвистические исследования доказали, что различные языки различным способом категоризируют действительность. Так, например, у лапландцев есть двадцать слов для определения льда, одиннадцать для определения холода и сорок одно для определения разных видов снега.

Приведенный пример подтверждает гипотезу, которую в 50-е годы нашего столетия представили и обосновали два американских исследователя индейских языков - Э.Сапир и Б.Л.Уорф. Эти исследования показали, что мир в языках первобытных индейских племен категоризируется иначе, чем в языках цивилизованных народов. Так, например, в исследованном Уорфом языке хопи существует только одно определение для полета (птицы, самолета, летчика), а в языке мексиканских ацтеков по одному только определению на такие понятия, как лед, снег, мороз. Американские ученые пытались привести разнообразные доказательства так называемого языкового детерминизма, утверждающего, что образ мира точно модифицирован в языке. Таким образом, они восходили к идеалистическим концепциям Гердера и Гумбольдта, приписывавших языку роль мировоззрения.

И хотя гипотеза Уорфа столкнулась с понятной в этой ситуации критикой, в ней была отражена активная роль языка в процессе познания действительности и тем самым было признано его влияние на поведение человека.

Свою точку зрения на зависимость поведения человека от языковой ситуации Уорф проиллюстрировал следующим примером. Работая страховым агентом, он заметил одно обстоятельство: в ряде случаев причиной пожаров была языковая ситуация. Табличка на бензохранилище “Пустая тара” ослабляла бдительность персонала хранилища. Здесь они могли даже бросить окуроч, который мог вызвать взрыв бензиновых паров.

Взаимоотношения языка и поведения проистекают из психологических предпосылок (о чем мы уже говорили). В содержании родного языка отражается форма нашего мышления. Как бы “закодированные” в языке знание и опыт решающим образом влияют на наше сознание, которое является регулятором нашей деятельности и нашего поведения.

Можно поэтому допустить, что человеческое поведение управляется в определенной степени языком, особенно тогда, когда данная языковая ситуация имеет четкий эмоциональный контекст.

В коммуникационной деятельности учителя, включающей богатую воспитательную программу, апелляция к эмоциональной сфере, зафиксированной в разных стереотипах, может оказать благоприятное воздействие на изменение оценок, может стать фактором, активизирующим человеческую деятельность. Пренебрежение эмоциональным фоном стереотипов часто приводит к провалу мероприятий хотя бы потому, что ученик легче усваивает новые идеи, если они подтверждаются в его практике, чем те, которые выходят за существующие в его сознании рамки привычного восприятия.

Функционирование понятийных стереотипов и их влияние на эмоциональную реакцию и на поведение иллюстрирует известная притча Хайякавы о двух государствах, А и В, охваченных безработицей. Для успокоения возмущенной толпы в каждом из государств были изданы законы. В государстве А закон гласил, что каждый безработный имеет право помощи для инвалидов. Закон в государстве В сообщал, что безработным положена заслуженная пенсия. Закон государства А не прекратил возмущений, потому что здесь действовал понятийный стереотип - вспомоществование для инвалидов могло возбудить только негативные ассоциации, тогда как заслуженная пенсия была принята гражданами государства В как оказываемая им честь. Правильный подбор слов во втором случае соответствовал принятому стереотипу и возбуждал положительные эмоции. Иначе говоря, эмоциональная аура, создававшаяся вокруг этих двух формулировок, создала определенный манипуляционный эффект.

Проблему значения слов интересно представил К.А.Миллер. Вслед за Осгудом он констатировал, что использование слов связано с двумя видами значений. Первое - денотационное - намечает сферу слова как понятия и относится к предмету, который слово заменяет, т.е. название точно соответствует описываемому объекту. Второе - коннотационное - относится к слою эмоциональных ассоциаций, которые возбуждает данное слово. Коннотационное значение слова строит определенный эмоциональный настрой. В.Писарек говорит об огромных выгодах, какие дает в коммуникации применение слов, возбуждающих эмоциональные ассоциации. Они повышают эффективность воздействия общающегося, поскольку благодаря учету эмоционального контекста ослабляют защитную реакцию людей, которым направлено сообщение.

Преподаватель должен помнить, что "(...) значение заключено не в слове, а в сознании тех, кто это слово использует, слышит, читает. В социальном отношении более важным представляется то, какое значение придает словам воспринимающий, чем то, какое значение приписывает ему автор".

Следует отметить, что придание слову соответствующей эмоциональной окраски связано с нашим знанием и опытом. Существуют такие слова, которые воскрешают в нашей памяти лавину ассоциаций, а есть и такие, которые ни с чем в нашей душе не связаны, потому что знание и опыт не "закодировали" в нашем сознании этого языкового факта, не связали его с интеллектуальным или эмоциональным переживанием. Выстраивая пропагандистское послание, мы должны хотя бы приблизительно ориентироваться в эмоционально-мыслительном контексте данного сообщества и знать, каковы могут быть его конно-

тационные соотнесения при восприятии определенных политических моментов послания. Богатство коннотационных значений позволяет расширять шкалу психического опыта, чрезвычайно важного в процессе вербализации установок.

Подытоживая вышесказанное, мы можем констатировать, что:

- язык отражает форму нашего мышления, он является и отражением, и интерпретацией действительности, активно участвуя в процессе познания действительности, однако ему нельзя приписать мировоззренческой функции (как этого хотят так называемые языковые детерминисты);

- язык - это механизм определенных навыков, привычек, поведения; можно сказать, что в определенной степени язык направляет человеческое поведение (особенно в ситуациях с явной эмоциональной основой);

- учет эмоционального контекста (стереотипов) в коммуникационной деятельности - необходимое мероприятие;

- языковой знак, ассоциированный с каким-то переживанием (понятийный стереотип), может вызывать положительную или отрицательную эмоциональную реакцию, соответствующую или не соответствующую намерению передающего сообщение (слово имеет также коннотационный слой, а стало быть - контекст эмоциональных ассоциаций);

- языковая чуткость передающего сообщение проявляется, в частности, в удачном подборе слов, в коннотационном ощущении значений, в учете эмоционально-мыслительного настроения группы, на которую планируется воздействовать.

Информационный код – эмоциональный код

Согласно концепции де Соссюра, человеческий язык относится к семиотическим явлениям. В своей жизненной практике человек сталкивается с множеством знаковых ситуаций. Одни имеют естественный характер (молния - знак разрядки атмосферного электричества, морщины - знак старости), другие же имеют искусственный характер (система сигнальных флажков, световых сигналов, цветные обозначения туристических трасс). В мире животных мы также встречаемся со множеством знаков (звуковых языков - крик гиббона, языков жестов - танец пчел, язык запахов и т.д.). Искусственные знаки служат представлению действительности (рисунок, фонографическая запись) или для объяснения людей друг с другом (например, артикулированная речь или система ритуального поведения).

Однако природа этих знаков - различна, т.к. первые - это воспроизведение естественных черт действительности, знаки-картинки, а вторые – условные знаки, символы.

Человеческий язык, поэтому, относится к условным, символическим знакам, и является одним из наиболее универсальных среди всех знаковых систем. Для обозначения знаковой системы информационная теория приняла термин “код”. Этот термин имеет широкий диапазон. Своим значением он охватывает все знаковые системы (человека, животных и те, что функционируют в мире техники).

Поэтому человеческий язык является своего рода кодом и, как каждый код, состоит из знаков (сигналов), которые с помощью определенных правил могут быть соединены в различные комбинации. В польском алфавите 32 буквы, или 32 знака, комбинация которых практически бесконечна.

Для описания процесса межчеловеческой коммуникации используется так называемая механическая или кибернетическая модель, разработанная в теории информации: **ОТПРАВИТЕЛЬ - КОДИРОВАНИЕ - КОД - ПЕРЕДАЧА - ДЕКОДИРОВАНИЕ - ПОЛУЧАТЕЛЬ**.

В применении к языку схема процесса коммуникации позволяет проследить тот путь, который проходит информация от отправителя до получателя, а также - рельефнее показать многие из функций языка, от которых зависит качество передачи. Однако прежде чем мы перейдем к анализу отдельных элементов, сопровождающих процесс коммуникации, задумаемся над тем, как определить понятие передачи информации.

Ответ на этот вопрос мы также будем искать в теории информации. Несмотря на то, что понятию “информация” она придает несколько иное значение, относиться она может к обоим значениям. В самом общем виде передача информации - это сокращение неопределенности. Й.Экель пишет: “В разговорном языке только тогда есть смысл говорить о том, что некий сигнал принес информацию, когда он либо вовсе устраняет, либо уменьшает неопределенность в каком-то деле. Переданный радио результат матча кому-то может принести информацию, если тот не знает результата, а может и вовсе не принести никакой информации, если этот человек только что вернулся домой с матча. Он может также уменьшить неопределенность, если, возвращаясь домой не с матча, он спросит о результате встречи и получит ответ, какая из команд выиграла. Это будет то количество информации, которое лишь отчасти уменьшит неопределенность”. Теория информации считает, что “мера количества информации, которую несет сигнал, равна разнице между начальной неопределенностью и той неопределенностью,

которая осталась после получения сигнала, т.е. условной неопределенностью, связанной с сигналом”.

Об эффективности коммуникационного действия можно говорить тогда, когда информация способна сократить до минимума неопределенность у получателя сообщения, когда она вызывает реакцию, тождественную реакции отправителя сообщения, соответствующую намерению отправителя. Другими словами: говорящий должен создать впечатление, должен увлечь своей личностью и насытить информацию богатством значений.

Этой цели служит язык как орудие воздействия. Восприятие информации, тем не менее, зависит от сообщаемого, от его авторитета, от знания личности. Чем выше престиж сообщаемого, тем выше готовность внимать сказанному.

Отправитель сообщения осуществляет передачу (информационный документ, письменный текст речи, лекция, радио- или телевыступление, статья и т.п.). Эффективность этой информации зависит от качества передачи. Существенным фактором, определяющим качество передачи, является подбор аргументов (односторонняя или двусторонняя аргументация). Многочисленные исследования подтвердили превосходство двусторонней аргументации (представление определенных позитивных сторон в позиции оппонента). Для эффективности передачи важно также соответствующее сочетание рациональных и эмоциональных аргументов. Практика показывает, что рациональные аргументы вызывают более устойчивое изменение точки зрения, тогда как аргументы эмоциональные дают мощный, но кратковременный результат.

Качество передачи определяет, наконец, качество кода (языка). Под кодом мы понимаем совокупность сигналов, а в случае с языком - совокупность разнообразно связанных друг с другом знаков, служащих для передачи информации. В числе недостатков информационного послания можно отметить затянутость, отсутствие сформулированного в конце послания вывода, отсутствие точности или коммуникативности. Совершенный информационный язык должен быть емким, насыщенным значением.

Важным элементом информационного процесса является канал, по которому передается информация. В зависимости от канала мы подбираем вид сигналов (языковых знаков). Эта зависимость подбора сигналов от канала требует от отправителя информационного послания замены известия на сигналы (мы называем это кодированием), а от получателя сообщения - обратного перевода сигналов в известие (мы называем это декодированием). От выбора канала зависят и стимулы, воздействующие на рецепторы. Так, например, переданное по каналам

радио, сообщение будет воздействовать на слуховой рецептор, а переданное по телевидению, оно будет восприниматься и слуховыми, и зрительными рецепторами. Как пишет С.Мика, “на конечный результат воздействия отправителя сообщения, т.е. формирование определенной точки зрения у получателя сообщения, влияют черты всех (...) элементов схемы”.

Для того, чтобы объяснить различные функции языка, выдающийся лингвист Р.Якобсон перенес кибернетическую модель на почву языковой коммуникации. Проблема многофункциональности языка рассматривается многими лингвистическими школами. В наших рассуждениях мы приведем модель языковой коммуникации, предложенную Р.Якобсоном. Ее характеризует такие основополагающие факторы:

КОНТЕКСТ

адресант - сообщение - адресат

контакт

код

“Адресант посылает сообщение адресату. Для того, чтобы сообщение было эффективным, оно должно быть вплетено в контекст (или должно что-то означать), контекст, понятный для принимающего, и вербализованный или такой, который можно вербализовать; далее, обязателен такой код, который полностью или, по крайней мере, частично должен быть общим и для адресанта, и для адресата сообщения или (другими словами) для того, кто кодирует, и того, кто декодирует сообщение; в конце должен существовать контакт - физический канал и психический союз между адресантом и адресатом, дающий возможность обоим установить и поддерживать коммуникацию”.

Этим шести факторам якобсоновской модели коммуникации соответствуют следующие функции языка:

- КОГНИТИВНАЯ
- ПОЭТИЧЕСКАЯ
- ЭМОТИВНАЯ - КОНАТИВНАЯ
- ФАТИЧЕСКАЯ
- МЕТАЯЗЫКОВАЯ

Каждому акту речи соответствует вышеотмеченные функции. Степень их важности зависит от содержания сообщения. Эмотивная функция (называемая также экспрессивной) отражает точку зрения говорящего. Конативная функция, сосредоточенная на адресате, отражает содержание императивного типа. Когнитивная (референтная) функция является основным элементом сообщения. Фатическая функция ориентирована на контакт, на поддержание разговора. Метаязыковая функция относится к языку сообщения и объясняет проблему самого языка

(например, как я должен понимать эту формулировку? или что ты понимаешь под этим термином?).

Говоря о многофункциональности языка, Якобсон констатирует, что когнитивная и эмотивная функции сопровождают каждый речевой акт. Стоит задуматься, почему столь развитая модель информации не предусматривает наличия коммуникативной функции, которая в силу социального характера языка является самой важной функцией. Эту функцию выделяет в своей информационной модели А.Мартине, он констатирует:

“Определение языка как инструмента или орудия - метафора, но очень полезно обращать внимание на то, что отличает язык от многих других институтов. Существенной функцией этого орудия является установление взаимопонимания”. Такая позиция позволяет нам, прежде всего, возвысить коммуникативную функцию, а затем - когнитивную и эмоциональную.

Для коммуникативной деятельности это основные функции, социальная нацеленность которых не вызывает сомнения. Когнитивную функцию можно интерпретировать двояко. С одной стороны, благодаря когнитивной функции языка мы понимаем передаваемое людьми друг другу определенное знание обо всем том, что нас окружает. И тогда когнитивная функция вошла бы в сферу и компетенцию функции коммуникативной (возможно, именно такую интерпретацию когнитивной функции дал в своей модели коммуникации Якобсон). Во втором смысле под когнитивной функцией языка мы будем понимать насыщение словесных знаков значениями. Необходимость давать имена всему, что человек видит, облегчает понимание мира.

Стоит представить более общий взгляд, идущий от психолингвистических исследований, демонстрирующих тесную связь между освоением языковой кодификации и процессов познания. Результаты психологических исследований подтверждают существование тесной зависимости между богатством языка и пониманием мира, предвидением будущего, способностью оперировать предметами и людьми.

Эмотивная функция, сопровождающая любую информацию, подобно коммуникативной и когнитивной функциям, относится к числу наиболее существенных функций процесса познания действительности. Понятийная коммуникация обычно имеет волевой характер, т.е. передает не только познавательное содержание, но и информирует адресата о нашем отношении к этому содержанию. Волевой характер понятийной коммуникации можно подчеркнуть средствами невербальной экспрессии. Жест, мимика, модуляция голоса, интонация - все это говорит об эмоцио-

нальном отношении адресанта (гнев, радость, возмущение, удивление и т.п. могут сопровождать содержание послания).

Исходя из якобсоновской модели языковой коммуникации, создатель польской лингвистической школы, Т.Милевский выделяет фундаментальные функции, выполняемые человеческой речью. Первая из них – функция экспрессии - выражение эмоционального отношения адресанта к адресату во время речевого акта. Другими словами, функция экспрессии характеризует адресанта, информируя о его отношении к передаваемому одержанию. Эта функция выражается также во внеязыковых средствах экспрессии, о которых говорилось выше.

Собственный опыт показывает нам доминирующее влияние формы высказывания на эмоциональное состояние, на эмоциональную реакцию адресата. Так, например, интонация императивного типа может вызвать активную, стимулирующую реакцию. Совет, данный лишенным какой бы то ни было экспрессии голосом, может ослабить конечный результат. Театральный спектакль в слабом сценическом воплощении вызывает у зрителя скуку, но та же самая пьеса в прекрасной режиссуре вызывает совершенно другую эмоциональную реакцию. Приведенные примеры поясняют импрессивную функцию речи, которая отражает эмоциональную реакцию адресата, связанную с формой и содержанием сообщения.

Психолингвистика (Мартине) вводит понятие прагматической функции. Она относится к просьбам, приказам, рекомендациям, содержащимся в словесном знаке. Особо она подчеркивает восприятие того содержания, которое толкает адресата на конкретные действия. Другими словами, прагматическая функция определяет силу словесного знака и его влияние на поведение человека.

Во всех актах вербального типа, особенно в формах коммуникативной деятельности, прагматическая функция одна из наиболее важных. Следует, однако, четко обозначить, что степень эффективности этих актов зависит от гармонического сочетания всех языковых функций, перечисленных ранее.

Психология рассматривает эмоции как один из способов отражения действительности, но не в рамках предмета и того мира, который окружает этот предмет, а в сфере отношений между предметами и потребностями человека. Как отражение отношения человека к миру, эмоции имеют индивидуальную окраску и субъективно дифференцированы. Психология говорит о различных эмоциональных реакциях, сопровождающих деятельность человека (о страстях, настроениях). Они удовлетворяют различные его потребности, оказывают сущест-

венное влияние на пассивное или активное восприятие предлагаемого содержания.

Поэтому ошибкой можно считать пренебрежение эмоциональными моментами при попытках убедить оппонента. Слово может вызвать соответствующую эмоциональную реакцию, благодаря чему оно становится не только носителем информации, но и средством возбуждения чувств. “Без чувств идеи холодны” - следует запомнить эту максимум и применять ее как своеобразное кредо в педагогической работе.

Подытоживая вышесказанное, мы можем констатировать:

- эффективность деятельности зависит, прежде всего, от авторитета, знания, личности адресанта и качества приемов, применяемых в коммуникации;

- информация должна быть насыщена значением, т.е. должна сократить до минимума неопределенность у адресата;

- качество сообщения зависит от качества кода (языка);

- учитель, чутко воспринимающий различные функции языка, будет помнить, что результат убеждающего сообщения зависит от того, насколько правильно расставлены в сообщении коммуникативные, когнитивные и эмоциональные акценты.

Средства экспрессии в коммуникации

Семантика – наука, исследующая значение слов, каждый языковой знак называется “стимулом, ассоциированным с другим стимулом, мысленный образ которого он вызывает. Эти ассоциации имеют психическую природу, потому что не предметы, но мысленные образы предметов и понятие, которое мы о них вырабатываем, подлежит ассоциированию в нашей голове; как говорит де Соссюр, языковой знак соединяет не предмет и название, а понятие и акустический образ.

Слова наряду с семантическим содержанием заключают в себе и субъективное содержание, т.е. они отражают установку, точку зрения говорящего (экспрессивная функция речи). Субъективное содержание часто предопределено эмоциональным зарядом, который или всегда свойственен данному выражению, слову, или возникает в определенных языковых ситуациях, например, в таких словах, как «сборище», «бабенка», в которых словарная ценность сопряжена с ценностью эмоциональной, потому что сама структура слова на -ище или -енка говорит о негативной или уничижительной окраске. Впрочем, сказанное в соответствующем контексте, и пренебрежительное «бабенка» может приобрести теплый, душевный оттенок.

Эмоциональная окраска появляется в выражениях, используемых в определенных ситуациях. Например, такие, казалось бы, нейтральные слова, как корова, баран, свинья, в отношении людей приобретают не-

гативное звучание. Деформация структуры слова также часто ведет к достижению эмоционального эффекта (коммуняки, думак, дерьмократы и т.д.).

Слово может приобрести специфический оттенок в зависимости от среды, в которой оно произносится. Так, слово «демократы», произнесенное в демократической среде, несет несколько иную эмоциональную окраску по сравнению с окраской того же самого слова, произнесенного в среде антидемократической.

Языковые эмоционализмы данной субкультуры (например, молодежной субкультуры) являются свидетельством определенных отличий в поведении и в шкалах оценки, имеющих в рамках общекультурной модели, с одной стороны, и какой-то части общества (скажем, молодежи), представляющей субкультуру, с другой, они являются средством стимулирования определенного типа поведения, часто отличающегося от принятого в общекультурной модели. Именно такую - изоляционистскую и герметическую - функцию выполняет язык молодежной субкультуры, для которой эмоциональное дистанцирование от старшего поколения и вместе с тем пренебрежительное отношение к нему, отраженное в речи (например, пресловутое “шнурки в стакане”), является основой самоопределения. Эмоционализмы среды, которые П.Гиро называет социально-контекстными ценностями, “приводят образы тех, кто пользуется ими, а также те ситуации, в которых они употребляются”, и, что, возможно, самое важное с точки зрения коммуникации, они являются носителями определенных социальных ценностей, порожденных микроклиматом профессиональных, региональных и прочих групп. Частое употребление эмоционально окрашенного выражения быстро стирает с него эмоциональный налет и ставит его в общий ряд. Опытный учитель, чутко улавливающий языковые тонкости сообщения, будет избегать затертых, лозунговых выражений, речевых клише и будет искать новые эмоциональные образные средства языка, с тем чтобы обогатить свою речь как в смысле передаваемого содержания, так и индивидуализации ее формы. Для этого нужно не только желание, но и упорная работа над языком.

К проблеме рационального словаря примыкает проблема стилистических образов, то, что Цицерон называл “риторическими красотами”. В наше время эти средства употребляются в публицистических выступлениях с большой осторожностью. Прежде всего, это следует из факта привилегированного положения деловой аргументации в сообщении, а также из какой-то общей тенденции к сдержанности в форме выражения. Это имеет и свои отрицательные стороны. Слишком аскетическая форма ведет к окостенелым, если не сказать схоластическим,

языковым образцам, которые во многих случаях приводят к ненужной жесткости текста. Такое переходящее на содержание омертвление формы, на которое жалуются адресаты информационных сообщений, является результатом того, что В.Дорошевский назвал языковой ленью. Она проявляется в слишком незначительной доли творческой выдумки автора сообщения, который часто лишает свой текст индивидуальной изюминки.

“Отношение людей к разным элементам действительности в значительной степени зависит от того, какими словами люди определяют их. С помощью эмоционально заряженных слов мы выражаем свое отношение к людям, к предметам, к событиям, а заодно и навязываем свое отношение читателю или слушателю. Отсюда вывод, который по справедливости может претендовать на роль самого главного принципа убеждения с помощью языковых средств: если хочешь изменить отношение людей к чему-то, назови это что-то по-другому”. Несмотря на некоторое преувеличение, приведенное определение отражает одну из существенных особенностей коммуникации. Приведенная выше цитата заставляет нас задуматься над многозначностью слов. Процесс языковой коммуникации требует по сути одного значения для одного термина, но что дело обстоит иначе - в этом мы можем убедиться, используя одно слово во многих отношениях. Мы, например, говорим об операции как хирургической, так и военной, наблюдаем движение социальное и уличное и т.д. В языке мы часто сталкиваемся с многозначностью слов, но и контекст, и ситуация, в которых мы используем многозначное слово, наводят нас на правильный путь, и мы считываем смысл слова в соответствии с намерением адресанта.

Среди многозначных слов мы выделяем слова с одинаковым звучанием, но различающиеся семантической ценностью и этимологией, т.е. омонимы, однако этих слов не столь много.

Использование многозначных оборотов или выражений в текстах может иногда восприниматься как манипуляционный эффект, может ограничить точность сообщения, но может также быть и целенаправленным формальным действием, когда речь идет о выявлении ироническо-сатирических подтекстов.

Эмоциональный эффект мы получаем и при использовании синонимов, слов с разной структурой, но с одинаковым или близким смыслом (лжец, обманщик, хитрила и т.д.). Использование синонимов с четкой чувственной градацией позволяет “заострить” текст. Например, разница между противником строя, анархистом и разрушителем социального мира очевидна. Не будем забывать, что, кроме своего денотационного слоя, слово имеет коннотационный слой. Слово «анархист»

ассоциируется у нас со всей программой определенных действий. Если мы захотим использовать более мягкое определение, мы скажем: противник строя. С точки зрения эффективности сообщения совсем не одно и то же, назовем мы человека консерватором или ретроградом. Среди группы синонимов мы избираем те, которые точнее всего отражают масштаб ценности.

Если же мы хотим притупить остроту сообщения, мы прибегаем к эвфемизмам. П.Гиро обращает внимание на тот процесс психологического ассоциирования, который сопровождает использование эвфемизмов, процесс, в котором не мотивация существенна, а слом ассоциаций. Эвфемизмы часто заменяют обороты с резким или тривиальным звучанием, но прежде всего выполняют “косметическую” роль, например, вместо того, чтобы о ком-то сказать, что он вор, поляки говорят, что у него длинные руки. В текстах эвфемизмы могут вызвать манипуляционный эффект. С другой стороны, непостижимая сила слова иногда велит прибегать к эвфемизмам как к необходимым стимуляторам настроений в обществе.

Подытоживая вышеизложенное, мы можем сказать, что:

- роль языка как основного орудия в процессе упорядочения системы ценностей бесспорна;

- наряду с жесткостью содержания она навязывает жесткость формы:

- а) коммуникативность,

- б) экспрессию,

- в) точность,

- г) корректность,

- д) логику;

- каждая форма публичного действия требует применения соответствующего кода (поэтому необходимо знание из области языка и многих родственных наук: социологии, психологии и т.п.);

- языковая некомпетентность адресанта дисквалифицирует как содержательную ценность сообщения, так и самого адресанта;

- ответственность за слово обязано присутствовать в каждом виде языковой коммуникации, но в том, что касается воспитания и обучения, она должна быть непререкаемым принципом.

2.5. Функциональная прагматика языка

Существенную роль при проектировании языкового содержания играет прагматика языка. Прагматику в современной лингвистике понимают в двух значениях: 1) один из аспектов семиотики; 2) раздел языкознания, изучающий функционирование языковых образований в

речи – отношение между высказыванием, говорящими и контекстом (ситуацией) в аспекте человеческой деятельности¹⁹.

Ч. Моррис, один из основоположников семиотики, выделял три типа отношения знака в процессе семиотического акта и соответственно три раздела семиотики: отношение знака к обозначаемому предмету (семантика), отношение знака к другим знакам (синтактика) и отношение знака к участникам речевого акта (прагматика). Если семантика отвечает на вопрос, что говорит человек, а синтактика – как он говорит, то прагматика даёт ответ на вопрос – зачем (или почему) он так говорит.

Изучая языковые факты непосредственно в их употреблении, прагматика сближается с психологией, социологией, этнолингвистикой, культурологией. Прагматика касается как интерпретации высказываний, так и выбора их формы в конкретных условиях. Основные проблемы, изучаемые в прагматике, – структура и классификации актов речи и интерпретация высказываний.

Структура речевого акта включает следующие основные компоненты: говорящий, адресат, исходный материал сообщения (включая пресуппозицию – общие знания говорящих), цель сообщения, развитие – внутренняя организация речевого акта, контекст и ситуация общения, межличностные отношения участников общения. Эти компоненты отражаются в ряде категорий высказывания, одни из которых ориентируются на говорящего (локализация: я – *здесь* – *теперь*, модальность, оценка, эмотивность и др.), другие – на слушающего (информативность – актуальное членение, экспрессивность, прозрачность и др.), третьи – на межличностные отношения (формы вежливости, стилистический уровень).

Типология речевых актов – целенаправленных речевых действий – устанавливается в зависимости от цели общения. Прежде всего различаются информативные и неинформативные речевые акты. Неинфор-

¹⁹ Прагматические аспекты языкового функционирования / в кн.: Философские проблемы языкознания на международных научных конгрессах и конференциях (1970-1979). М., 1981; Степанов Ю.С. В поисках прагматики // Изв. АН СССР. Сер. ЛиЯ. 1981. № 4; Булыгина Т.В. О границах и содержании прагматики. Там же; Арутюнова И.Д. Фактор адресата; Демьянков В.З. Прагматические основы интерпретации высказывания. Там же; Семантика и прагматика синтаксических единств. Калинин, 1981; Англо-рус. термины по прикладной лингвистике. М., 1982; Языковая деятельность в аспекте лингвистической прагматики // Сб. обзоров. М., 1984; НЗЛ, в. 16 – Лингвистическая прагматика. М., 1985; Теория речевых актов. М., 1986; Почепцов О.Г. Основы прагматического описания предложения. К., 1986; Гак В.Г. Сопоставительная прагматика // Филол. науки. 1992. № 3; Винокур Т.Г. Говорящий и слушающий. Варианты речевого поведения. М., 1993; Гак В.Г. Русский язык: Энциклопедия. М., 1998.

мативные акты речи служат для установления контакта либо для обозначения того, что между собеседниками имеются определённые социальные отношения. Таковы формулы этикета, расспросы о здоровье и замечания о погоде при встрече, «обмен» известными обоим собеседникам новостями и т.п.

Языковой особенностью подобных актов является использование стандартизованных речевых формул: *Как дела? Ничего; Как здоровье? – Помаленьку.* Информативные акты речи направлены на получение или передачу информации.

Наиболее часто среди них выделяют репрезентативы, описывающие определённое положение дел: *Сейчас пять часов;* директивы, выражающие побуждение: *Идите сюда;* интеррогативы, содержащие запрос информации: *Как пройти на вокзал?;* перформативы, равносильные поступкам: обещание, клятва и др.

Всякий тип речевых актов формируется взаимодействием семантики стержневого глагола (я *спрашиваю, я обещаю, скажите*), морфологических категорий (лицо, время, наклонение), коммуникативного типа предложения (повествовательного, вопросительного, побудительного).

Прагматика направлена на выявление и углублённое изучение разнообразных языковых элементов – «речевых слов», отражающих различные аспекты речевого акта, напр. индикаторов, выражающих степень определённости события для говорящего (я *полагаю, возможно, обязательно*), субъективно-оценочных (к *счастью, приятно*), логико-аргументативных (*конечно, ведь, даже*), указывающих на точность номинации (*какой-то, что-то вроде, похоже, как бы*).

В силу принадлежности этих элементов к разным частям речи их функционально-прагматическая общность оставалась невыявленной. Наряду с собственно семантическим значением высказывание обладает прагматическим значением, или прагматической функцией. Например, предложение *Я сейчас вернусь*, сказанное соседу по очереди, может значить 'сохраните за мной место' или 'не беспокойтесь обо мне', в зависимости от ситуации.

Высказывания, у которых семантическое значение расходится с функционально-прагматическим, называются косвенными, напр.: *Здесь душно* или *Мне холодно*, обозначающие просьбу закрыть дверь в комнате. Интерпретация косвенных высказываний основывается на лингвистических, логических и ситуативных знаниях собеседников, напр.: *У него есть жена? – Он холост* (лингвистическая пресуппозиция: синонимия двух языковых выражений) ; *Сколько вам лет? – Я родился в 1990 году* (логическая пресуппозиция – возраст определяется по году рождения); *У вас есть сахар?* (в магазине это значит *Я хочу купить у*

вас сахару – ситуативная пресуппозиция). Замечание о недостатке объекта часто интерпретируется как пожелание исправить этот недостаток, напр. *Суп недосолен* представляет собой косвенную просьбу дать соль.

Особенно большую роль в порождении и понимании косвенных высказываний играют причинно-следственные отношения, позволяющие говорящему обозначать причину вместо следствия и наоборот, например: «Полина Андреевна. *Становится сыро. Вернитесь, наденьте калоши.* Дорн. *Мне жаркое* (Чехов). Здесь опущен компонент, который должен был бы выражать возражение (например, *не надену*), в связи с чем высказывание *Мне жарко* совмещает два значения: прямой смысл (причина, по которой доктор не хочет одеться теплее) и косвенный (отказ), который вытекает из данной ситуации. Последнее косвенное высказывание впитывает в себя значения опущенных элементов логической цепочки.

Косвенные высказывания могут формироваться в результате отступления от правил речевого общения, напр. правила количества (говори только то, что необходимо): *Ты знаешь Иванова? – Да, я работал с ним десять лет в институте.* Последняя часть фразы избыточна, т. к. положительная реакция уже выражена словом *Да*, но она представляет собой косвенное высказывание (ответ на незадаанный вопрос), служащее для аргументации. Косвенные высказывания могут основываться на нарушении принципа релевантности, т.е. уместности. «Полина Андреевна. *Вы были так увлечены разговором с Ириной Николаевной ... Вы не замечали холода. Признайтесь, она вам нравится...* Дорн. *Мне пятьдесят пять лет* (Чехов). Ответ Дорна представляется неуместным, но он образует в данной ситуации косвенное высказывание, используемое как средство уклониться от прямого ответа.

Избыточные в данной ситуации высказывания также могут восприниматься как косвенные. Фраза *Как, это вы?*, обращенная к появившемуся человеку, не может быть интерпретирована в прямом значении, поскольку говорящий видит, кто появился перед ним, и выступает как косвенное высказывание, выражающее удивление. Косвенные высказывания весьма употребительны в речи, они делают речь более сжатой, выразительной, позволяют передавать разнообразные экспрессивные оттенки.

Косвенные высказывания свойственны разным стилям речи. Большим мастером их употребления был А. П. Чехов, выражавший с их помощью скрытые переживания персонажей. Но они используются и в обыденной речи. Напр.: «*Митяй увидел за спиной у Саши рюкзак с высовывающимся краем ведра и спросил: "А горбовик отцов где?"*» – "Он

большой сильно", – *"Из большого не выпадет. Зря ты. Он, главное, лёгкий, по спине"* (Распутин). В первой реплике Митяя вопрос не о том, где находится горбовик, но о том, почему Саша не взял его. Ответная реплика объясняет причину, само же действие *Я его не взял* остаётся не выраженным отдельно. Последняя реплика диалога обосновывает отрицательное отношение Митяя к действиям мальчика.

В языке формируются индикаторы косвенных высказываний. Таково, например, как во фразе *Как, это вы!* в качестве индикаторов косвенных высказываний выступают грамматические формы (вопрос, вопросительно-отрицательная форма и др.), модальные глаголы и др. Косвенное высказывание представляет собой своего рода метафору, использование высказывания в несобственном значении, и, как всякая метафора, оно может закрепляться в языке, так что именно производное значение становится первым смыслом данного высказывания. Такие косвенные высказывания называются конвенциональными. Напр., вопрос *Вы не знаете, который час?* воспринимается нормально как просьба уточнить время (*Скажите, пожалуйста, который час*). Вопросительно-отрицательная форма с глаголом *мочь* в русском языке служит для выражения смягчённой просьбы, а не для выяснения физических возможностей собеседника: *Вы не могли бы закрыть окно?* Условно-сослагательное наклонение используется для выражения предложения или пожелания: *Хорошо было бы прогуляться при такой погоде*.

Прагматически ориентированные исследования языка позволяют глубже постичь специфику языка в его реальном употреблении. Интересные исследования в этом направлении провели представители Пражской лингвистической школы.

Пражская лингвистическая школа – одно из основных направлений структурной лингвистики. Центром деятельности Пражской лингвистической школы был Пражский лингвистический кружок (создан в 1926, организационно распался в начале 50-х гг. XX в.). Творческий расцвет относится к 30-м гг. XX в.

Кроме чешских и словацких филологов, таких, как В. Матезиус (организатор и глава кружка), Б. Трнка, Б. Гавранек, И. Вахек, Я. Мукаржовский, позднее В. Скаличка, И.М. Коржинек, П. Трост и др., в кружок входили питомцы Московского университета Н. С. Трубецкой, Р.О. Якобсон, а также С.О. Карцевский, близкий Женевской школе. Творчески связанными с Пражской лингвистической школой были П. Г. Богатырёв, Г. О. Винокур, Е. Д. Поливанов, Б. В. Томашевский, Ю. Н. Тынянов. Пражцы издавали собственные «Труды» (1929-39) и журнал, перешедший в 1953 (в связи с организационным распадом кружка) в ведение Чехословацкой Академии наук.

Идейным предшественником Пражской лингвистической школы являлся Фердинанд де Соссюр, с именем которого связано представление о языке как частном случае семиотических систем. Концепция Пражской лингвистической школы испытала также влияние русской лингвистической традиции, в частности идей Ф. Ф. Фортунатова, Л. В. Щербы и особенно И. А. Бодуэна де Куртенэ.

Однако многие положения Пражской лингвистической школы связаны с собственно чешской лингвистической традицией и высказывались представителями Пражской лингвистической школы задолго до её организационного оформления и опубликования «Курса общей лингвистики» Соссюра.

Первое систематическое изложение программы Пражской лингвистической школы – в тезисах, предложенных 1-му съезду славистов (Прага, 1929). Их основная идея – представление о языке как о функциональной системе, т.е. как о «системе средств выражения, служащей какой-то определённой цели». Развивая идею системной организации языка, Пражская лингвистическая школа отвергла взгляд Соссюра о непреодолимости преград между синхронией и диахронией, настаивая на системном подходе к эволюции языка, с одной стороны, и на динамической концепции языка, рассматриваемого в синхронном аспекте, – с другой.

С наибольшей полнотой и последовательностью структурно-функциональная концепция Пражской лингвистической школы воплощена в исследованиях звуковой стороны языка; пражцы обосновали новый раздел науки о языке – фонологию, сыгравшую первостепенную роль в развитии структурной лингвистики. Центральное место в фонологической концепции Пражской лингвистической школы (систематизированной в труде Трубецкого «Основы фонологии», 1939) занимает понятие оппозиции, предполагающее разложимость членов оппозиции на часть общие («основание для сравнения»), часть различные элементы. С данной концепцией оппозиции связано понимание фонемы как определённой совокупности «дифференциальных признаков», т.е. тех свойств фонетической субстанции, которые отличают противопоставленные фонемы друг от друга. Принципиальное обращение к фонетическим признакам (явившееся, между прочим, выражением непризнания пражцами ведущей роли дистрибуции при определении языковых единиц) – отличительная черта пражской фонологической концепции, противопоставляющая её «чистому дистрибуционализму» дескриптивистов и особенно глоссематиков, считавших, что «субстанциональные» свойства не могут быть непосредственным предметом исследования структурной лингвистики.

Понятия и методы, разработанные на фонологическом материале, были применены в работах представителей Пражской лингвистической школы к другим областям лингвистического исследования. В работах Якобсона о грамматических оппозициях была поставлена задача поисков единого семантического инварианта каждого из членов морфологической категории, обосновывался тезис о непрерывной бинарности лингвистических (в том числе грамматических) оппозиций, выдвигалась идея неравноправности членов морфологической корреляции (связанная с соответствующими наблюдениями русских грамматистов и с идеей Трубецкого о неравноправности членов фонологической корреляции).

Наиболее существенным вкладом Пражской лингвистической школы в синтаксис явилось учение Матезиуса об актуальном членении предложения, в основе которого лежит мысль о принципиальном различии между двумя возможными способами анализа предложения: формальным членением, выделяющим подлежащее и сказуемое и раскрывающим грамматическую структуру предложения, и членением на «тему» и «рему», выявляющим его «функциональную перспективу».

Эффективность коммуникативной деятельности зависит прежде всего от авторитета, знания, личности адресанта и качества приемов, применяемых в коммуникации; информация должна быть насыщена значением, т.е. должна сократить до минимума неопределенность у адресата; качество сообщения зависит от качества кода (языка); учитель, чутко воспринимающий различные функции языка, должен помнить, что результат убеждающего сообщения зависит от того, насколько правильно расставлены в сообщении коммуникативные, когнитивные и эмоциональные акценты.

Как связаны язык и культура?

В научном плане, обращаясь к проблеме взаимосвязи концептов "Язык" и "Культура", мы исходим из ее антропологического характера и определяем культуру через личность, коллектив, человеческую деятельность. Как языковая личность человек является связующим звеном между языком и культурой. Человек – основа соприкосновения и взаимодействия этих двух феноменов - языка и культуры.

В исследованиях проблем формирования двуязычия мы исходим также из положения о том, что школа как социальный институт формирует не человека вообще, а человека в данном обществе и для данного общества. Она специализирована на производстве социально значимых характеристик личности. Двуязычная окружающая среда в Татарстане требует от школы подготовки функционально двуязычных индивидов. Взаимосвязь процесса развития билингвизма и функциони-

рования социального института школы в поликультурных условиях остается в современной педагогической науке мало изученной.

В современной философии образования выделяются две парадигмы, в которых изучается проблема билингвизма в школе: функциональная (парадигма "равновесия") и парадигма конфликта. В рамках парадигмы "равновесия" представлены эволюционная, неозэволюционная и структурно-функциональная теории. Согласно этим теориям, равновесие в обществе достигается посредством гармоничных отношений социальных компонентов. Образование здесь является интегральной системой, предназначенной для сохранения стабильности и изменения от простых или примитивных форм к более сложным современным формам в ответ на изменения в других структурах. Двухязычное образование рассматривается как балансирующий механизм, благодаря которому, в частности, сохраняется равновесие в обществе. Теоретические подходы к изучению билингвизма в рамках парадигмы конфликта – это теория группового конфликта, в которой подчеркивается неустойчивость, свойственная социальным системам и конфликты ценностей, власти, которые являются их естественными следствиями.

В парадигме "равновесия" наиболее важными являются положения о том, что двухязычное образование – балансирующий механизм, функционирующий в целях сохранения равновесия в обществе, что оно (образование) подразумевает контакт культур, билингвизм индивида выступает инструментом деятельности в поликультурной среде; второй язык может быть изучен, если он используется как язык общения, инструкций. Из парадигмы "конфликт" мы используем положения о том, что образование – часть идеологической структуры общества, отсюда его зависимость от изменений в идеологии и политике (становление двухязычного образования – частный случай такой зависимости); изучать развитие двухязычного образования вне связи с социальными факторами и контекстом нецелесообразно и бесперспективно.

Социологические исследования показывают, что 33% татар и 67% русских школьников в изучении татарского языка "испытывают различные затруднения", в то же время за последние пять лет на 15% увеличилась группа школьников-татар, свободно владеющих родным языком; каждый семнадцатый русский школьник (6%) является двухязычным; постоянно общаются на родном языке в каждой третьей городской татарской семье и каждой второй сельской; двухязычными являются 6% национально-смешанных семей; каждый пятый школьник-татарин считает, что незнание родного языка станет существенной помехой в реализации его жизненных планов; познавательные мотивы стимулируют интерес к изучению татарского языка у трети учащихся;

интерес к татарской культуре отмечает пятая часть школьников, к урокам татарского языка – десятая; по мнению 22% родителей знание татарского языка понадобится в профессиональном общении.

Особыми проблемами в развитии двуязычного образования являются проблемы критериев оценки уровня развития речи и технологической организации речевого развития учащихся.

Существующие до сих пор критерии оценки уровня развития речи (количество слов, предложений, микротем и т.д.) не дают объективной картины уровня ее развития. Поэтому при определении лингводидактических основ развития речи мы предлагаем использовать характеристики, вытекающие из данных теории текста и условий современного двуязычия (концентрация информации, синтаксическая сложность, межфразовая связь, тема-рематическая структура, структура коммуникативного ядра общения, контекстная структура и т.д.).

ГЛАВА 3.

ФУНКЦИОНАЛЬНОЕ НАЗНАЧЕНИЕ ЯЗЫКА И КОММУНИКАЦИЯ

3.1. Коммуникация и процесс формирования установок

Одним из способов формирования установок является передача информации на какую-то конкретную тему. Тогда мы формируем когнитивный элемент установки, что уже оказывает благотворное влияние на всю структуру установок и сознания. Отдельные психологические механизмы формирования установок в этом аспекте тождественны или аналогичны тем, которые мы представили, когда речь шла о формировании сознания путем передачи информации. Мы главным образом обращаем внимание на другие аспекты формирования установок. Это - проблемы поощрения и наказания, подражания, идентификации и суггестии, иррадиации чувств и выполнения ролей

Наказания и поощрения действуют в процессе формирования установок как система положительных стимулов в ходе создания позитивной эмоциональной направленности, ориентации, составляющие так называемые конкретные установки. Родители, например, поощряют ребенка с помощью приятных для него проявлений своего поведения (одобрения, улыбки, похвалы) или тех вещей, которые он получает за демонстрацию требуемого стиля поведения. В то же время наказанию подлежат действия, не одобряемые и порицаемые воспитателем. Что касается социальной жизни, то воспитатель, наказывающий за нежелательные склонности и поощряющий те, которые отвечают интересам общества, выполняет условия модельной ситуации.

Механизм поощрения и наказания в процессе усвоения установок функционирует главным образом (хотя и не исключительно) с помощью социальных наказаний и поощрений, как стимула для социально приемлемых стремлений индивида и порицания, неприемлемых методом апелляции к общественному мнению. Если члены данного общества усвоят определенную систему ценностей, то на ее основе возникнет внутренняя система одобрения поведения одного типа и неприятия поведения другого типа. Эта система представляет собой источник самопоощрения тех установок, которые индивид одобряет и принимает, что, в свою очередь, приводит к тому, что уже сформированные установки укрепляются на основе самопоощрения (признание себя, удовлетворенность собой, удовлетворение от того, что препятствие преодолено). Самая важная роль в формировании установок, соответствующих

целям обучения, сводится к комплексному формированию когнитивных, эмоциональных и поведенческих процессов.

Применяя метод поощрений и наказаний, необходимо помнить о некоторых психологических закономерностях. Известно, что в качестве инструмента формирования соответствующих установок, поощрения эффективнее наказаний. Наказание лишь блокирует стремление человека, не давая ему взамен запрещаемой цели никакой другой, положительной, не указывает пути, на котором можно реализоваться. Что же касается поощрения, то именно оно показывает, каким путем следует продвигаться в дальнейшем. В этой связи целесообразно пропагандировать определенные образцы поведения, желательные для подражания. Во-вторых, наказания - это более сильное средство, поэтому их следует применять в ограниченных масштабах, умеренно, тонко чувствуя грань допустимого. Наказания, осуществляемые публично (например, выговор, сделанный в присутствии других сотрудников коллектива), ощущаются болезненнее, но при всем при этом они менее эффективны. Так, если публичное поощрение изменяет установку в 80% случаев, то публичное наказание - только в 18%. Поэтому наказывать следует скорее в группе лиц, образующих коллектив в широком понимании этого слова, что, впрочем, не означает, что к наказаниям вовсе не следует прибегать.

Подражание - это один из социальных феноменов, управляющих сознанием и поведением человека. Не удивительно, что в нем усматривали законы социальной передачи культурной и социальной традиции, аналогичные законам биологической эволюции. Сегодня мы не придаем ему такого большого значения. Тем не менее, подражание играет важную роль в формировании установок, существенных в понимании общества как масштабной организации людей. Механизм подражания опирается на врожденную тенденцию повторять увиденные чужие (а иногда свои, но тогда уже мы говорим о самоподражании) образцы поведения, что способствует усвоению и закреплению новых образцов поведения, а в случае установок - пониманию явлений и эмоциональному приспособлению к ним. Условием усвоения установок путем подражания является признание чьего-то достижения привлекательным, достойным. Без такой убежденности человек не станет подражать никому. Если кто-то желает достичь некой цели, то значит, что у него есть мотивация искать способы и образцы достижения этой цели. Если данный человек видит, что некто Х достиг именно эту цель и видит свое сходство с этим Х по ряду черт (например, замечает у себя такое же упорство в достижении цели, такую же энергию и целеустремленность), то высока вероятность того, что ищущий начнет подражать уже нашедшему. Другими словами, первый из тех, кто достиг цели, указывает всем последующим путь к ее достиже-

нию. У того, кому подражают, обязательно есть ряд специфических черт, в большей степени развитых, чем у того, кто подражает. А потому, подражание, если оно правильно ориентировано, позволяет совершенствовать того, кто подражает, в том числе - и его установки. Однако следует помнить, что подражание - отнюдь не механический процесс и подражающий воспринимает те же установки, которые замечает, а не те, что являются истинными установками модели.

В социальной практике люди чаще всего подражают значимым для них людям, которыми чаще всего оказываются родители, начальство, яркие личности мира политики, науки, аристократы, так называемые звезды-однодневки, т.е. люди, ненадолго высвеченные лучами славы. Такими людьми могут стать герои футбольного матча, космонавт или эстрадный исполнитель.

Для формирования новых социальных установок необходимо выделять определенные модели поведения, указывая на их положительные привлекательные стороны. Следует заботиться о том, чтобы в школьной среде существовал в сознании учеников круг значащих лиц, подающих пример поведения. Этих людей следует популяризировать. Это могут быть, например, известные личности или исторические персонажи. Существенную роль в формировании установок играет популяризация исторических персонажей. Их возвышенные легендой, акцентированные драматургией поведения черты оказывают сильное воздействие на учащихся.

Идентификация является одним из типичных социальных механизмов формирования личностных черт, в том числе - личностных установок. Индивид, входящий в состав той группы, участие в которой он ценит, отождествляет себя с ней и тем самым принимает цели и идеалы группы как свои собственные. Идентификация является своеобразной противоположностью отчуждению. В ходе процесса отчуждения индивид становится безразличным ко всему, что его окружает, группа становится ему чуждой, он не может найти с ней общего языка, тогда как человек, идентифицирующий себя с группой, защищает ее интересы и ее доброе имя, как свои собственные. Те, кто идентифицирует себя с группой, самые хорошие и преданные группе работники.

Идентификация может осуществляться во множестве вариантов: это может быть идентификация с народом, государством, институтом, демократическим движением, идеей, рабочим классом, профессиональной группой, семьей и даже с типом личности, например, со смелыми людьми. Каждое проявление понимаемой таким образом идентификации является социально ценным связующим веществом, соединяющим индивида с большой группой, вплоть до общества в целом.

Как и подражание, механизм идентификации в социальном плане полезен, но может быть использован и в социально-негативном плане. Так, индивид может идентифицировать себя с преступными образованиями. Для того чтобы направить процесс идентификации в полезное в социальном плане русло, существуют соответственные воспитательные и организационные средства. Демонстрация положительных и привлекательных сторон группы, ее достижений, предпочтительности и выгоды определенного поведения - все это способствует росту идентификации с соответствующими группами.

Идентификация является процессом весьма распространенным, так как в человеке сильна потребность идентификации, благодаря которой индивид осознает, кто он такой в социальном плане. Таким образом, идентификация выступает как своеобразное социальное знание. Индивид также реализует себя в обществе. Осознание принадлежности к группе дает индивиду основание той цели, которую он хочет достичь. Это важные проблемы социальной жизни индивида. Необходимо использовать их в интересах общества, помогая ему решить проблему, кем быть и каким быть. Выгоды от такого рода деятельности большие, потому что индивид захочет стать членом группы и будет стараться принадлежать к числу похожих на него, если эти группы гарантируют индивиду хорошее самоощущение, гордость от принадлежности к группе, например, я горд, что я ученик, что я студент и т.п. Идентификация имеет место практически при каждой дифференциации позиций, задач, характерных черт. В воспитательном и образовательном процессах особенно следует использовать такие устремления человека.

Еще одним механизмом формирования установок является внушение. В общем, под внушением можно понимать принятие чужих убеждений и целых когнитивно-эмоциональных схем индивидом с пониженным уровнем критичности. Впрочем, пониженный критицизм вовсе не означает бездумности. Речь скорее идет о том, что определенные социальные и психологические факторы оказывают воздействие на индивида. Таким образом, индивид воспринимает содержание послания на основе внушения. Разумеется, внушением могут и злоупотреблять в целях манипуляции поведением человека и тогда оно имеет морально-негативную окраску.

Существует несколько разновидностей внушения: прямое внушение, функциональное внушение и внушение авторитета.

Прямое внушение опирается на механизм условного рефлекса. Подобно тому, как на звук телефонного звонка мы автоматически тянемся к трубке, так же практически рефлекторно мы реагируем на некоторые слова. Чаще всего это слова-предостережения типа "внимание!", "осторожно!" и т.п. Внушение такого типа используется главным образом в технике безопасности на производстве («внимание, ступенька!», «внима-

ние, работает кран!» и т.п.), в дорожном движении («внимание, крутой поворот!») или в случаях, несущих опасность для здоровья («осторожно, ядовитые грибы!», «осторожно, злая собака!»).

Функциональное внушение следует из выполнения предыдущих функций. Если, например, мы считаем пассажиров, входящих на остановках в трамвай, а кто-то нас спросит, сколько было остановок, мы чувствуем себя застигнутыми врасплох, потому что мы были заняты, отвлечены подсчетом людей. Порой, выполняя какое-то задание, мы так концентрируемся на главной функции, что пропускаем детали, без учета которых не получается достичь главной цели. В коммуникации очень часто используется эта разновидность внушения как средство отвлечения внимания от чего-то неудобного. Иногда СМИ раздувают проблематику спорта, светских скандалов, конфликтов между далекими странами, подпитывая интерес к этой проблематике только для того, чтобы отвлечь внимание от собственных экономических или политических неудач.

Третья разновидность - это внушение с помощью авторитета. Некоторых людей мы считаем авторитетами. Это может быть моральный авторитет (таким авторитетом для польского народа был в свое время Г.Сенкевич), может быть авторитет эксперта, т.е. такого специалиста, которого другие специалисты считают профессионалом высшего класса, это может быть авторитет звания (научного, воинского или служебной иерархии). По отношению к авторитету люди проявляют покорность. Своеобразный культ выдающихся или просто ярких в каком-то отношении личностей приводит к тому, что их высказывания принимаются как непреложные истины, как директивы. Благодаря этому психический путь восприятия содержания сообщения, исходящего от авторитета, широко открыт и свободен от факторов, блокирующих усвоение информации или затрудняющих принятие определенных социальных установок. Этих людей надо так беречь, чтобы их не коснулась девальвация авторитета. К сожалению, слишком часто используемый авторитет стирается и быстро девальвируется.

Иррадиация чувств - это такой механизм формирования установок, который часто используется в рекламе и коммуникационном процессе. Он состоит в том, что чувства как бы "бросают лучи" с одного привлекательного объекта на другой, каким-то образом связанный с первым. Так, например, часто на рекламе новый автомобиль изображается с хорошенькой девушкой на капоте или за рулем, мебель рекламирует красивая и опрятная хозяйка дома и т.п. Этот механизм используется для формирования положительных установок по отношению к объекту рекламы. Если, например, мы хотим пропагандировать хорошую работу, мы должны показать ее положительные результаты, признание вышестоящего руководства, ува-

жение со стороны коллег по работе и т.п. Очень часто механизм иррадации чувств используется в социальной коммуникации. Примером могут быть фотографии со знаменитостями, на фоне исторических памятников, посещением которых гордится простой обыватель. Если не слишком популярный, а может быть, и вовсе нелюбимый народом государственный деятель будет запечатлен на фото с кем-то популярным и любимым, то установки в отношении этих двух будут стремиться выровняться. Человек с хорошей репутацией несколько "потеряет в весе", зато несравненно больше приобретает тот, кого раньше ценили низко. Вот почему успех дипломата иногда зависит от вовремя сделанного соответствующего снимка. По этой причине столь распространена практика фоторепортажей о пребывании какой-то выдающейся личности на предприятии, в учебном заведении или в какой-то местности.

Выполнение роли – это последний из представляемых нами механизмов формирования установок в коммуникации. Люди или обогащают, или изменяют свои установки не только под влиянием различных форм воздействия других, но также под влиянием собственных функций, действий. Известно, что в ходе выполнения какой-то функции, но главным образом после овладения ее премудростями мы начинаем эту функцию любить больше, чем другие функции. После введения в профессию мы не хотим менять ее на другую, несмотря на то, что эта освоенная профессия бывает скучноватой и по многим параметрам уступает другим профессиям.

Коммуникационные функции оказывают воздействие, аналогичное тому, которое было приведено в качестве примера. Это подтверждают экспериментальные исследования. Один из экспериментов состоял в том, что тем, кто не любит, например, кино, предлагалось сделать сообщение о том, какое кино замечательное явление. Потом снова производился замер установок по отношению к кино, и оказывалось, что проведенная работа приводила к изменению установки на более позитивную.

Та же самая закономерность отмечалась в исследованиях о влиянии роли слушателя на понимание. Так, если некто слушал разговор лишь для того, чтобы расширить свое знание, то его установки быстрее изменялись как эффект от прослушанного разговора, чем если бы он слушал тот же самый разговор с целью "передать" этот разговор через некоторое время. Роль ответственного повествователя вызывала более значительные изменения установок, чем не слишком обязательная роль слушателя. Из этого следует, что в процессе воспитания и образования следует чаще устраивать встречи, чаще поручать учащимся делать са-

мостоятельные доклады. Тогда выполняемая ими роль дает основания надеяться на более устойчивое и глубокое изменение установок.

Формирование суждений выступает как результат воздействия сложившихся установок. Формирование суждений невозможно без процесса оценивания. Ценность - один из наиболее многозначных понятий. В качестве ценности признается объективное положение вещей, например, говорится, что ценностью являются Королевский Замок или Беловежская Пуща. Существуют распространенные мнения о том, что ценностью является само субъективное переживание чего-нибудь, если это переживание возвышенно. В нашем понимании ценности - это критерии выбора целей человеческих стремлений. Каждый человек к чему-то стремится и обосновывает это более или менее обстоятельно, вполне осознанно или лишь подсознательно, интуитивно полагая, что именно такое поведение наиболее адекватно. Такой выбор основывается на признании определенных ценностей. Такое понимание ценностей, конечно, не биологическое, а социально-культурное образование, характерное для отдельных групп людей (профессиональных, классовых, локальных групп). Если кто-то хочет стать учителем, то такое желание чаще всего обусловлено привязанностью (семейной) к этой социальной роли и этому типу профессиональной активности. Если у человека есть несколько возможностей, то он должен найти основания для выбора одной из них и отказа от всех остальных. Стало быть, ценности функционируют как механизм, немного заходящий в будущее, потому что мы не знаем, каковы будут последствия нашего выбора, зато, осуществляя его, мы определяем собственное будущее. Поэтому ценности не идентичны с установками, впрочем, и они влияют на выбор возможностей, дифференцируют адаптацию к новым объектам, но не только исходя из принципа "нравится - не нравится". Здесь в игру вступают будущие последствия, индивидуальные выгоды, предпочтения развития, а также симпатия к чему-то или отсутствие симпатии. Последнее формируется на основе прошлого опыта человека.

Выбор связан с оценкой. Оценка - это придание определенной ценности данному объекту: выбираемой или отвергаемой возможности, объекту интереса или коллеге. Осуществляющего оценку интересует, как формируются оценки тех социальных объектов, которые он пытается представить в качестве ценных. При этом мы имеем дело с элементарными оценками, т.е. с очень детальными, относящимися к однородным чертам, и с общей оценкой, представляющей собой сложное явление. Например, при общей оценке человека принимаются во внимание его черты: физические (рост, сила), эстетические (внешний вид), моральные (так называемые черты характера), политические, интеллектуальные и другие. Мы получаем целостную об-

щую ("глобальную") оценку. А значит, каким-то образом эти неоднородные элементарные оценки интегрируются в единую глобальную оценку. Каковы же закономерности формирования общего оценочного суждения? В поиске ответа на этот вопрос современные психологи разработали две модели интегрирования частичных сведений: кумулятивная модель и модель средних значений. В соответствии с кумулятивной моделью общая оценка является суммой величин специфических черт, реально имеющихся или только лишь приписываемых явлению или личности, а очередные наблюдения или информации, касающиеся этого же объекта, усиливают интенсивность его общей оценки. Если оценивающий сформулировал свою оценку на основе двух положительных черт и спустя некоторое время заметил третью черту, пусть несколько менее интенсивно выраженную, то общий балл оцениваемого явления повысится. В соответствии с этой моделью, общая оценка тем выше, чем больше положительных черт мы приписываем явлению или личности, являющимся объектом оценки.

Аналогично формируется общая оценка тогда, когда мы имеем дело с личностью или явлением, которому приписываем только отрицательные черты. Чем больше таких черт, тем сильнее общая негативная оценка. Если оцениваемая личность была охарактеризована с помощью смешанных категорий, то общая оценка также сформируется как сумма величин конкретных черт. В соответствии с кумулятивной моделью можно сказать, что чем более высокую оценку мы будем давать личности, например, личности политического руководителя или идее, институту или явлению, тем больше положительных черт мы припишем ему; в случае же с низкой оценкой будут преобладать негативные черты. Давая практическую характеристику определенному процессу или пропагандируя данную идею и желая создать положительную общую оценку данного объекта, мы должны будем использовать множество положительных определений. Эмпирические исследования подтверждают правильность этой гипотезы в определенных границах. Было констатирувано, что люди больше ценят ту личность, которой приписываются пять положительных черт, чем личность, которая наделена лишь двумя положительными чертами. Однако мы знаем из текущих наблюдений, что избыток положительных определений вызывает ощущение престижа, "лакированной" характеристики. Это достаточный повод для того, чтобы кумулятивную модель можно было трактовать лишь как приблизительную характеристику механизма формирования общей оценки.

В конкурентной модели средних значений, также опирающейся на экспериментальные данные, оценка производится с других позиций. Так, в соответствии с этой моделью, дополнение очередной положительной, но менее интенсивной черты ослабляет общую оценку объекта. Если бы мы хотели добиться роста общей оценки, мы были бы должны добавлять к общей картине все более интенсивные конкретные черты. Этот принцип известен из

повседневного опыта: если человек при первой встрече демонстрирует свои козыри, то при очередной встрече он вынужденно должен представлять менее выигрышные свои стороны, не внося ничего нового и существенного. И наоборот, если он демонстрирует положительные стороны по восходящей, то получает все большее признание. Аналогичным образом представляется проблема и в случае негативных оценок. Так, если мы приписываем данному лицу или явлению три крайне негативные черты и три умеренно-негативные, то, в соответствии с моделью средних оценок, общая оценка будет более умеренная, чем в случае представления только лишь трех крайне негативных черт.

Представленные подходы к вопросу формирования общей оценки не дублируют друг друга, более того, до сих пор неизвестно, какая из них в большей степени соответствует объективной истине. Обе модели объясняют отдельные аспекты процесса оценивания социальных объектов. С целью достижения большей ясности в рассматриваемой проблеме следует выделить общие для обеих концепций моменты, а также - то, что отличает одну концепцию от другой.

Если мы приписываем объекту две противоположные черты, имеющие одинаковую интенсивность, то общая оценка, в соответствии с положениями обеих моделей, будет равна нулю.

Если объект обладает большим количеством конкретных черт, то, в соответствии с кумулятивной моделью, общая оценка будет выше, а в соответствии с моделью средних величин - она будет выше лишь в случае последовательной демонстрации черт с нарастающими абсолютными значениями.

Если индивид формирует общую оценку постепенно, поэтапно оценивая совместно по две-три конкретные черты, общий результат оценки будет выше, чем средняя оценка. Это - аргумент против модели средних величин.

С учетом вышеуказанных преимуществ и недостатков была разработана модель средневзвешенных величин. В соответствии с этой моделью, в процессе оценивания явлений или индивидов разным элементам, сумма которых дает общую оценку, придается различный вес. Какие из элементов следует оценить выше, а какие ниже, и есть тот вопрос, который мы рассмотрим подробнее.

Экспериментальные исследования, на основе которых формулируется ответ на предыдущие вопросы, показывают, какое влияние оказывает тот или иной способ упорядочения элементов, входящих в состав общей оценки на ее величину. Так, например, если у нас есть черты 1, 2, 3, 4, соответственно оцененные как 10, 8, 6, 4, то для нас не все равно, в каком порядке мы их представим: от 1 до 4 или 4, 3, 1, 2. Общая закономерность выглядит следующим образом: если элементарные положительные черты поданы сна-

чала, перед негативными чертами, то общая оценка будет выше, чем тогда, когда представление идет в обратном порядке. Был проведен эксперимент, в котором этот тезис получил подтверждение. Испытуемым были представлены два описания выдуманного Джима, после чего их попросили дать общую оценку. Испытуемые были поделены на две группы: первой группе (группа Э-И) Джим был представлен сначала как экстраверт, а потом как интроверт. Второй же группе (группа И-Э) - сначала как интроверт, а потом - как экстраверт. "Сначала" и "потом" значит, что после фрагментарной характеристики этого лица испытуемые представили общую оценку, а позже смогли как бы поправить ее в свете новых данных о чертах представленного человека. Выяснилось, что очередность презентации оказывает довольно большое воздействие на окончательную оценку. Испытуемые из группы Э-И оценили Джима как скорее общительного, дружелюбного, симпатичного и т.п., тогда как в группе И-Э акцент делался на то, что Джим стеснителен, тих, сдержан, одинок, отвергаем средой ровесников, нелюдим и т.п.

Описанное явление получило в литературе по предмету название эффекта очередности. Оно состоит в том, что составные части, элементы общей оценки, идущие сначала, имеют более высокий удельный вес, чем последующие элементы. Оно показывает, что "интеллигентный, честный, общительный" индивид оценивается несколько иначе по сравнению с индивидом, характеризующимся как "общительный, интеллигентный, честный". Эффект первенства "капризен", потому что он проявляется только тогда, когда испытуемых просят запомнить и индивидуально оценить все элементарные черты. Этот факт предполагает, что первенство может иметь место под влиянием косвенного по отношению к процессу оценивания фактора, каким является внимание. Не исключено, что люди имеют обыкновение обращать больше внимания на первый элемент в ряду черт, чем на остальные элементы. Отсюда следует практический вывод: если хочешь популяризировать какое-то явление или какую-то личность, на самом первом месте следует подать наиболее выигрышную черту.

Эффект первенства (первого места) дополняется так называемым "эффектом окончания". Закрывающая список черта так же, как и открывающая его, "весит" несколько больше.

Выше говорилось, что, в соответствии с кумулятивной моделью, количество элементов играет существенную роль в процессе формирования общей оценки. Здесь стоит подчеркнуть, что фактор количества является одним из элементов, обуславливающих величину общей оценки. Это явление носит название "эффект величины". Эмпирические исследования показывают, что в каждом случае, когда имеются шесть черт одинаковой интенсивности, общая оценка формируется на более высоком уровне,

чем в случае, когда мы имеем дело с тремя положительными чертами какого-то явления или личности. Это очень интересное допущение, потому что из него следует, что оценивающий скорее будет ожидать, что среди незначимых черт будут доминировать негативные черты.

Эффект крайности - это явление избежания формулировки средних оценок, или, как говорят некоторые исследователи, избежания нейтральности. М.Мание с коллегами провели экспериментальные исследования, в ходе которых они попросили испытуемых дать общую оценку. Оказалось, что испытуемые формулировали свои оценки под влиянием наиболее радикального высказывания. Авторы подчеркивали, что радикальность приобретает дополнительное значение, если испытуемые знают, что в их социальной группе похожие черты распространены. Они также допускают, что мы скорее склонны верить, что радикальное высказывание - более личное, чем высказывание умеренное.

Выше говорилось об эффектах величины и крайности. Оба эти явления имеют место в случае так называемой редундации (в теории информации: черта сообщения, содержащего больше информации, чем требуется для передачи его содержания). Это распространенная форма характеристики лиц и ситуаций. Ее примером может служить высказывание: "Ян - моральный, честный, правдивый". Если слово "моральный" значит то же самое, что и "придерживающийся норм морали", то определения "честный" и "правдивый" не несут дополнительной информации. В этом контексте возникает вопрос: когда общая оценка будет выше - в случае использования редундации или когда мы явление оцениваем одним термином? Результаты экспериментальных исследований позволяют утверждать, что общая оценка в случае редундации выше, чем оценка, полученная на основе одной черты. Аналогичная закономерность имеет место, как в положительной, так и в отрицательной версии. Можно констатировано также, что общая оценка выше тогда, когда элементарные черты частично дополняют друг друга, чем в том случае, когда одна черта подразумевает наличие другой или других черт (случай редундации). Величина общей редундантно сформулированной оценки, таким образом, является средней между величиной отдельной черты и величиной, явившейся результатом действия многих дополняющих друг друга черт.

До их пор говорилось о формировании общей оценки в контексте коммуникации. Такая оценка может затрагивать индивида, институт, социальный строй и т.п. Она - результат интеграции частных оценок. Но как формируются элементарные оценки? Какие коммуникационные "тактики" наиболее эффективны с этой точки зрения? Для того чтобы ответить на эти вопросы, необходимо внимательнее приглядеться к

отдельным деталям упомянутой проблемы. Оценки, особенно те, что даются индивидам и социальным ситуациям, тем и отличаются от оценок, даваемых предметам, что формулируются не на основе объективной шкалы. Если мы хотим оценить, например, величину телеграфного столба, то используем повсеместно принятые метрические показатели, не вызывающие никаких недоразумений в смысле оценок. Но если мы хотим оценить величину самоотверженности человека, бросившегося на спасение утопающего, то такой же безусловной меры, как в случае с величиной столба, здесь нет, потому что мотивы спасающего могут быть самыми различными. Из-за отсутствия объективных мер люди в своем стремлении оценить социальную ситуацию выработали определенную психологическую нулевую точку, "якорную точку" оценки. Они делают это либо путем сравнения оцениваемого объекта с другими объектами, обладающими похожими качествами, либо с помощью принятия определенного принципа, делающего возможным оценку объекта. Если, например, человек видит массу положительных сторон организации, в которой он работает, то другие организации он будет оценивать, сравнивая их со своей. Таким образом, формируется исходная установка по отношению к оцениваемому явлению, установка, обуславливающая отбор очередной информации об этом явлении. Принимая во внимание вышесказанное, мы можем задаться вопросом, каковы будут последствия, если дополнительная элементарная оценка будет рассматриваться как близкая, и каковы будут последствия в случае далекого расположения оценки от "якорной точки" (т.е. от условной нулевой или точки отсчета). Результаты эмпирических исследований позволяют сделать выводы о существовании определенных закономерностей, а именно: те лица, собственная точка отсчета которых приближена к представленной в сообщении, сводят к минимуму существующие между сообщаемым и собой различия, определяя сообщение как родственное собственной позиции. Это явление получило название "эффект ассимиляции". Известно, что эффект этот проявляется в различных повседневных ситуациях, независимо от вызывающих его причин. Его существование свидетельствует о наличии сильной тенденции отождествлять черты оцениваемого явления с чертами, которые индивид приписывает этому явлению. В свою очередь те лица, которые представляют иные точки зрения по сравнению с содержащейся в сообщении, решительно преувеличивают в плане определения дистанции между собственной точкой отсчета и высказыванием, содержащимся в сообщении. Эта закономерность получила название «тенденция увеличивать различия между разными точками зрения», а сокращенно - "эффект контраста".

Установки и оценочные суждения изменяются не только под влиянием интегрированной информации о реальности, но также и под влиянием того, что другие думают о реальности. Другую возможность создает "механизм нормативного соотнесения" или теория социальных сравнений. Согласно этой теории, люди ощущают сильную потребность давать оценку себе самим в разных отношениях (интеллигентность, способности, мнения, взгляды и др.). Отдельные особенности людей или их деяний можно сравнить объективно, например, спортивные достижения, в других случаях мы не располагаем стандартными мерами. Чаще всего люди дают себе оценку, сравнивая себя с другими. Эти "другие" - вовсе не случайно встреченные, а напротив - подобраны соответствующим образом. Индивид сравнивает себя с другими, которые во многих отношениях похожи на него самого, и избегает сравнений с теми, кто в корне от него отличается. Студент, как правило, сравнивает себя с другими студентами, директор предприятия - с директорами других предприятий, мужчина - с другими мужчинами и т.п. В результате этих сравнений формируется оценка себя самого, а точнее - формируется точка отсчета для оценок. Вот лишь некоторые из закономерностей.

Субъективная оценочная шкала более стабильна тогда, когда индивид сравнивает себя с похожими на него в рамках своей группы, например, профессиональной, национальной.

Сравнение с другими вызывает тенденцию к изменению меры ценности настолько, насколько он стремится быть похожим на объект сравнения. В нестандартных ситуациях изменяется основа меры ценности.

Индивид получит менее высокую оценку, если его поведение будет отличаться от поведения других. Такая ситуация давит на индивида, и он вынужден, приспособляясь к обстановке, уподобляться другим.

Существование явных или скрытых различий во мнениях и поведении в данной группе является мотивацией для усилий по сглаживанию этих различий в соответствии с принципами когнитивного диссонанса.

Следует добавить, что исследования психологов доказывают, что в отдельных случаях существует так называемая тенденция защитных сравнений. В таких случаях индивиды выбирают для сравнения тех (индивидов или целые группы), кто обладает отрицательными чертами, с той целью, чтобы сравнение с ними выгодно оттенило их собственные положительные стороны.

Отмеченная тенденция при проведении сравнений проявляется и в других вариантах. На основе мнения и поведения других производится корректировка своих собственных ценностей, установок и поведения. Это происходит не только потому, что эти мнения идут из популярных сфер и что они модны, современны и т.п. Проведенные исследования кон-

формизма показывают, что под влиянием группы около 30-45% испытуемых принимали явно ложные суждения. Такие явления имели место в ситуации нажима группы на суждения индивида. Поэтому следует допустить, что суждения и мнения (позитивные и негативные), выдвигаемые другими, в случае сильного группового давления окажут мощное влияние на оценочные суждения тех, кому адресовано это послание (суждение, мнение).

То, что люди формируют оценочные суждения не только на основе знания об объектах установок, но и на основе привлечения суждений других людей об этом мнении или об этой установке, доказывает изучение так называемой социальной поддержки. Из этого изучения следует, что испытуемые приспособливали свой стиль ведения беседы к конкретике социального контекста, в котором она проходила. Под влиянием социальной поддержки изменяется отношение к содержанию получаемых сообщений. Так, например, демократические установки, фиксируемые при оценке испытуемым положений анкеты, чаще выявляются тогда, когда экспериментатор усиливает их с помощью аналогичных приемов.

Сделаем выводы из сказанного о ценностях и оценках. Как и ценности общества, индивидуальные ценности "участвуют" в процессе коммуникации в обществе. Благодаря тем ценностям, которые она предлагает, коммуникация указывает соответствующее направление развития всего общества и стремлений каждого человека. Важно, чтобы соответствующие ценности распространялись эффективно. В достижении этой цели могут пригодиться два понятия, касающиеся как ценности, так и коммуникации. Это такие понятия, как креданда и миранда. Первый термин описывает то, что является предметом убеждений, веры, установок, то, чего стоит добиваться и что истинно. Иначе говоря, он отражает когнитивный аспект ценности и эмоциональных суждений. Полагая так-то и так-то, индивид должен быть уверен, что он прав. Миранда определяет те черты, которые являются предметом восхищения, поклонения и часто выражаются в виде символа, обладающего познавательной нагрузкой с очень высоким эмоциональным тоном. В их числе - великолепный Вавель, очаровательный Краков, прекрасное полотно "Битва под Грюнвальдом". Креданда служит усилению интеллектуальных позиций, миранда - в большей степени эмоциональной привлекательности, эмоциональной связи с признанными симпатиями. Эти явления - элементы культуры, и их создают специалисты из области культуры. Это отнюдь не всего лишь "голая действительность" общества, они - художественное украшение этой действительности. Практически всегда они - произведения художников, порой - наиболее выдающихся, известных, а порой и вовсе без имени, но обладающих способностью придать выражению силу, а своему творению - привлекательность. Исходя из этих особенностей, креданда и миранда сильно воздействуют на человеческую психику. Они -

эффективное средство в деле мобилизации. В силу своей ценности они не отталкивают, не оскорбляют примитивизмом тех, в ком воспитан более тонкий социальный вкус.

Перцепция - в переводе с латинского означает представление, восприятие. Различают социальную и межличностную перцепции.

Социальная перцепция - это восприятие и оценка людьми социальных объектов, социального статуса человека, его роли и влияния в обществе.

Межличностная перцепция - это процесс восприятия, познания и понимания людьми друг друга.

Эмоциональное восприятие людьми друг друга характеризуется понятиями *аттракция, эмпатия, рефлексия*.

Аттракция (привлечение) - одна из форм познания своего партнера, основанная на формировании устойчивого положительного чувства к нему. Это фактор предпочтения одних людей другими, взаимное психоэмоциональное притяжение между людьми, взаимная симпатия. В каждом конкретном случае понимание партнера по общению возникает благодаря сформированному чувству близости к нему (харизматической, интеллектуальной, по интересам и т.д.).

На процесс аттракции большое влияние оказывают внешние и внутренние факторы.

Внешние факторы аттракции включают в себя следующее:

1. Потребность в аффилиации. Это потребность создавать удовлетворительные отношения с другими людьми, желание нравиться, привлекать внимание, чувствовать себя ценной и значимой личностью.

2. Фактор эмоционального состояния. Он выражается в том, что человек, переживающий положительные эмоции, смотрит на окружающих чаще, чем когда он находится в нейтральном, агрессивном или подавленном состоянии.

3. Пространственная близость. Влияние этого фактора в том, что при прочих равных условиях, чем ближе пространственно находятся друг к другу люди, тем вероятнее их взаимная привлекательность.

Внутренние факторы аттракции заключают в себя следующее:

1. Физическая привлекательность - всем нравятся красивые люди. Привлекательная внешность - залог жизненных успехов.

2. Влияние стиля общения. Привлекательный стиль в общении: щедрость, великодушие, энтузиазм, нежность, живость, коммуникабельность, решительность. Отталкивающий стиль: скупость, холодность, апатичность, агрессивная эгоцентричность, чрезмерная робость.

3. Сходство. Нам нравятся, и мы скорее нравимся людям, которые похожи на нас. И напротив, нам не нравятся люди, и мы не нравимся

тем, которые отличаются от нас. В основе этого положения лежит принцип когнитивного соответствия. Согласно этому принципу, люди имеют сильно выраженную потребность в согласованности, последовательности. Таким образом, люди, имеющие схожие ориентации, испытывают взаимную привлекательность.

Люди лучше понимают друг друга, а значит, и быстрее сходятся при совпадении следующих факторов: взглядов на жизнь, духовных ценностей; уровня образования, культуры; социального происхождения; возраста; социального статуса; жизненного опыта; национальности и расы; религиозных взглядов.

4. **Дополнительность.** Согласно теории дополняющих потребностей, максимальное удовлетворение имеет место тогда, когда два человека имеют скорее дополняющие, а не схожие потребности.

5. **Поддержка.** Ее суть заключается в том, что мы с большей вероятностью положительно относимся к тем людям, которые нас хвалят, любят, сотрудничают с нами. Поддерживающий стиль поведения - это любое поведение, в результате которого другой человек начинает себя больше ценить. Неподдерживающий стиль - наоборот, снижение самооценки личности.

Механизмы воздействия в процессе общения.

Психологи утверждают, что процесс убеждения как модель речевого коммуникативного процесса (по Лассуэллу) включает следующие элементы: кто? (передает сообщение); что? (передается); как? (осуществляется передача); кому? (направлено сообщение).

При этом основными механизмами воздействия в общении являются: заражение; внушение; эффект подражания; похвала; комплимент; манипуляция; критика; убеждение; феномен личного влияния и эффект обратной связи.

Заражение. Это прием, рассчитанный на силу эмоционального обращения убеждающего. *Внушение* рассчитано на некритическое восприятие слов, выраженных в них мыслей и волевых импульсов. С помощью эффекта подражания завоевывается подсознательная симпатия, когда невербально копируется партнер. *Похвала* - это положительная оценка человека и его действий. Под *манипуляцией* понимают один из видов психологического воздействия, используемого для достижения одностороннего выигрыша. Обратная связь - это реакция получателя на сообщение. Она может быть вербальной и невербальной, письменной и устной. С помощью обратной связи оценивается эффективность коммуникации.

Эффективность общения основывается на понимании людьми друг друга. Для установления понимания необходимо устранить то, что ему

мешает, т.е. ликвидировать коммуникационный барьер. Причинами коммуникационного барьера являются мотивационно-операционные, индивидуально-психологические и социально-психологические особенности общающихся. Коммуникационные барьеры возникают из-за культурных и лингвистических, национальных и религиозных различий, убеждений, установок, стереотипов, разницы в возрасте и образовании, воспитания и интеллекта, социального происхождения, целей контакта и приводят к нарушению общения.

Нарушение общения - это двустороннее осложнение общения и отношений, психологическая сторона которого обусловлена такими личностными свойствами, как эгоизм, подозрительность, авторитарность, неискренность и пр. Трудности в общении могут возникать и из-за объективных и субъективных факторов, таких как социальная неуверенность, робость, застенчивость, неумение установить контакт.

Манипуляции - скрытое управление поведением человека, совершаемое ради какой-либо выгоды того, кто управляет.

Знание основных причин манипулирования и стратегической линии поведения манипуляторов позволяет не только распознавать их среди окружающих, но и предвидеть их поступки и, следовательно, избежать участи их жертв.

Способы манипуляции	Способы защиты
1	2
1. Навязывание роли. Угадав желания человека, манипулятор начинает навязывать роль Незаменимого Работника, Бескорыстной Сотрудницы, Всеми Обожаемого, Неотразимой и т.п. Например, «Верочка, мы все прекрасно знаем, что если вы этого не сделаете, это никто не сделает...»	Отказ от роли. К примеру: «К сожалению, люди любят преувеличивать...»
2. Вас делают другом. Манипулятор доверительно рассказывает о себе, а затем обращается с какой-нибудь обременительной просьбой: «Я вижу, вы мне так сочувствуете.... вот спасибо... думаю., вы не откажетесь...»	Не проявлять дружеского участия в разговоре с мало-знакомым человеком, не замечать намеков
3. Доброжелатель. Чрезвычайно любезно и доброжелательно расспрашивает о личных делах, трудностях, затем обращается с просьбой, в которой после такого разговора трудно отказать	Не быть откровенным с человеком, которого вы не считаете другом, и не считать себя обязанным делать то, о чем просит участливый человек

4. «Дружим против общего врага». Манипулятор доверительно сообщает о том, как плохо высказался о вас руководитель или коллега. Он возбуждает неприязнь к «недоброжелателю», подталкивая к определенным действиям.	Задайте себе вопрос: «С чего это вдруг он стал открывать мне глаза?»
5. Вас делают соратником по общему делу. Например, посетитель доверительно, с расчетом на понимание и сочувствие, посвящает вас в свой замечательный проект реорганизации работы фирмы. И тут же просит именно его бумаги показать директору в первую очередь.	Подумайте: «А мое ли это дело?». Не поддавайтесь пафосу собеседника, отдавайте себе отчет в том, насколько вы сами считаете этот проект первоочередным
6. Туманные намеки. Манипулятор не высказывает прямо свою бестактную просьбу, а ходит вокруг да около.	Прервать его высказывания вопросом: «Вы это о чем?»
7. Берет измором. Манипулятор с обворожительной улыбкой снова и снова повторяет одну и ту же просьбу, выполнить которую вы не можете или не хотите.	«Заезженная пластинка» Каждый раз в ответ на просьбу следует повторять: «Рад бы вам пойти навстречу, но ничего не могу сделать».

3.2. Литературный язык как норма существования национального языка

Исследователи подчеркивают, что литературный язык – норма исторического существования национального языка, принимаемая его носителями за образцовую; исторически сложившаяся система общепотребительных языковых элементов, речевых средств, прошедших длительную культурную обработку в текстах (письменных и устных) авторитетных мастеров слова, в устном общении образованных носителей национального языка.

Функциональное назначение и внутренняя организация литературного языка обусловлены задачами обеспечения речевой коммуникации в основных сферах деятельности всего исторически сложившегося коллектива людей, говорящих на данном национальном языке. Языковые средства литературного языка призваны наиболее точно, ясно и дифференцированно выражать диалектически сложный мир идей, представлений, чувств его носителей, все многообразие предметов, понятий явлений действительности в их взаимообусловленности и соотнесённости с человеком.

В литературном языке сконцентрирована наиболее выразительная и общепотребительная национальная идиоматика. Литературный язык

противопоставляется народно-разговорной речи: территориальным и социальным диалектам, которыми пользуются ограниченные группы людей, живущих в определенной местности или объединённых в сравнительно небольшие социальные коллективы, просторечию – наддиалектной некодифицированной устной речи ограниченной тематики.

Между литературным языком и этими формами существования национального языка наблюдается взаимосвязь. Литературный язык постоянно пополняется и обновляется за счёт народно-разговорной речи. Такое взаимодействие с народно-разговорной речью характерно и для русского литературного языка.

Развитие литературного языка непосредственно связано с развитием культуры соответствующего народа, прежде всего его художественной литературы. Язык художественной литературы воплощает лучшие достижения национальной речевой культуры, основные достоинства литературного языка данного народа, национального языка в целом.

Исследователи выделяют в литературном языке признаки, выделяющие его среди других форм существования национального языка.

Традиционность и письменная фиксация (практически все развитые литературные языки – письменные).

Язык вообще, в том числе литературный язык, по природе своей традиционен. Каждое новое поколение совершенствует литературный язык, беря из речи старших поколений те средства выражения, развивая те стилевые тенденции, которые наиболее соответствуют новым социально-культурным задачам и условиям речевой коммуникации. Этому в максимальной степени способствует фиксация интеллектуального, идейно-эстетического, эмоционально-экспрессивного содержания в литературных (преимущественно письменных, отчасти устных) текстах. Именно в композиционно-речевой структуре текстов складываются принципы внутренней организации языковых элементов и приёмы их использования в связи с задачами данного текста, в зависимости от функционального назначения стиля, которому принадлежит текст. Традиционность, присущая литературному языку, способствует формированию и культивированию известных (созданных ранее) типов текстов, известных способов организации речевых средств данного литературного языка или отдельных его разновидностей в соответствии со сложившейся в них жанровой дифференциацией типичных для них текстов, как, напр., в языке художественной литературы (ср. *стиль романа, басни* и т.д.).

Общеобязательность норм и их кодификация.

«Быть общепринятым, а потому и общепонятным» – основное свойство литературного языка, которое «в сущности только и делает

его литературным» (Л. В. Щерба). В рамках литературного языка все его единицы и все функциональные сферы, т. е. и книжная и разг. речь, подчиняются системе норм.

Функционирование в пределах литературного языка разговорной речи наряду с книжной речью.

Взаимодействие и взаимная соотнесённость этих двух основных функционально-стилевых сфер литературного языка (при их противопоставленности друг другу) обеспечивают его социально-культурное назначение – быть средством общения носителей литературного языка, основным средством выражения национальной культуры. Для русского литературного языка характерно тесное взаимодействие разговорной и книжной речи, сложившееся в силу их длительного совместного функционирования соответственно в книжных стилях и разговорной речи послепушкинского периода. При серьезных изменениях в условиях социального существования литературного языка, определяемых глубокими преобразованиями в социальной, политической, культурной, экономической жизни общества, взаимопроницаемость книжной и разговорной речи в литературном языке интенсифицируется. Сближение этих функционально-стилевых сфер наблюдается во многих современных литературных языках (русском, татарском, английском).

Литературный язык обладает разветвлённой полифункциональной системой стилей. Для него характерна углублённая стилистическая дифференциация средств выражения в сфере лексики, фразеологии, словообразования, грамматической вариантности.

Функционально-стилевое расслоение литературного языка обусловлено общественной потребностью специализировать языковые средства, организовать их особым образом, для того чтобы обеспечить речевую коммуникацию носителей литературного языка в каждой из основных сфер человеческой деятельности. Этим же целям служит дифференциация стилистических средств выражения.

Функциональные разновидности литературного языка реализуются в письменной или устной форме. В современном литературном языке возрос удельный вес устной речи в связи с развитием радио, кино, телевидения, компьютерных информационных средств и соответственно с формированием и всё более интенсивным функционированием в рамках книжной речи языка радио, языка кино, телевизионной речи, электронной почты, SMS-сообщений как самостоятельных разновидностей литературного языка.

Литературному языку присуща категория вариантности; это находит своё выражение в синтагматических и парадигматических рядах языковых единиц и их вариантов, имеющих стилистические (экспрес-

сивно-стилистические, функционально-стилистические) и смысловые, семантические оттенки.

Для литературного языка характерна тенденция к функциональному размежеванию языковых единиц, к преодолению дублетности. С этим связывают, с одной стороны, присущую литературному языку постоянно реализуемую вариантность средств выражения, с другой – такие типичные для литературного языка черты, как богатство и разнообразие лексико-фразеологической и грамматической синонимии (как отличительный признак литературного языка), разветвлённая и стилистически развитая система словообразования, лексико-семантическая дифференцированность однокоренных слов, семантическая расчленённость омонимии, предметно-логическая соотнесённость антонимов и конверсивов, глубокая стилистическая дифференциация литературной лексики.

«Достоинство литературного языка определяется... богатством готовых возможностей выражать разнообразные оттенки» (Л.В.Щерба). Диалектичность литературного языка, гибкость его стилистической структуры проявляются во взаимодействии готовых средств выражения и постоянно возобновляемых, творчески создаваемых выразительных возможностей для передачи новых понятий и идей.

При всех эволюционных изменениях, переживаемых литературным языком как всяким живым социально-культурным образованием, ему присуща гибкая стабильность (В. Матезиус).

Без неё невозможен обмен культурными ценностями между поколениями носителей данного литературного языка. Стабильность литературного языка обеспечивается, с одной стороны, поддержанием стилизованных традиций благодаря письменным текстам, с другой стороны, действием общеобязательных кодифицированных норм, которые служат надёжным регулятором синхронного существования и развития литературного языка. Стабильности русского литературного языка способствуют также его единство, целостность, отсутствие местных вариантов.

Для характеристики конкретного литературного языка, для понимания его национальной специфики принципиальную значимость имеют социальные условия его существования, или языковая ситуация, в которой складывается, функционирует и развивается литературный язык.

Важность языковой ситуации как социолингвистической категории определяется тем, что она оказывает кардинальное разноаспектное воздействие на литературный язык – на формирование и реализацию в речевой коммуникации функциональной системы стилей, на функционирование и удельный вес отдельных стилей, на их взаимодействие с

другими разновидностями литературного языка, на состояние системы норм, на взаимодействие литературного языка с народно-разговорной речью, на актуализацию (или отодвигание на второй план) тех или иных лексико-фразеологических разрядов, грамматических вариантов и синонимов, на активизацию определённых эволюционных процессов прежде всего в сфере словаря, лексической семантики, фразеологии, словообразования, орфоэпии, в меньшей степени в синтаксисе литературного языка, на систему изобразительных средств художественной речи, на национальную идиоматику, на типологию литературных текстов, их композиционно-речевую организацию.

Языковая норма открывает путь новым тенденциям, идущим на смену отживающим формам литературного языка, отбирает из народно-разговорной речи те языковые элементы, которые имеют или могут приобрести общенациональную значимость.

В национальном литературном языке нормы книжной и разговорной речи, составляя единую систему литературных норм, соотносительны друг с другом. Нормы разговорной литературной речи менее «строги» по сравнению с нормами книжной речи. Основным признаком современного литературного языка (т. е. развитого литературного языка нации), в отличие от литературного языка донационального периода его развития (т. е. от литературного языка народности), является существование единых норм, общих для всех членов национальной общности и охватывающих как книжную, так и разговорную речь, т. е. все сферы речевой коммуникации.

Литературный язык нации отличается от литературного языка народности также и тем, что он формируется на народной основе, на базе народно-разговорной речи. В литературном языке донациональной эпохи (в отличие от национального литературного языка) представлена только книжная речь, поскольку его функции распространяются на сферу официального общения. С этим связано то, что литературный язык народности может быть и «чужим» языком (напр., в средние века латынь у романских народов, арабский и персидский языки у многих народов Востока), в отличие от национального литературного языка, в основе которого лежит родной язык данного народа. Литературный язык народности может быть и «своим», как, например, в Московской Руси.

Проблематика литературного языка донациональной эпохи служит предметом дискуссий в лингвистической литературе²⁰.

²⁰ Волошинов В.Н. Марксизм и философия языка. Основные проблемы социологического метода в науке о языке. Л., 1929; Щерба Л. В. Совр. рус. лит. язык / в его кн.: Избр. работы по рус. языку. М., 1957; Литературный язык и пути его развития; Виноградов В. В. О языке художественной лит-ры. М., 1959; Проблемы лит. языков и закономерностей их

3.3. Теория современного литературного языка

Теория литературного языка в славистике и русистике восходит к работам 20-х гг. XX в. В. В. Виноградова, Б. А. Ларина и Л. В. Щербы, к идеям Московского лингвистического кружка (Г. О. Винокур) и Пражского лингвистического кружка (Б. Гавранек, И. Вахек, Я. Мукаржовский). В своём становлении и развитии она взаимодействовала с теорией языковой функции, функционального стиля и тем самым с функциональной стилистикой как языковедческой дисциплиной, которая восходит к тому же кругу идей. Начиная с 30-40-х гг. теория литературного языка развивалась в германистике и романистике в русле общего языкознания и типологического изучения языков (В. М. Жирмунский и др.).

Для функциональной стилистики характерно первоочередное внимание к литературному языку в его функционировании и экстралингвистической обусловленности. Именно этими факторами в рамках функциональной стилистики определяются дифференциация литературного языка и выделение в нём ряда дискретных стилей. Языковая функция при этом вместе с содержательными признаками текстов, принадлежащих различным стилям, определяет способность литературного языка оптимальным образом отвечать меняющейся речевой коммуникации. Таким образом, функциональные стили как единицы членения литературного языка воплощают в себе идею дифференциации литературного языка на дискретные единицы, которые в этой теории становятся главными объектами изучения.

Постулирование дифференциации литературного языка не могло не привести к изучению противоположных – интегрирующих – факторов. Возникает и разрабатывается (преимущественно в чешской лингвистике 60-70-х гг. XX в., а в русистике – в трудах В. В. Виноградова 50-60-х гг. XX в., Д. Н. Шмелёва 70-80-х гг. XX в.) идея недискретно-

образования и развития, М. 1967; Лит. язык / в его кн.: Избр. тр. История рус. лит. языка, М., 1978; Ефимов А. И. О роли национальной художественной лит-ры в развитии рус. лит. языка // ВЯ. 1960. № 2; Вопросы формирования и развития национальных языков. М., 1960; Пражский лингвистический кружок. М., 1967; Панов М. В. О лит. языке // Рус. яз. в нац. школе / 1972. № 1; Филин Ф.П. О структуре совр. рус. лит. языка // ВЯ. 1973. № 2; Истоки и судьбы рус. лит. языка. М., 1981; Жирмунский В.М. Проблема социальной дифференциации языков / в его кн.: Общее и германское языкознание. Л., 1976; Степанов Г. В. Типология языковых состояний и ситуаций в странах романской речи. М., 1976; Толстой Н.И. История и структура слав. лит. языков. М., 1988; Гухман М.М. Литературный язык / в кн.: Лингвистический энциклопедический словарь. М., 1990; Бельчиков Ю.А. Речевая коммуникация как культурно-исторический и историко-лингвистический фактор функционирования лит. языка. М.: Оролс, 1993; Успенский Б. А. Краткий очерк истории рус. лит. языка (XI-XIX вв.). М., 1994.

сти зон членения литературного языка, осознаётся необходимость оценки факторов членения литературного языка с позиций его целостности, критически осмысливаются их парадигматические, оппозиционные свойства, устанавливается неоднородность этих факторов и отсутствие во многих случаях их специальной прикреплённости к тому или иному стилю.

Термин «функциональный стиль» к 60-м гг. XX в. перестаёт быть единственной манифестацией идеи функциональности. В. В. Виноградов употреблял его наряду с определением «разновидность», которое не содержит в себе прямого указания на основной параметр выделения единицы членения литературного языка и не обладает полной терминологичностью. Начиная с этого времени, русисты всё чаще оперируют определением «разновидность», которое позволяет не только отразить идею функциональности, но и отказаться от категорического применения идеи дискретности.

Эволюции воззрений способствовали и относящиеся к этому времени накопление и разработка новых материалов звучащей русской разговорной речи, а затем и других видов спонтанной устной литературной речи, которые не укладывались в теорию функциональных стилей, сложившуюся на базе изучения свойств разновидностей книжно-письменных текстов. Вместе с тем было ясно, что эти материалы принадлежат литературному языку. Возникла необходимость определения их места в составе и структуре литературного языка и одновременно создания общей теории русского литературного языка. Международная Комиссия по славянским литературным языкам (70-80-е гг. XX в.) способствовала разработке многих теоретических вопросов и прояснению конкретной ситуации расслоения славянских литературных языков. Выявилась возможность более или менее расширительного понимания границ литературного языка, причём принципиальное значение придавалось определению статуса разговорной речи в разных славянских литературных языках (разговорную речь признают входящей в литературный язык А. Едличка и исследователи русской разговорной речи Е. А. Земская, Е. В. Красильникова, О. Б. Сиротина, О. А. Лаптева и внелит. образования А. И. Горшков, отчасти В. Г. Костомаров).

Таким образом, в рамках теории литературного языка сам литературный язык предстаёт как комплексное нормативно-системное образование – система систем некоторых разновидностей, характеризующихся определённой функционально-тематической направленностью и составом языковых средств в их различных комбинациях. Теория литературного языка отличается от функциональной стилистики вниманием не только к дифференциальным, но и к интегральным явлениям,

определяющим конкретный облик литературного языка в данную эпоху. И Виноградов и Едличка полагают, что этот облик создаётся динамикой соотношения письменных и устных норм.

Задача теории литературного языка – найти с позиций целостности литературного языка релевантные признаки разновидностей, выделить эти разновидности, определить характер системно-структурного устройства литературного языка, т.е. выявить некоторую систему противопоставлений (оппозиций) релевантных признаков и самих разновидностей.

Критическая проверка на оппозиционность таких стилевых признаков, как ведущая функция, тематика текстов (экстралингвистические признаки), и результат отбора и организации языковых средств (лингвистические признаки) показали, что создаваемая ими противопоставленность функциональных стилей если и есть, то минимальна. Эти признаки во многом совпадают в различных стилях. Напр., такие экстралингвистические признаки научного стиля, как ясность, точность, логичность и доказательность изложения и преимущественное выполнение им информационной функции, совпадают с экстралингвистическими признаками и ведущей функцией официально-делового стиля.

Введение же в систему литературного языка устных разновидностей показало, что они, не обладая заметными отличиями от письменных в таком экстралингвистическом признаке, как тема сообщения, обнаруживают обособленность от них по признакам лингвистическим, так же, как и письменные разновидности показывают такие лингвистические особенности, которых нет в устных. Так, специфически устно-разговорные языковые средства встречаются в разновидностях устной литературной речи (в разговорной речи, устной публичной речи) и не встречаются – кроме специально приспособленных к письменной форме – в разновидностях письменной речи. Наоборот, такие специфически книжно-письменные языковые средства, как простые предложения большой длины, осложнённые различными способами, развёрнутые цепочки род. п., насыщенность отглагольными существительными, повышенная номинативность и пониженная глагольность, разветвлённая система предложно-падежных и союзных связей со специальными средствами выражения, лексическое разнообразие в художественной и лексическая специализированность и бедность в специальной речи, не встречаются в разновидностях устной речи.

Лексическое противопоставление наряду с рядом синтаксических и морфологических (использование диалогической и монологической или только монологической формы, возможность употребления боль-

шого количества коротких предложений в одном тексте или отсутствие этого явления, несгущённость – сгущённость отглагольных существительных на *-ние*, *-тие* и многие др.) создаёт ещё одно, внутреннее, противопоставление в пределах книжно-письменного типа литературного языка – оппозицию специальной речи (сюда входят научная речь, официально-деловая речь и информативно-хроникальные, официально-документальные жанры публицистической речи) и речи художественно-изобразительной (художественная речь и свободные жанры публицистической речи).

Специальная и художественно-изобразительная речь частично противопоставлены и по ведущей функции – информативная в первом случае и информативно-эстетическая во втором, так же, как устные и письменные разновидности (информативная и общения в первом случае и информативная – во втором).

Таким образом, система оппозиций разновидностей литературного языка предстаёт как противопоставленность книжно-письменного и устно-разговорного его типов, а внутри книжно-письменного типа – как противопоставленность специальной и художественно-изобразительной речи. Противопоставленность разновидностей внутри устно-разговорного типа слаба.

Такая системно-структурная организация литературного языка объясняет многие нестыковки в теории функциональных стилей, носящей атомарный характер и описывающей признаки данного стиля только изнутри. Так, когда выделяют конкретные стили, то их оказывается только два (научный и официально-деловой), да и те во многом сходны. Газетно-публицистическая речь считается не функциональным стилем, но функционально-стилевым единством (В.Г. Костомаров), художественная речь функциональным стилем не считается (В. Д. Левин, Т. Г. Винокур, В. П. Григорьев), разговорную речь в устной форме обычно стилем не считают (М. В. Панов, О.А.Лаптева, Е.А. Земская). Неудовлетворённость теорией функциональных стилей неоднократно проявлялась в ряде научных направлений. Так, В. Барнет имеет в виду не стили, а языковой континуум литературного языка, Г.А. Золотова постулирует коммуникативные регистры. Описание и теория русской разговорной речи оказались отъединёнными от описания и теории функциональных стилей.

Система оппозиций разновидностей литературного языка позволяет снять ряд, казалось бы, неразрешимых по своей природе вопросов (напр., о стилевой или нестилевой природе художественной и разговорной речи), которые утрачивают смысл при учёте двоичного (или – если иметь в виду внутреннее членение – троичного) членения литера-

турного языка. Снятым оказывается и вопрос о статусе устной публичной речи, которая рядом исследователей считается в своей основе совпадающей с письменно-кодифицированной речью (Е. Н. Ширяев и др.). Эта речь, имеющая принципиально общие языковые особенности с речью разговорной, в системе оппозиции литературного языка входит с ней в один тип (устно-разговорный). Анализ²¹ природы и соотносённости традиционно выделяемых факторов членения литературного языка позволяет выделить область максимальной противопоставленности разновидностей: это – оппозиция между письменной научной и деловой (специальной) речью и устной разговорной речью. Между этими крайними членами оппозиции находится область письменной художественно-изобразительной речи и устной публичной речи. Максимальная противопоставленность крайних членов оппозиции создаётся несколькими парами релевантных функционально-структурных признаков. Для письменной специальной речи характерны преобладание информативно-описательного типа в структурировании текста; именный строй; сильная степень дискретности единиц; минимум омонимии; членение на предложения. Для устной разговорной речи характерны преобладание повествовательно-изобразительного типа в структурировании текста; глагольный строй; слабая степень дискретности единиц, континуальность (диффузность речевого потока, слабая степень расчленённости его на отдельные единицы); максимум омонимии; членение на предложения и сегменты.

²¹Виноградов В.В. Проблема авторства и теория стилей. М., 1961; Гухман М.М. Литературный язык / в кн.: Общее языкознание. Формы существования, функции, история языка. М., 1970; Левин В. Д. Лит. язык и художественное повествование / в кн.: Вопросы языка совр. рус. лит-ры. М., 1971; Лаптева О. А. Рус. разг. синтаксис. М., 1976; О влиянии функционального расслоения лит. языка на его грамматику/ в кн: Синтаксис и стилистика. М., 1976; Совр. рус. публичная речь в свете теории стиля // ВЯ. 1978. № 1; О грамматике устного высказывания // ВЯ. 1980. № 2; Типология вариативных синтаксических рядов в аспекте функционирования лит. языка // ВЯ. 1984; Языковые основания выделения и разграничения разновидностей совр. рус. лит. языка // ВЯ. 1984. № 6; Мысли Виктора Владимировича Виноградова о социальных и личностных факторах речи в связи с теорией лит. языка // ВЯ. 1989. № 4; Живая рус. речь с телеэкрана. М., 1990; Шмелев Д. Н. Рус. язык в его функциональных разновидностях. (К постановке проблемы). М., 1977; Функционально-стилистическая дифференциация языковых средств / в кн.: Грамматические исследования. Функционально-стилистический аспект. Суперсегментная фонетика. Морфологическая семантика. М., 1989; Ревзина О. Г. К построению лингвистической теории языка художественной лит-ры / в кн.: Теоретические и прикладные аспекты вычислительной лингвистики. М., 1981; Едличка А. Лит. язык в совр. коммуникации// в кн. НЗЛ, в. 20. М., 1988; Толстой Н. И. История и структура слав. лит. языков. М., 1988; Винокур Г. О. Язык лит-ры и лит. язык / его кн.: Филол. исследования. Лингвистика и поэтика. М., 1990. Лаптева О.Л. Русский язык: Энциклопедия. М. 1998.

Системно-структурное членение литературного языка на разновидности определяется взаимодействием релевантных для членения дифференциальных признаков и признаков интегральных.

3.4. Языковая норма и речь

Норма языковая, норма литературная определяются в пособиях для вузов как принятые в общественно-языковой практике образованных людей правила произношения, словоупотребления, использования традиционно сложившихся грамматических, стилистических и других языковых средств. Литературная норма складывается как совокупность устойчивых, традиционных реализации языковой системы в результате социально-исторического отбора языковых элементов из числа сосуществующих, образуемых вновь или извлекаемых из пассивного запаса прошлого и возводимых в процессе общественной коммуникации в ранг правильных, пригодных и общеупотребительных.

Норма литературного языка в сознании говорящих обладает качествами особой правильности и общеобязательности, она культивируется в передачах радио и телевидения, в театре, в массовой печати и является предметом и целью школьного обучения родному языку. Для письменной речи существуют также орфографические нормы – система правил, устанавливающих единообразную передачу звукового языка на письме.

От объективно существующей нормы следует отличать её кодификацию, т.е. описание и закрепление ее в словарях, грамматиках, учебных пособиях и т.п. Официальная кодификация (напр., географические наименования) закрепляется в законодательных актах, правительственных постановлениях и других документах.

Норма языка – категория социально-историческая по своей природе и динамическая по характеру функционирования и развития. Она стабильна и системна (поскольку прямо связана со структурой языка) и вместе с тем изменчива и подвижна. В ее реализации и закреплении (кодификации) большую роль играет стремление говорящих и пишущих к сознательному сохранению традиций в использовании языковых средств, в выборе вариантов и т. п.

Норма различается по степени устойчивости в разных уровнях языка и в различных условиях общения. Решающим при этом оказывается характер соотношения нормы и системы (структуры). Так, в области орфоэпии система целиком определяет норму (ср. фонетическое чередование *о* под ударением с безударным *а*, оглушение звонких согласных в конце слова и перед глухими согласными и т. п.), что и соз-

даёт понятие образца, идеала правильного произношения, на который должно ориентироваться общество.

В области лексики система не находится в таком тождественном отношении к норме. Содержательный план здесь господствует над планом выражения. Возникает проблема правильности, смысловой точности и стилистической уместности слова в высказывании (ср. употребление синонимов, паронимов, фразеологических оборотов и т. п.). В области грамматики отношения системы и нормы строятся иначе: на первый план выступают модели и образцы (парадигмы) и критерий соответствия им речевых реализаций, в частности новообразований (напр., *планетарный*, *океанический*, *личностный* и т. п.). В стилистике норма регулирует применение стилистически и экспрессивно окрашенных или нейтральных языковых средств в соответствии с содержанием и целью речи, условиями общения (контактное или дистантное), тональностью высказывания, требованиями жанра и т. п. (ср., напр., неуместное использование книжных слов и конструкций в сугубо бытовой речи).

По степени обязательности различаются нормы императивные (строго обязательные) и диспозитивные (восполнительные, не строго обязательные). Нарушение императивных норм расценивается как слабое владение русским языком (напр., нарушение нормы склонения, спряжения или принадлежности к грамматическому роду). Такие нормы не допускают вариантов (невариативные нормы), и любые другие реализации расцениваются как неправильные, недопустимые. Например: *алфавит* (не *алфавит*), *досуг* (не *досу́г*). Диспозитивные нормы допускают варианты – стилистически различающиеся или вполне нейтральные (вариативные нормы). Напр.: *баржа* и *баржа́*; *манжет*, -а (муж. род) и *манжета́*, -ы (жен. род); *в отпуске* (нейтр.) и *в отпуску́* (разг.). Норма может иметь профессиональные варианты (напр., *рапорт* и *компас* – у моряков; *эпилепсия*, *флюорография* – в речи медиков; формы мн. ч. *стапеля*, *кожуха*, *профиля* и т. п. – в профессиональной речи специалистов; технические термины *дребезг*, *выбег* и т. п.).

Среди вариантов, объективно сосуществующих в языке, следует различать варианты, находящиеся в пределах литературной нормы. (напр., *иначе* и *иначе́*, *заводский* и *заводско́й*, *уставный* и разг. *уставный*, *маркетинг* и разг. *маркетинг*, *в адрес* и *по адресу́*), и варианты, один из которых нормативен, а другой – нет и стоит за пределами литературного языка (напр., правильно *призыв* и неправильно *призыв*; правильно *оплатить что* или *заплатить за что* и неправильно *оплатить за что*; правильно *последний в очереди* и неправильно *крайний в очереди*).

Объективные колебания литературной нормы обычно связаны с развитием языка, когда варианты являются переходными ступенями от устаревающей нормы к новой, служат средством унификации или, напротив, стилистической дифференциации языковых элементов. В тех случаях, когда варианты ничего не привносят в смысловом, стилистическом и других отношениях, говорят обычно о дублетах.

Литературная норма стремится к освобождению от простых дублетов. Варианты нормы охватывают разные уровни языка: существуют варианты нормы орфоэпические (*будни[ш]ний* и *будни[ч]ный*, *высо[к']ий* и *высок[ъ/й]*), акцентологические (*родился* и *родился*), морфологические и словообразовательные (*спазм*, *-а*, муж. род и *спазма*, *-ы*, жен. род; *напроказить* и *напроказничать*), варианты грамматических форм (*стакан чаю* и *стакан чая*; *воска* и *воску*; *граммов* и *грамм*; *капает* и *каплет*), синтаксические (*исполненный чем* и *исполненный чего*; *жду письмо* и *жду письма*); активных процессов складывания литературной нормы; напр., она может выступать как речь «верхушки» общества, образованных и привилегированных его слоев – в противоположность неграмотной, искажённой речи «низов», народных масс. В период существования развитых национальных языков лит. язык как высший тип общенародного языка постепенно вытесняет диалекты и становится выразителем общенациональной нормы. При этом литературная норма претерпевает известные качественные изменения в сторону демократизации, принятия традиционно нелитературных средств (с полной или частичной их нейтрализацией).

Норма – центральное понятие теории культуры речи. Учение о норме – основа теоретической нормализации, научных рекомендаций и прогнозов в области речевой культуры.

Теория нормы разрабатывалась Д.Н.Ушаковым, Л.В.Щербой, С.П.Обнорским, В.И.Чернышёвым, Г.О.Винокуром, В.В.Виноградовым, Е.С. Истриной, Ф.П. Филиным, С.И. Ожеговым, Р.И. Аванесовым и другими учёными, в работах которых решались проблемы сущности литературной нормы, её связей и взаимодействий с системой языка и общественными факторами его развития и функционирования²².

²²См.: Виноградов В. В. Различия между закономерностями развития слав. лит. языков в донациональную и национальную эпохи. М., 1963; Шведова Н. Ю. Активные процессы в совр. рус. синтаксисе. М., 1966; Ицкович В.А. Языковая норма. М., 1968; Горбачевич К.С. Изменение норм рус. лит. языка. Л., 1971; Вариантность слова и языковая норма. Л., 1978; Нормы совр. рус. лит. языка. 3 изд. М., 1989; Ожегов С. И. Лексикология. Лексикография. Культура речи. М., 1974; Граудина Л. К., Ицкович В.А., Катлинская Л. П. Грамматическая правильность русской речи. Опыт частотно-стилистического словаря вариантов. М., 1976; Граудина Л. К. Вопросы нормализации рус. языка. Грамматика и варианты. М., 1980; Сковрцов Л. И. Теоретические основы культуры речи. М., 1980; Основы

Известно, что речь – конкретное говорение, протекающее во времени и облеченное в звуковую (включая внутреннее проговаривание) или письменную форму. Под речью принято понимать как сам процесс говорения, так и результат этого процесса, т.е. и речевую деятельность, и речевые произведения, фиксируемые памятью или письмом. Общая характеристика речи обычно дается через противопоставление ее языку.

Язык – естественно возникшая в человеческом обществе и развивающаяся система облеченных в звуковую форму знаковых единиц, способная выразить всю совокупность понятий и мыслей человека и предназначенная прежде всего для целей коммуникации. Язык в то же время – условие развития и продукт человеческой культуры. «Язык есть всегда столько же цель, сколько средство, настолько же создается, насколько употребляется» (А.А. Потебня).

Проблема языка и мыслительной деятельности рассматривалась в науке прежде всего как проблема языка и мышления. Накопленное знание о характере соотношения языка и мышления включает в себя положения, объединяющие всех исследователей, и положения, разделяющие исследователей на школы, направления и т.п.

Все исследователи признают несомненной связь между языком и мышлением, однако по-разному понимают природу и качество этой связи. Ученые традиционно разделяются на тех, кто защищает тезис о непредставимости мышления без языка, и тех, кто отстаивает противоположную точку зрения. К числу первых относятся И. Кант («Каждый язык есть обозначение мыслей, и, наоборот, самый лучший способ обозначения мыслей есть обозначение с помощью языка»), В. фон Гумбольдт («Хотя мы и разграничиваем интеллектуальную деятельность и язык, в действительности такого разделения не существует»), М. Мюллер («Мысль фактически так же неотделима от языка, как язык от мысли»), ранний Ф.Э. Шлейермахер («Мышление и слово так же вполне едины, что мы можем различать их только как внутреннее и внешнее, да и то всякая внутренняя мысль есть уже слово»), Фердинанд де Соссюр («В языке нельзя отделить ни мысль от звука, ни звук от мысли»), А.Ф. Лосев («Мысль и язык фактически совершенно неразсторжимы и вливаются в общее безбрежное море объективной действительности»), А.А. Реформатский («Без языка не может быть и мышления»), а также Г.В. Колшанский, В.З. Панфилов и многие дру-

культуры речи. Хрестоматия. М., 1984; Даниленко В. П., Скворцов Л. И. Нормативные основы унификации терминологии / в кн.: Культура речи в технической документации. М., 1982; Головин Б.Н. Основы культуры речи. 2 изд. М., 1988; Скворцов Л. И. Русский язык: Энциклопедия. М., 1998.

гие. У сторонников этой точки зрения отсутствует необходимая ясность относительно того, как именно обеспечивается неразрывность разных по природе (идеальной и идеально-материальной) сущностей, а также нет достаточно убедительных доводов, направленных на устранение противоречия между тезисом о невозможности мышления без языка и реальным наличием разных типов мышления.

Другая точка зрения состоит в утверждении возможности осуществления определённой мыслительной деятельности без участия языка. Её разделяет ряд психологов, философов, языковедов – Н. И. Жинкин («Никому ещё не удалось показать на фактах, что мышление осуществляется только средствами натурального языка. Это лишь декларировалось, но опыт обнаруживал другое»), А. Н. Леонтьев («Современные генетические исследования открыли бесспорный факт существования процессов мышления, протекающих также и в форме внешней деятельности с материальными предметами»), Ж. Пиаже («Если внимательнее исследовать изменения, которые претерпевает интеллект в момент усвоения языка, то можно заметить, что этот последний не является единственной причиной таких преобразований»), Б.А.Серебренников («Мышление без слов так же возможно, как и мышление на базе слов»), а также Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, Р. А. Павилёнис и некоторые др. По мнению этих учёных, вербалистская концепция не учитывает существования т. н. несловесных типов мышления, напр. наглядно-действенного и наглядно-образного. «Успешное решение пространственных проблем ещё не говорящими детьми и вообще лишёнными языка животными является прямым указанием на то, что мысль может существовать без языка» (П. Т. Смит). Однако наличие несловесных типов мышления, как кажется, не опровергает вербалистскую концепцию. Если согласиться с тем, что типы мышления вычленяются в зависимости от единиц, с помощью которых нерасчлennый мыслительный процесс разделяется на отрезки, способные к перестановкам и комбинированию, то становится ясным: такого рода единицами могут быть лишь сущности, изоморфные по своей природе самому мышлению.

Поскольку мышление имеет информационную природу, постольку образы, действия, формы, краски, звуки и т. п. в том только случае могут рассматриваться как единицы мышления, если они выступают в преобразованном виде, совместимом с природой мыслительной деятельности. А так как принципиально основным информационным источником, питающим мышление и сознание, является язык, все остальные источники информации соединяются с мыслительной сферой только через его посредство, т. е. с обязательным преобразованием

сигналов в информационные сгущения, соответствующие традиционным языковым и речевым единицам. «Образы, которыми оперирует человек, это "означенные", как бы речевые образы.

Поэтому образы могут функционировать в мышлении наряду с речью, со словами и выполнять в нём функцию, аналогичную той, которую выполняют эти последние» (С. Л. Рубинштейн). Результаты классических опытов А. Н. Соколова, который экспериментально показал, что речедвигательная импульсация сопровождает не только вербально-понятийное, но и наглядное мышление, свидетельствуют о том, что наличие наглядно-образного и наглядно-действенного мышления не может служить опровержением мысли о тотальной языковой обусловленности духовной (мыслительной) деятельности.

Таким образом, первая точка зрения, верная по существу, нуждается в обобщении и уточнении. Вторая – недостаточно обоснованна. При этом обе представленные точки зрения игнорируют категорию сознания, теснейшим образом связанного с мышлением и языком, и не имеют чётко сформулированной философско-мировоззренческой позиции.

Одно из возможных общеполитических решений проблемы, лишённое указанных несовершенств, основывается на восходящей к неоплатоникам (Плотин, Порфирий и др.) и развитой Никейскими отцами (Афанасий Александрийский) и особенно отцами-каппадокийцами (Василий Великий, Григорий Назианзин, Григорий Нисский) ипостасной концепции соотношения общего и единичного (см. Флоренский П.А. Столп и утверждение истины; Соловьёв В.С. Шестое чтение о Богочеловечестве; Раушенбах Б.В. О логике тринитности).

В соответствии с этой концепцией мышление, сознание и язык лингвисты предлагают рассматривать как ипостаси единого ментально-лингвального комплекса. Будучи ипостасями единого, названные объекты единичны, неслиянны и в то же время нераздельны.

Единичность мышления, сознания и языка истощающим образом объясняет, на основе чего и как они соединяются в одно. Неслиянность свидетельствует о наличии у каждого из них своих особенных свойств. Нераздельность предполагает невозможность рассматривать каждую из обсуждаемых сущностей как нечто вполне самостоятельное.

Ментально-лингвальный комплекс – функционирующая на основе человеческого мозга самоорганизующаяся информационная система, которая обеспечивает восприятие, понимание, оценку, хранение, преобразование, порождение и передачу информации.

В рамках ментально-лингвального комплекса мышление – прежде всего динамическая ипостась, сознание – накопительно-оценочная ипостась, а язык – ипостась инструментальная и коммуникативная.

Динамическая природа мышления проявляется в том, что оно представляет собой постоянно протекающий в мозгу процесс мыслепорождения, основанный на обработке и преобразовании поступающей по разным каналам информации. Мышление, как и ментально-лингвальный комплекс в целом, включается с рождением человека и выключается только в момент смерти его мозга. Но для того чтобы мышление состоялось, оно должно располагать определённым инструментом, который обеспечивал бы целесообразное расчленение потока импульсов, идущих в мозг от органов чувств. В качестве такого инструмента как раз и выступает язык. Главная функция языка по отношению к мышлению заключается в дискретизации информационного континуума, т.е. в представлении его в виде совокупности информационных сгущений разного объёма и содержания. Сознание как третья ипостась ментально-лингвального комплекса ответственно за интериоризацию (присвоение сознанием) в форме тех же информационных сгущений окружающего мира, в том числе самого человека как элемента этого мира, с установлением необходимых оценочных иерархий и ценностных ориентиров.

Информационные сгущения, с помощью которых благодаря языку осуществляется мышление и функционирует сознание, могут быть названы информемами. Информема – базовая односторонняя единица ментально-лингвального комплекса, которая представляет собой некоторую информационную целостность, отличную от других, имеющих в ментально-лингвальном комплексе информационных целостностей. Одно из важнейших свойств информемы – её векторность. В соответствии с ней информема, будучи выделенной в мыслительной деятельности, непременно стремится к самообнаружению. Но для того чтобы это произошло, она должна пройти через семиозис (означивание, превращение в знак) и стать двусторонней единицей.

Если информема уже проходила через этот процесс, имеет место непервичное означивание, состоящее в поиске информемой присвоенного ей означающего. Если же информема через указанный процесс проходит впервые, то имеет место первичное означивание.

Оно состоит в поиске подходящего означающего и установлении между ним и информемой ассоциативной связи по смежности. Информема, прошедшая через первичный семиозис, – это именованная информема, или концепт. Становясь концептом, информема является уже достоянием не только отдельного человека, но и соответствующего этнического языка, а следовательно, и других людей, говорящих на этом языке. Язык связывает людей в этническую общность через концепты. Совокупность всех информем (именованных и неименованных),

которыми располагает сознание человека, есть его знание. Другими свойствами информемы являются её полевое строение (число конституирующих признаков уменьшается от центра к периферии), подвижность её границ и некоторые др.

Ментально-лингвальный комплекс в целом и каждая его ипостась в отдельности состоит из «светлой» и «тёмной» зон. В «светлой» зоне ментально-лингвальный комплекс выступает как явленная, т. е. осознаваемая и обозреваемая сущность. В «тёмной» зоне ментально-лингвальный комплекс выступает как функционирующая, но неявленная, т. е. неосознаваемая и необозреваемая, сущность.

При образовании мысли ментально-лингвальный комплекс работает как мышление. Деятельность мышления может быть свободной, анизотропной (мышление ни о чём конкретном) и изотропной, телеологической, направленной на объект (мышление о чём-то конкретном). Функционирование в свободном режиме состоит в том, что информемы находятся в постоянном самопроизвольном движении, напоминая бродячие собаки. Они входят во взаимодействие друг с другом, объединяются, образуя аморфные цепочки и конгломерации, и так же легко разъединяются, чтобы тут же вступить в подобные же объединения с другими информемами. Деятельность сознания при этом заключается в постоянной оценке содержательной ценности каждого вновь образованного объединения информем: те объединения, которые не представляют интереса, рассыпаются, а объединения, оцениваемые как нетривиальные или ценные, обращаются сознанием в своё достояние в качестве новых информем. Положение о никогда не прекращающейся работе ментально-лингвального комплекса в режиме мышления делает объяснимыми такие явления, как инсайт (озарение, непосредственное постижение), появление нетривиальных мыслей во время сна и др.

Суть изотропного (телеологического) мышления состоит в поисках такого объединения или разъединения информем, которое приводило бы к образованию новой информемы с заданными свойствами. Телеологическое мышление может быть дискурсивным и эвристическим. Дискурсивное мышление осуществляется в «светлой» зоне сознания. Оно требует наличия в этой зоне значительного количества именованных информем, которые, как можно предположить, сопрягаются друг с другом в соответствии с закономерностями, напоминающими закономерности синтаксиса внешнего языка. В результате дискурсивное мышление характеризуется громоздкостью и относительно невысокой продуктивностью. Эвристическое мышление – такое, которое осуществляется в «тёмной» зоне сознания, а свои результаты предъявляет в его «светлой» зоне. Оно оперирует всем имеющимся в сознании репертуа-

ром информем, причём последние сопрягаются друг с другом вполне аграмматично, по закону кратчайших семантических расстояний. В результате эвристическое мышление отличается высокой скоростью и значительно большей продуктивностью. Эвристическое мышление даёт возможность получать искомый результат в условиях дефицита информации в «светлой» зоне сознания, что позволяет прояснить феномен интуитивного постижения истины.

Будучи ипостасью ментально-лингвального комплекса, язык также функционирует в двух режимах; осознаваемом и неосознаваемом. Исходя из этого, привычное определение языка как системы знаков оказывается не вполне адекватным, поскольку в ипостасной интерпретации он начинается там, где ещё нет оснований говорить о знаках, по крайней мере, в их привычной интерпретации. С учётом сказанного язык можно определить как врождённую человеку артикуляционно-ориентированную информационную систему, которая, с одной стороны, обеспечивает функционирование его мышления и сознания, а с другой – позволяет ему получать, создавать, хранить и передавать информацию.

Таким образом, рассмотренная модель²³ проясняет всю сумму вопросов, относящихся и к характеру сопряжения языка, мышления и сознания, и к характеру их функционирования. В частности, становится очевидным, что мышление, взятое как отдельность, не вырабатывает язык: оно является постоянно действующей информационной системой, которая сразу и всегда функционирует посредством языка и иначе функционировать не может. С другой стороны, и язык не есть сущность, вырабатывающая мышление: он является постоянно действующей артикуляционно-ориентированной информационной системой, которая сразу и всегда функционирует, используя содержание и энергию мышления. Наконец, сознание не включает в себя мышление и язык, равно как и само не есть их составная часть: оно является постоянно действующей информационной системой координационно-регулирующего типа, которая осуществляет запечатление, хранение, систематизацию и оценку результатов ментальнолингвальной деятельности человека.

²³ См.: Мюллер М. Наука о мысли. СПб., 1891; Соколов А. Н. Внутренняя речь и мышление. М., 1968; Бенвенист Э. Общая лингвистика / пер. с франц. М., 1974; Колшанский Г. В. О вербальном мышлении // Изв. АН СССР. Сер. Лия. 1977. Т. 36. № 1; Серебrenников В. А. К проблеме «Язык и мышление» (всегда ли мышление вербально?); Березин Ф. М., Головин Б. Н. Общее языкознание. М., 1979; Караулов Ю. Н. Рус. язык и языковая личность. М., 1987; Гийом Г. Принципы теоретической лингвистики / пер. с франц. М., 1992 и др.

Речь в отличие от языка – конкретное говорение, протекающее во времени и облечённое в звуковую (включая внутреннее проговаривание) или письменную форму. Под речью принято понимать как сам процесс говорения, так и результат этого процесса, т. е. и речевую деятельность, и речевые произведения, фиксируемые памятью или письмом.

Общая характеристика речи обычно дается через противопоставление ее языку. Речь и язык (система языка) в совокупности образуют единый феномен языка. Речь есть воплощение, реализация языка (системы языка), который обнаруживает себя только в речи и только через неё выполняет своё коммуникативное назначение. Если язык – это орудие (средство) общения, то речь есть производимый этим орудием вид общения, создаваемый приложением языка (кода), с одной стороны, к конкретной действительности, а с другой – ко всякий раз иной коммуникативной ситуации.

Речь вводит язык в прагматический контекст.

Речь материальна, она воспринимается чувствами (слухом, зрением, осязанием), язык же (система языка, код) включает в себя абстрактные аналоги единиц речи, образуемые их различительными и общими (интегральными) признаками (ср.: звук речи и фонема).

Речь – есть последовательность слов, она линейна, язык вносит в эту линейную последовательность иерархические отношения, он имеет уровневую организацию; речь стремится к слиянию слов в речевом потоке, язык сохраняет их отдельность; речь отнесена к объектам действительности и может рассматриваться с точки зрения своей истинности или ложности, к языку истинностная оценка неприменима.

Речь конкретна и неповторима в противоположность абстрактности и воспроизводимости языка; она актуальна в противовес потенциальности языка; речь преднамеренна и устремлена к определённой цели, в отличие от нецеленаправленности языка; речь ситуативно обусловлена, язык независим от обстановки общения; будучи событием, действием, речь развёртывается во времени и пространстве, она динамична, язык же дан в отвлечении от этих параметров мира, представляя собой явление статическое; речь подвижна, язык стабилен; речь бесконечна, система языка ограничена определённым набором составляющих; речь вариативна, язык же в каждый период своего существования относительно инвариантен.

Будучи психофизическим явлением, речь субъективна и произвольна, она является видом свободной творческой деятельности индивидуума, язык же как явление социальное представляет собой достояние пользующегося им общества, он объективен и обязателен (императивен) по отношению к говорящим; речь допускает элементы случай-

ного и неупорядоченного, в отличие от языка, образуемого регулярными чертами своих единиц и отношений между ними; речь отражает опыт индивидуума, язык же в системе выражаемых им значений фиксирует опыт коллектива.

Кроме указанных характеристик, выделенных по их оппозиции свойствам языка (системы языка), речь обладает рядом параметров, не противопоставляемых непосредственно отдельно взятым чертам языка. Эти параметры относятся к способу осуществления речевой деятельности и вытекают из субъективности, конкретности и ситуативной обусловленности речи.

Речевая деятельность может проходить в двух формах – монологической и диалогической. Процесс речи характеризуется определённым темпом (быстротой, медленностью), продолжительностью, тембровыми особенностями, степенью громкости, артикуляционной чёткости, акцентом, тоном и т.п. Речь может быть охарактеризована через указание на психологическое состояние говорящего, его коммуникативную задачу, отношение к собеседнику, ср.: *взволнованная, эмоциональная, искренняя, обдуманная, льстивая, почтительная, насмешливая речь*. Речь может быть объектом эстетической оценки, ср.: *художественная, поэтическая, изящная, изысканная, грубая речь*. Речь определяется признаками своего смыслового содержания, ср.: *содержательная, пустая, связная, бессвязная, осмысленная, бессмысленная, последовательная, сбивчивая речь*. К речи применима нормативная оценка, ср.: *правильная, неправильная, исковерканная речь*. Речь может быть определена по её соответствию условиям и целям общения.

Индивидуальный характер речи – один из основных её признаков – проявляется в том, что речь всегда осуществляется определённым лицом, передающим в ней свои мысли и чувства, для выражения которых он по своему усмотрению выбирает слова и структуры предложения. Говорящий относит языковые номинации к тем или иным объектам действительности, наделяя слова речевым значением, сочетает их между собой и выбирает тот или другой стиль (манеру) сообщения (фамильярный, официальный, почтительный, пренебрежительный и т. п.), которому придаёт голосовое или письменное воплощение, и, наконец, использует высказывание с нужным для себя коммуникативным заданием.

Речевая импровизация допускает известное варьирование форм, закреплённых системой языка. В индивидуальных отклонениях речи заложены истоки языковых изменений, осуществляющихся тогда, когда субъективные особенности говорения становятся достоянием языковой общности. Язык творит речь и в то же время сам творится в ре-

чи. «Язык одновременно и орудие, и продукт речи» (Фердинанд де Соссюр).

Поскольку речь регулярно используется в разных социальных сферах, она приспосабливается к задачам и условиям своего функционирования; явления речи типизируются, образуя относительно самостоятельные системы – функциональные стили, которые характеризуются и модификациями самой системы языка (его лексики и в меньшей степени грамматики), и речевыми особенностями, такими, как длина предложений, степень смысловой полноты, информативность, спонтанность или обработанность, степень клиширования, использование различных средств выражения, допустимость разных интерпретаций и т. п.

Возможности субъективного варьирования речи не беспредельны: речь должна быть понята адресатом, причём ключом к её восприятию и интерпретации служит общий для собеседников язык (код). В процессе речевой коммуникации «язык выступает в качестве необходимого предела свободы» (Э. Косериу). В известном смысле «интересы понимания и говорения прямо противоположны» (Л. В. Щерба).

Будучи одной из форм общения людей, речь функционирует в коллективе и следует его традициям; она обоюдна и представляет собой один из видов социальной активности человека. Как и всякая социальная активность, речевая коммуникация сознательна и целенаправленна. Она состоит из отдельных актов речи, являющихся её «динамическими единицами». В речевом акте в общем случае участвуют следующие компоненты: говорящий и адресат, обладающие некоторым фондом общих знаний и представлений, обстановка и цель речевого общения, а также тот фрагмент объективной действительности, о котором делается сообщение. Эти компоненты создают прагматическую сторону речи, под воздействием которой формируется модальная рамка высказывания, предназначенная для координации названных компонентов.

Информативная направленность речевых актов часто осложняется дополнительными коммуникативными задачами. При помощи речевых актов можно не только передавать некоторые сведения, но и жаловаться, хвастаться, угрожать, льстить, обижать, шутить и т. п. Некоторые установки говорящего составляют прямые («открытые») цели коммуникативных актов, они могут быть выражены, ср.: *Прошу тебя быть осторожным; Требую внимания.*

Наиболее регулярные коммуникативные задания отлагаются в грамматической структуре предложений (ср. повествовательные, вопросительные и повелительные предложения). Другие установки имеют косвенный характер (такие цели, как лезть, ложь, хвастовство, угроза и т. п., не принято обнаруживать). Некоторые коммуникативные

цели могут быть достигнуты без помощи речи – мимикой, жестом (паралингвистическими средствами): приглашение войти и сесть, просьба молчать, угроза и т. п. Напротив, клятва, обещание, поздравление и т. п. невозможны без участия речи, которая в этом случае адекватна действию, поступку.

По цели коммуникации могут быть выделены следующие основные типы речевых актов: информативные акты, сообщения (*Лёд тронулся; Мне грустно*); побуждения, в т.ч. запрос о получении информации (*Реши эту задачу!; Когда ты вернёшься с дачи?*); речевые акты-обязательства (*Обещаю выполнить задание*); формулы социального этикета (поздравления, извинения, соболезнования, принесение благодарности); выражения эмоциональной реакции на ситуацию или сообщение (*Вот это да!; Подумать только!; Ну и ну!*); речевые акты, служащие завязыванию, поддержанию и прекращению речевых контактов (*Алло!; Послушай!; Всего доброго!*). Среди этих коммуникативных установок главенствует задача информирования. Любая коммуникативная цель может быть достигнута через сообщение. Коммуникативные установки играют важную роль в построении диалогической речи, связность которой обеспечивается согласованностью стимулов и реакций: вопрос требует ответа, упрёк или обвинение стимулируют оправдание, сообщение некоторого суждения рассчитано на реакцию возражения или согласия.

Реализуясь в речи, система языка сама в известном смысле является реализацией языкового знания и языковых способностей людей, входящих в одну языковую общность²⁴. Перенос центра тяжести на психологию владения языком побудил представителей генеративной лингвистики, начало которой было положено Н. Хомским, заменить противопоставление языка и речи противопоставлением языковой компетенции и языкового исполнения.

В этой концепции основное внимание отводится процессам и этапам перехода от конкретных смыслов к их реализации, а применительно к синтаксису – от глубинных структур к поверхностным. Система языка понимается как некоторое порождающее устройство, обладающее динамическими возможностями. При этом имеется в виду порождение не столько прагматически адекватных речевых произведений, сколько грамматически правильных предложений. Тем самым делается шаг к стиранию различия между механизмами действия грамматических правил и прагматических норм речеобразования.

²⁴Арутюнова Н.Д. Русский язык. Энциклопедия / под ред. Н.А. Караулова. – М.: Дрофа, 1997.

Одновременно была рассмотрена возможность инвертирования направления действия правил порождения речи. Модель «Смысло-Текст», предложенная А. К. Жолковским и И.А. Мельчуком, содержит серию процедур перехода от заданного значения к выражающим его текстам. И наоборот, – переход от текста к его смысловой записи (семантическому представлению). Таким образом, была поставлена задача выявления общих основ синтеза и анализа речи.

В итоге развития идей языка и речи в каждом из этих двух соотносительных понятий были выделены статический и динамический аспекты. Динамическая и статическая стороны речи соответствуют действию (речевому акту), взятому во всей полноте своих характеристик, и порождённым этим действием и зафиксированным тем или иным способом речевым произведениям, организованным в связный текст.

В последние два десятилетия²⁵ усилилась тенденция изучения связного текста с учётом его динамического (деятельностного, коммуникативного) аспекта, стимулировавшая создание теории дискурса, в которой речь рассматривается как целенаправленное социальное действие, а связный текст не отделяется от прагматических, социокультурных, психологических и других экстратекстовых факторов.

Человеческая речь является объектом изучения лингвистов (психолингвистов, социолингвистов, фонетистов, специалистов по стилистике), психологов, физиологов, специалистов по высшей нервной деятельности, по теории коммуникации, по акустике,

²⁵ Смирницкий А. И. Объективность существования языка. М., 1954; Жинкин Н.И. Механизмы речи. М., 1958; Хомский Н. Синтаксические структуры; пер. с англ. / в кн.: НЛ, в. 2. М., 1962; Косериу Э. Синхрония, диахрония и история / в кн.: НЛ, в. 3. М., 1963; Гардинер А. Различие между «речью» и «языком» / в кн.: Звегинцев В. А. История языкознания XIX-XX веков в очерках и извлечениях. Ч. 2. 3 изд. М., 1965; Коржинек И.М. К вопросу о языке и речи / в кн.: Пражский лингвистический кружок. М., 1967; Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. М., 1969; Будагов Р.А. Язык, история и современность. М., 1971; Кацнельсон С. Д., Типология языка и речевое мышление. Л., 1972; Щерба Л. В. О троюм аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкознании/ Языковая система и речевая деятельность. Л., 1974; Мельчук И.А. Опыт теории лингвистических моделей // Смысл. Текст. Семантика, синтаксис. М., 1974; Апресян Ю. Д. Лексическая семантика. Синонимические средства языка. М., 1974; Ломтев Т. П. Общее и рус. языкознание. Избр. работы. М., 1976; Соссюр Ф. де Труды по языкознанию / пер. с франц. М., 1977; Лингвистика текста. М., 1978; Лурия А. Р. Язык и сознание. М., 1979; Гумбольдт В. фон Избр. тр. по языкознанию. М., 1984; Лингвистическая прагматика. М., 1985; Теория речевых актов. М., 1986; Якубинский Л.П. Язык и его функционирование. Избр. работы. М., 1986; Дейк Т.А. ван Язык. Познание. Коммуникация // Сб. работ; пер. с англ. М., 1989; Язык и личность // Сб. ст.; под ред. Д. Н. Шмелева. М., 1989; Человеческий фактор в языке. Коммуникация. Модальность. Дейксис. М., 1992; Винокур Т. Г. Говорящий и слушающий. Варианты речевого поведения. М., 1993; Бюлер К. Теория языка. Репрезентативная функция языка: пер. с нем. М., 1993.

философов, социологов, литературоведов.

В лингвистике существует две сферы исследований: в одной изучаются языковые системы, в другой – речевые. Лингвистика речи имеет своим объектом все те типизированные явления, которые не оторвались от участников коммуникации и обстановки общения, т.е. от прагматической стороны речевых актов. Лингвистика речи распадается на две взаимодействующие области: лингвистику текста, обращённую к статическому аспекту речи, и теорию речевой деятельности и речевых актов, анализирующую динамику речи. Лингвистика текста изучает структуру речевых произведений, их членение, способы создания связности текста, частотность встречаемости единиц языка в тех или других типах текста, смысловую и структурную полноту текста, речевые нормы в разных функциональных стилях, типы речи (монолог, диалог, полилог), особенности письменной и устной форм реализации языка и др. Теория речевой деятельности изучает процессы речеобразования и восприятия речи, механизмы речевых ошибок, коммуникативные установки, связь речевых актов с прагматическими условиями их протекания, факторы, обеспечивающие эффективность речевого акта, отношение речевой деятельности к другим видам социальной активности человека. Если теория текста теснее связана с литературоведением и стилистикой, то теория речевой деятельности разрабатывается во взаимодействии с психологией, психофизиологией и социологией.

ГЛАВА 4.

ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ И БИЛИНГВАЛЬНАЯ СРЕДА

4.1. Языковая личность как понятие

В контексте теории полилингвального развития личности весьма важным представляется рассмотрение концепта «языковой личности» как идеи, которая пронизывает и все аспекты изучения языка, и одновременно разрушает границы между дисциплинами, изучающими человека, поскольку нельзя изучать человека вне его языка²⁶.

Билингвальная среда характерна для многих территорий Российской Федерации. Положим, в Татарстане и Башкортостане почти половина населения получает дошкольное воспитание, среднее образование, профессиональную подготовку в ссузах и вузах в условиях билингвальной (двуязычной) среды. Однако многие определения языковой личности до сих пор практически не учитывают эти обстоятельства.

Сейчас уже принято, что языковая личность – это личность, реализованная в языке. В то же время в это понятие входит – 1) любой носитель того или иного языка, охарактеризованный на основе анализа произведённых им текстов с точки зрения использования в этих текстах системных средств данного языка для отражения видения им окружающей действительности (картины мира) и для достижения определённых целей в этом мире; 2) наименование комплексного способа описания языковой способности индивида, соединяющего системное представление языка с функциональным анализом текстов²⁷.

²⁶Караулов Ю.К. Русский язык и языковая личность. – М., 1987.

²⁷Шахматов А. А. Очерк совр. рус. лит. языка. Л., 1925; Виноградов В. В. О художественной прозе. М.-Л., 1930; Словарь языка Пушкина. Т. 1-4. М., 1956-61; Тимофеев В. П. Диалектный словарь личности. Шадринск, 1971; Будагов Р. А. Человек и его язык. М., 1974; Мотивационный диалектный словарь / под ред. О. И. Блиновой. Т. 1-2. Томск, 1982-83; Богин Г. И. Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текстов. Л., 1984; Колосов В. В. Мир человека в слове Древней Руси. Л., 1986; Караулов Ю. И. Рус. язык и языковая личность. М., 1987; Словарь Пушкина и эволюция рус. языковой способности. М., 1992; его же. Рус. ассоциативный словарь как новый лингвистический источник и инструмент анализа языковой способности / в кн.: Ассоциативный тезаурус совр. языка. Рус. ассоциативный словарь. Кн. 1. М., 1994; Язык и личность / под ред. Д. Н. Шмелева. М., 1989; Залевская А. А. Слово в лексиконе человека. Воронеж, 1990; Языковая личность: проблемы значения и смысла // Сб. научных тр. Волгоград, 1994; Языковая личность: проблемы выбора и интерпретации знака в тексте // Сб. научных тр., Новосибирск, 1994; Лексика, грамматика, текст в свете антропологической лингвистики. Тезисы докладов международной научной конференции. Екатеринбург, 1995; Китайгородская М.В., Розанова Н. Н. Рус. речевой портрет. Фонохрестоматия. М., 1995; Исламшин Р.А., Габдулхаков В.Ф. Андрагогика: историко-педагогический процесс и языковая личность XXI века. М., 2005; Петков С. Език и личност. въздействия. Благоевград, 1983.

Потребность в понятии и рабочем термине «языковая личность» проявилась еще в 80-х гг. XX в. Приоритет его разработки и использования принадлежит русской лингвистике, хотя идея рассматривать существование и функционирование языка в связи с его носителем – человеком всегда была присуща языкознанию и является, по-видимому, столь же древней, как сама эта наука. Исторические предпосылки возникновения соответствующей теории можно проследить начиная с XIX в. Из трудов В. фон Гумбольдта, трактовавшего язык как «орган внутреннего бытия человека» и как выразителя духа и характера народа, нации, вытекает обобщённое понимание языковой личности и как представителя рода человеческого, умеющего соединять мысль со звуком и использовать результаты этой деятельности духа для общения, и как национальной языковой личности, т. е. носителя языка – совокупного представителя своего народа.

Родоначальник Казанской лингвистической школы, известный в России под именем И.А.Бодуэн де Куртенэ, писал в 1899 г., что человеческий язык, человеческая речь существует только в мозгу, только в "душе" человека, а основная жизнь языка заключается в ассоциации представлений в самых различных направлениях. Уже в начале XX в. А.А.Шахматов утверждал, что «реальное бытие имеет язык каждого индивидуума; язык села, города, области, народа оказывается известною научною фикцией». Сам термин «языковая личность» впервые употреблён В.В.Виноградовым в 1930 г. в книге «О художественной прозе».

В современном научном знании тот фон, на котором происходило становление теории языковой личности, характеризуется следующими особенностями: смещением фокуса интереса во всех гуманитарных областях от элитарного человека к простому смертному, от авторитета к миноритету и от эпохального исторического времени к повседневности и обыденности; оживлением интереса к проблеме способов существования языка (язык-система, язык-текст, язык-способность), а также успехами психолингвистики в изучении языковой способности человека.

В результате под языковой личностью потенциально понимается любой носитель языка, а также способ представления (изучения и описания) языковой личности, что предполагает обычно воссоздание её структуры на основе производимых и воспринимаемых ею текстов.

В самом содержании термина «языковая личность» содержится идея получения – на основе анализа «языка» (а точнее, текстов) – выводного знания о «личности»:

а) как индивидууме и авторе этих текстов, со своим характером, интересами, социальными и психологическими предпочтениями и установками;

б) как типом представителя данной языковой общности и более узкого входящего в неё речевого коллектива, совокупном или усреднённом носителе данного языка;

в) как представителе человеческого рода, неотъемлемым свойством которого является использование знаковых систем и прежде всего естественного языка. Соответственно комплексность подхода к исследованию языка через языковую личность проявляется в том, что язык в этом случае предстаёт и как система, и как текст, и как способность.

К языковой личности как лингвистическому объекту исследователи приходят разными путями: психолингвистическим – от изучения психологии языка, речи и речевой деятельности в нормальном и изменённых состояниях сознания, в том числе афазий разного рода; лингводидактическим – от анализа процессов научения языку и языкового онтогенеза; чисто филологическим – от изучения языка художественной литературы.

Исследования, связанные с языковой личностью, характеризуются широким применением разнообразных экспериментальных методов: ассоциативных экспериментов, анализа пересказов текстов, метода семантического дифференциала, анализа записей речи одного дня личности, записей детской речи, анализа деятельности устных и письменных переводчиков, анализа статистически достоверных самонаблюдений носителей над своей письменной речью, экспериментов по восстановлению деграмматизированных текстов и др.

Из традиционно устоявшихся в сфере собственно филологии направлений в изучении текстов к изложенному пониманию языковой личности ближе всего стоят такие, как «язык писателя» и «речевой портрет» персонажа художественного произведения или реального «человека с улицы». Синонимическими и квазисинонимическими терминами по отношению к языковой личности являются: субъект (осмысливший мир и отразивший его в своей речи); индивид; автор текста; носитель языка; информант; активный информант; пассивный информант; говорящий; слушающий; речевой портрет; идиолект; образ автора.

Структура языковой личности складывается из трёх уровней – вербально-грамматического, когнитивного и прагматического. Каждый из уровней характеризуется своим набором единиц, которые в совокупности охватывают все используемые при изучении языка единицы,

своеобразно перераспределяя их соответственно специфике названных уровней.

К вербально-грамматическому уровню относятся единицы, традиционно используемые при описании лексического и грамматического строя языка, — слово, морфема, словоформа, дериват, синоним, словосочетание, синтаксема, управление, согласование и т. д.

В качестве единиц когнитивного уровня, организующих статичную и относительно стабильную картину мира носителя языка, выступают: денотат, сигнификат, экстенционал и интенционал понятия, фрейм, генерализованное высказывание (т. е. афоризм, сентенция, поговорка и т. п.), фразеологизм, метафора, наглядный образ (живая, «кинематографическая» картинка), каламбур и др.

В состав единиц прагматического уровня, отражающего интенции и цели носителя, его активную позицию в мире и, соответственно, динамику его картины мира, включаются пресуппозиция, дейксис, элементы рефлексии, оценка, «ключевые слова», прецедентные тексты, способы аргументации, «сценарии», планы и программа поведения.

Опыты реконструкции языковой личности («типы монолога в художественной прозе») содержатся, например, в работах В. В. Виноградова о языке Н. В. Гоголя и Ф. М. Достоевского, в его книге «О художественной прозе» (речи адвоката Спасовича), в книге Ю. Н. Караулова «Русский язык и языковая личность» (дискурс Шохова — персонажа романа А. Приставкина «Городок»), в книге «Язык и личность» под ред. Д. Н. Шмелёва (раздел «Опыт описания языковой личности. А. А. Реформатский») и др.

К воссозданию языковой личности непосредственное отношение имеют словари языка писателей, но также и другие словари, напр. «Мотивационный диалектный словарь», в котором раскрываются приёмы языковой рефлексии наивно-говорящего — усреднённой языковой личности носителя языка (диалекта) — в поисках мотиватора внутренней формы слова, напр.: *«Лисички [грибы], они желты, как лисица, вот и зовут так»*.

4.2. Билингвизм (полилингвизм)

Применительно к условиям Татарстана целесообразно говорить или об обучении второму языку (последний тип владения языком), или о развитии двуязычия (русский язык и язык национальной республики, т. е. татарский), или о многоязычии (родной язык, государственный язык, иностранный язык). При этом двуязычие может быть детским, когда ребенок приобщается ко второму языку в возрасте от 3-х до 4-х

лет, до периода полового созревания, и взрослым, когда овладение вторым языком как средством общения начинается после периода полового созревания. Что касается иностранного языка, то в условиях обучения в средней общеобразовательной школе речь может идти о развитии искусственного билингвизма как частного случая смешанного билингвизма.

Приобщение человека к новому языку может осуществляться в разных условиях: в республике изучаемого языка и вне ее пределов. В том и другом случае речь может идти об обучении (изучении его).

Изучение иностранного языка в отрыве от страны изучаемого языка имеет свои по меньшей мере два подварианта:

1) под руководством учителя – носителя изучаемого языка, что делает возможным естественное использование языка в общении с учителем не только на уроке, но и во внеурочное время;

2) под руководством учителя – не носителя языка.

В языковом окружении могут удачно сочетаться все необходимые для успешного овладения вторым языком компоненты: стимулы к использованию языка как средства общения (которые обучаемым могут даже не осознаваться), способности человека к овладению иноязычной речевой деятельностью и, что весьма существенно, непосредственный доступ к языку и культуре другого народа.

Социокультурные факторы в последнее время стали предметом пристального внимания психолингвистов, филологов и методистов²⁸. Данные факторы предполагают последовательный учет социокультурного контекста обучения языку, в понятие которого входят такие категории, как общность-различие культуры народа и исходной культуры

²⁸ Байрамова Л.К. Введение в контрастивную лингвистику. Казань: Изд-во Казанского университета, 1994. 116 с.; Бондырева С.К. Феномен толерантности в системе межэтнических отношений // Толерантное сознание и формирование толерантных отношений (теория и практика). М., 2002; Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам. Пособие для учителя. М.: АРКТИ, 2000. 165 с.; Дешериев Ю.Д., Протченко И.Ф. Основные аспекты исследования двуязычия и многоязычия. Проблемы двуязычия и многоязычия. М.: Наука, 1972; Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. М.: Изд-во "Наука", 1982. 156 с.; Жинкин Н.И. О кодовых переходах во внутренней речи // Вопросы языкознания. 1964. № 6. С. 26-38; Залевская А.А. Вопросы теории овладения вторым языком в психолингвистическом аспекте. Тверь, 1996. 195 с.; Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку. М.: Изд-во "Русский язык", 1989. 219 с.; Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М.: Наука, 1987. 263 с.; Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М.: Наука, 1987. 263 с.; Костомаров В.Г. Мой гений, мой язык. Размышления языковеда в связи с общественными дискуссиями о языке. М.: Знание, 1991. 64 с.; Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. М.: Мысль, 1997; Мухамадиева Л.М. Уровневое обучение татарскому языку. Казань, 2003. 125 с.; Уразманова Р.К. Обряды и праздники татар Поволжья и Урала. Казань, 2001. 196 с.; Klien, W. Zweitspracherwerb. Eine Einfuehrung. Frankfurt am Main: Athena-cut, 1987. 206 s.

обучаемых; удаленность-близость региона от территории, на которой изучается этот язык. Наряду с этим социокультурные условия определяются сложившимися в обществе отношением к народу, говорящему на том или ином языке, его культуре, обществу, а также системой культурных и социальных отношений, принятой в обществе, и др.

Одной из важных проблем школьной языковой политики является проблема выбора языка(-ов) для изучения. Образовательная языковая политика в целом и выбор языков в частности обусловлены действием целого комплекса факторов. В отдельных случаях государство (руководство республики) напрямую влияет на выбор изучаемых в школе языков. Процесс «вытеснения» из учебных планов отечественной школы английским языком других иностранных языков можно объяснить объективными причинами экстралингвистического характера (мировое лидерство США в политической, экономической и культурной сфере).

В начале XXI века полиязыковая компетенция школьника стала педагогической проблемой. Чаще всего эта проблема обозначается как проблема мультилингвизма (*multilingualism* – полилингвизм). Первые исследования о проблемах мультилингвизма появились в печати в 60-х годах XX в. (V. Vildomec “Multilingualism”), но в 90-х годах эта проблема заняла приоритетное положение в языковых вопросах (R. Macias, T. Sbutnabb, J. Edwards).

Сейчас эра монолингвизма в западных странах закончилась, началась эра мультилингвизма и утвердилась парадигма мультикультурного образования и воспитания. Знание нескольких языков является государственной политикой в области образования многих стран (Франция, Голландия, Швейцария, Люксембург, Бельгия, Швеция, Финляндия и др.). Только США придерживается монолингвальной образовательной политики: основным требованием является знание государственного (английского) языка.

В 1997 г. Советом Европы был принят документ “Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of reference” («Современные языки: изучение, обучение, оценка. Общеввропейская компетенция»), направленная на устранение языковых барьеров. Этим документом определялись цели, задачи и содержание обучения иностранным языкам, характеризовались итоговые уровни владения иностранным языком.

Одновременно с процессами интеграции в странах ЕС принимаются документы²⁹, регламентирующие сохранение исторически существовавших в Европе меньшинств и поддержание их языков. Такие меры

²⁹Европейская хартия языков региональных и национальных меньшинств, 1992 г.; Конвенция о защите национальных меньшинств, 1994 г.

призваны предохранять нации от ассимиляции, способствовать межкультурному общению. Схема изучения языков следующая: каждый ученик европейской школы должен в совершенстве владеть тремя языками – родным, одним из трех рабочих языков Союза (английским, немецким, французским) и еще любым государственным языком одной из стран ЕС. Причем третий язык начинают изучать со второго года обучения. Опыт европейских школ принимается сегодня за образец двуязычных школ вообще.

Теоретические и практические вопросы билингвизма, мультилингвизма рассматриваются во многих областях: этносоциологии (Ю.В. Арутюнян, Л.К. Байрамова, Л.М. Дробижева, М.И. Губогло), прикладной социологии (Г.М. Гиззатуллина, В.П. Конецкая, А.П. Майоров), психолингвистике (А.А. Леонтьев, А.А. Залевская), социолингвистике (В.Д. Бондалетов, А.Д. Швейцер), педагогике (Р.К. Ахмедова, В.В. Сафонова, Р.П. Мильруд, Е.И. Пассов, Е.М. Верещагин, Г.В. Рогова, Г.А. Китайгородская, Н.И. Уварова, Р.К. Миньяр-Белоручев, Ф.Ф. Харисов, К.З. Закирьянов), лингвистике (В.Ю. Розенцвейг, Ю.К. Караулов), лингвистической типологии (В.Д. Аракин, З.З. Гагитатуллина), образовательной политике (М. Сигуан, У. Макки, Ф.Ф. Харисов, Л. Мухарлямова, З. Гарипова), прикладной лингвистике (R. Macias), социальной педагогике (V. Cook).

Лингвистический аспект изучения двуязычия предусматривает: анализ соотношения структур и структурных элементов двух языков, их взаимоотношения, взаимовлияния, взаимодействия и взаимопроникновения на всех уровнях языковой системы; выявление дифференциальных признаков каждого из контактирующих языков, установление таким образом общих и специфических, сходных и несходных моментов в звуковом составе, лексической системе и грамматическом строе родного и русского языков; исследование содержания проявления транспозиции и интерференции родного языка в процессе изучения русского языка как неродного; лингвистическое объяснение причин интерференции родного языка при изучении русского; прогнозирование возможных интерферентных явлений в русской речи нерусских учащихся. Основным методом изучения контактирования языков в этом аспекте является сопоставительно-типологический.

Психологический аспект связан с рассмотрением вопросов о том, как влияет двуязычие на общее интеллектуальное развитие и на развитие родной речи; как проявляется единство языка и мышления при двуязычии; какое влияние оно оказывает на иноязычное мышление; каков механизм проявления транспозиции и интерференции родного языка в речи на втором языке; каков механизм функционирования род-

ного и русского (неродного) языков при раннем и позднем двуязычии; какие этапы развития национально-русского двуязычия можно выделить в условиях изучения русского языка в национальной школе и какие характерные особенности двуязычия обнаруживаются на каждом этапе.

Социальный аспект двуязычия связан с выявлением общих функций каждого из языков, которыми пользуется двуязычное население. В круг этих функций входят язык в качестве средства внутринационального, межнационального, международного общения, в качестве языка обучения, языка делопроизводства, средств массовой информации, научной, художественной и учебной литературы, языка семейно-бытовой сферы и т.д. Социальный аспект исследования занимается определением общественных функций и сфер применения каждого из языков.

Педагогический аспект двуязычия рассматривает вопросы методического характера, связанные с формированием и развитием национально-русского двуязычия, а именно: какое время является наиболее продуктивным, результативным для изучения неродного языка; когда, в каком возрасте целесообразнее начинать изучение неродного языка при отсутствии речевой среды изучаемого языка; когда целесообразнее изучать другой язык – параллельно с родным или после усвоения родного (для национальной школы); каковы эффективные пути, методы и приемы формирования и развития национально-русского двуязычия в национальной школе.

В развитии государственного татарскорусско-го двуязычия особую тревогу вызывает обучение татарскому языку не как родному, а как второму. Он является вторым не только для большинства русских, но и для многих татар (особенно в городской местности).

Проблема повышения эффективности обучения вообще, и второму языку (в данном случае – татарскому) в частности, была и остается одной из актуальных проблем психологии.

Специалисты, работающие в области психологии обучения второму (иностранному) языку (Б. В. Беляев, И. В. Карпов, В. А. Артемов, М. М. Муқанов, И. А. Зимняя, А. А. Леонтьев, И. И. Ильясов, А. А. Алхазисвили, М. М. Гохлернер, А. А. Залевская, Н. Д. Зарубина, Т. В. Рябова и др.), стали обращать внимание не только на психологический аспект субъектов педагогического процесса, но и на закономерности взаимодействия языков (первого и второго) у пользующегося ими человека, а также на теоретический анализ природы языка, его особенностей и, в частности, психологической характеристики языковых фактов и явлений.

Под «языком», как известно, принято понимать прежде всего естественный человеческий язык. По определению Лингвистического словаря (2007 г.), язык вообще есть естественно (на определенной стадии развития человеческого общества) возникшая и закономерно развивающаяся семиотическая (знаковая) система, обладающая свойством социальной предназначенности, – это система, существующая прежде всего не для отдельного индивида, а для определенного социума.

Когда мы говорим об обучении второму языку, естественно, субъектом обучения предполагаем уже «говорящее существо» (которое говорит хотя бы на одном языке). Следовательно, к обучению приступает индивид уже со сложившейся, функционирующей структурой языкового сознания. Как известно, в процессе овладения новым (для индивида) языком с точки зрения психологии в структуре языкового сознания обучающегося происходят определенные изменения, которые являются следствием сосуществования двух или более языковых систем. Говоря иначе, язык, подлежащий освоению, независимо от употребляемой терминологии (второй, неродной, иностранный язык и т.д.) является новым (чужим) для обучающегося и «накладывается» на формы, понятия, закономерности функционирующего языка. Так, например, В.Г. Костомаров говорит, что всякий другой язык накладывается на формы уже готового, закрепленного мышления, уложенного в материю того языка, на котором у данного индивида произошло обучение и шире – национально-культурная социализация.

Нам представляется, что под словом «накладывается» следует понимать сложный, многофункциональный процесс в языковом сознании индивида при освоении нового языка, который предполагает сравнение, сопоставление, соотнесение и на основе этого принятие, непринятие или же прилаживание значений лексических средств, грамматических форм, синтаксических конструкций, а также социокультурной информации чужого языка. При этом необходимо отметить, что вследствие данного процесса не просто начинает функционировать новая языковая система, но изменяется и структура языкового сознания, а также сама психическая индивидуальность. Нужно также добавить, что отдельные действия этого процесса могут иметь как осознаваемый, так и неосознанный характер.

Здесь нас интересуют психологические характеристики, сущность взаимовлияний и взаимоотношений нового (осваиваемого) языка и языка, на который он «накладывается». Что касается терминологии, применительно к этим языкам необходимо отметить неоднозначность трактовки в научной литературе понятий «первый язык», «второй язык», а также их соотносимости с такими понятиями, как «родной

язык», «неродной язык», «иностранный язык». Поэтому, прежде чем перейти к раскрытию психологической сущности рассматриваемых языков, кратко остановимся на различных точках зрения, определяющих критерии и содержание этих понятий.

Так, например, А.А. Леонтьев, говоря о родном языке как о языке, на котором ребенок произнес свои первые слова, соотносит его с первым языком в жизни индивида (т. е. первый по времени освоения). А что касается понятия «второй язык», он определяет его как один из двух вариантов понятия «неродной язык» наряду с иностранным языком и подчеркивает, что это язык национально-языкового меньшинства, государственный или официальный язык (для тех, для кого он не является родным), язык межэтнического общения. При этом он отмечает, что это язык, употребительный в той общности, в которой развивается сам ребенок.

Определяя взаимоотношение понятий «первый язык», «второй язык», А.А.Залевская считает их парой соотносимых понятий, сопоставленных «по времени (или порядку) усвоения языков». Говоря иначе, в случае билингвизма для индивида могут быть родными и Я1, и Я2. Как отмечает автор, при этом хронологически «второй» язык может далее вытеснить первый по времени его усвоения и стать «родным». А что касается других – «неродных языков», например, иностранного, он может быть для индивида третьим, четвертым и т.д. языком.

И.А.Зимняя соотносит понятие «первый язык» с понятием «родной язык» (т.е. это первый язык по времени освоения), а иностранный язык рассматривает как частный случай понятия «второй язык»: «Сопоставление первого (родного) и второго, в частности иностранного, языка...».

Н.Д.Гальскова, так же как и А.А.Леонтьев, характеризуя родной язык как язык, «на котором мать начинает общаться с ребенком с момента его рождения», соотносит его с понятием «первый язык» (по времени освоения). Однако она (как и А.А. Залевская) отмечает сложность разделения языков на родной и неродной в условиях многонационального общества (как, например, Россия), когда «ребенок владеет несколькими языками практически в одинаковой степени». При этом автор отмечает, что «понятие «родной язык» при выборе языка обучения в учебном учреждении адекватно заменяется понятием «основной функциональный язык». В отношении определения содержания понятия «второй язык» Н.Д. Гальскова придерживается мнения о том, что второй язык – это один из вариантов неродного языка.

По определению же В.Г. Костомарова, «родной язык – язык души, второй и остальные – языки памяти». Таким образом, по мнению авто-

ра, понятие «первый язык» соотносимо только с родным языком (первым по времени освоения).

4.3. Толерантность, ее атрибуты и детерминанты

Толерантность (терпимость) присуща своеобразному моральному канону каждого современного человека. Она стала своеобразным ключевым словом нашего времени. И в этом нет ничего неожиданного, поскольку у каждой эпохи, и даже у каждого поколения есть свой набор фундаментальных понятий. Данная проблематика хорошо представлена в обширной философско-этической, психологической и социологической литературе. Бросается в глаза разительная диспропорция между множеством решений и теоретических положений на тему самого понятия толерантности и множеством высказываний, посвященных проблеме толерантности, с одной стороны, и постоянно растущим количеством эмпирических данных, иллюстрирующих факты из области толерантности, и тех данных, которые объясняют механизмы возникновения такого явления, как толерантность, терпимость.

Легко заметить, что понятие толерантность развивается, приобретая по мере развития новые значения. В определенные периоды и в связи с социальными, политическими и идеологическими изменениями толерантность становилась осью главных событий, а потому и предметом особого интереса. Для того чтобы понять эволюцию этого понятия, мы в наших вводных определениях ограничимся, прежде всего, дефинициями или констатациями, восходящими к своего рода классикам данной проблематики. Для наших целей они представляются и основательными, и достаточными.

Следует подчеркнуть, что термин толерантность имеет массу разных определений, причем он представляется не аксиологически нейтральным, а имеет ценностную окраску. Термин толерантность означает признание права других иметь взгляды, вкусы и т.п., отличные от взглядов оценивающего, однако при этом он не включает реакционных, антигуманистических или просто преступных идей.

Говоря о толерантности, мы можем иметь в виду определенные исторические события и их социально-политический подтекст, в котором понятие толерантность относилось, главным образом, к религиозной вере и религиозной практике и находило свое отражение, в частности, в определенных правовых актах и теоретических исследованиях. Примером такого подхода к проблеме является Нантский Эдикт от 1598 года, который был предварен множеством законов о терпимости, отменявших и вновь вводивших в зависимости от политической ситуации. В

соответствии с положениями Эдикта, французские протестанты, так называемые гугеноты, получили "на вечные времена" значительные права и уступки, позволившие им на практике достаточно свободно развивать религиозную жизнь на территории собственной страны. Этот эдикт легализовал протестантизм. В то же время Эдикт Фонтенбло от 1685 года считается в европейской культуре XVII века историческим документом религиозной нетерпимости, так же как и "Akta Toleranzia" от 1689 года.

В качестве самостоятельного понятия "толерантность" появилась в эпоху просвещения и с того времени остается одним из наиболее фундаментальных компонентов культуры. Впервые оно было употреблено Дж. Локком в "Письме о терпимости"³. В истории философии о нем говорится, что он был "гражданином мыслящей Европы", "пророком английской революции", "отцом мысли о терпимости"⁴. Особую ценность его размышлениям на тему толерантности имеет его "Epistola de Tolerantia" от 1689 года и три последующих письма, посвященные этой проблематике. Эти мысли - плод размышлений утрехтского изгнанника, испытывавшего на себе нетерпимость в отношении своих взглядов. Для британцев он до сих пор если и не авторитет в пространстве мысли, то, безусловно, та тема, которую не обойдешь в рассуждениях о терпимости.

Дж. Локк призывал прививать те ценности, которые позволяют обществу стать терпимым, он призывал также к "великодушию", к "вере, действующей через любовь", "мягкости нравов", к "доброй воле". К отмеченным достоинствам и формам поведения можно, конечно, добавить и другие, из тех, что ведут к аналогичным результатам, то есть к облегчению и смягчению контактов между людьми: хорошее воспитание, чувство справедливости, такт, знание, честность, уважение к добродетели, открытость человеческого мышления, интеллигентность и т.д. Было также замечено, что толерантность находится в тесной связи с определенными человеческими инстинктами, прежде всего - с инстинктом самосохранения и эгоизмом. Этот первый обнаруживался в потребности поставить мир выше войны, в которой каждый мог стать ее жертвой. Эгоистический инстинкт, а точнее - чувство собственного интереса, стали заметны в той связи, которая образовалась между терпимостью и торговлей, связи, которую довольно быстро заметили наблюдатели общественной жизни того времени. Но не только добродетели и естественные предрасположенности способствовали становлению толерантности. Отдельные человеческие пороки также приняли участие в этом деле; взяв хотя бы ханжество, лицемерие, эту, несомненно, осуждаемую черту характера, которая, несмотря ни на что, делала и продолжает делать жизнь в коллективе легче. Толерантность, независимо от точного смысла толкования этого термина, вырастает из человеческих добро-

детелей, пороков, инстинктов, привычек и обычаев; а вот без них или в оппозиции к ним или в абстрактной форме как нечто независимое - она пуста и лишена значения. А коль скоро так, то не только нет ничего неуместного в постоянном связывании ее с другими формами морального поведения, но толерантность чистую, лишённую всех родственных значений, следует признать сомнительной, а отделённую от них - вредной. Прививка толерантности без любви, справедливости, чувства правопорядка, чувства собственного интереса, милосердия, ханжества и т.д., это как прививка смелости без соответствующего воспитания характера и ума. В лучшем случае это представит собой своего рода этическую спекуляцию вне какого-либо опыта, в худшем - это будет функция, угрожающая важным и повсеместно принятым правилам общественной жизни. Человек толерантный в зависимости от того, какую толерантность он признает, будет либо тем, кто сумеет мирно уживаться с людьми, практикующими другую философию, исповедующими другую религию и придерживающимися других обычаев, либо тем, кто антагонизирует других, призывая их к соблюдению некоего абстрактного принципа, не связанного с каким бы то ни было опытом, принципа, который, как будет почему-то считать этот другой, принесет всем мир и установит гармонию. В первом случае толерантность - это способность, присущая индивидам, во втором - принцип, которому необходимо подчинять жизнь общества и его институты. Различия между ними иллюстрирует сам Вольтер, провидец Просвещения, желавший видеть всеобщую терпимость на руинах христианства. Проникнутый концепцией философского гуманизма, Вольтер объявил войну злу и фальши, которые, по его мнению, переполняли человеческие сердца и разум, ответственность за что должна была падать, прежде всего, на инертность традиции и предрассудков.

Дж. Локк, в свою очередь, в "Третьем письме" провел анализ понятия толерантность (терпимость), основывая его необходимостью покоряться истине. Обобщая это положение, мы можем сказать, что существует некая специфика в идее толерантности, что-то такое, чего нельзя свести к понятиям, с которыми она тесно связана.

Локк и Вольтер подчеркивали, что на практике существует связь между терпимостью и истиной, но они не утверждали и не настаивали на том, что истина является репрессивной категорией. Они не допускали мысли, что в самом этом вопросе существует несколько равноправных истин, ни одна из которых не может считаться более высокой. Поэтому-то Вольтер и не видел ничего зазорного в том факте, что некоторые религии играли решающую роль в отдельных обществах, а их приверженцы получали самые важные политические должности. Поэтому он

считал естественным, что отдельные должности могут оказаться недоступными тем, кто принадлежит к какому-нибудь меньшинству. С точки зрения сегодняшних норм, это звучит не особенно либерально, однако в противоречие с общей идеей терпимости не вступает.

Другой аспект явления и понятия толерантность рассматривает Дж.Ст.Милль в своем эссе "О свободе". Он полагал, что сторонники толерантности лучше всего послужили бы своему делу, если бы поддерживали не меньшинство, ни тем более большинство, а отдельных индивидов, и особенно тех, кто выходил за рамки существовавших в обществе правил. Это должно было касаться времени, когда жил Милль, которое, как он утверждал, склоняет людей к неосознанному конформизму. Поэтому неизбежным стали проявление эксцентричности и ее поддержка безотносительно к тому, имела ли та или иная ее форма непосредственное влияние на жизнь общества. Это означало, что сторонник толерантности должен был выйти за рамки реального положения вещей с его укоренившимися и стабильными делениями на партии, интересы, мнения и т.д. Сторонник толерантности должен был искать симптомы отщепенства, которое тогда еще не получило полного развития и не имело ни силы, ни своего представительства. Он должен поддерживать тех, кого существующие правовые, политические, моральные, социальные нормы и обычаи систематически спихивали к социальной границе, отказывая им в какой бы то ни было ценности. Милль представлял общество как вечный дискуссионный клуб, а толерантность - ничто иное, как эффективное средство стимулирования хорошей дискуссии, в результате которой должны были формулироваться все более истинные и общественно более полезные выводы. Оптимизм Милля шел от его рационализма. Люди, по мнению Милля, существа разумные, а когда их разум подводит, то на помощь должна прийти их активная толерантность, заставляющая мыслить критически и автократично.

Это положение было поставлено под сомнение более поздними мыслителями, представителями западной культуры. Они утверждали, что нет гарантий, что эксцентричность уберезет разум человеческих индивидов от разрушения. Толерантность при таком понимании просто невозможна, и при существующих условиях, по крайней мере, просто недостижима. Потому что силы власти контролируют систему часто без нашего ведома, контролируют и попытки выйти за рамки существующих правил, нивелируя, таким образом, вдохновляющее влияние эксцентричности.

Философскому приему, сделавшему возможным иной взгляд на действительность, мы обязаны Марксу и Энгельсу. Они назвали его "ложным сознанием" или "идеологией". Они утверждали, что властные

силы подчинили себе не только экономические и политические структуры, но что их контроль распространяется еще и на сферы общественного сознания, которое содержит объективные нормы, стандарты и идеалы. По сути, однако, их объективность иллюзорна, ибо все они были созданы этими экономическими и политическими структурами для того, чтобы утвердить их господство.

Эти интерпретации социальных и культурных процессов переняли многие течения современной мысли, остающиеся под влиянием марксизма. То, что в свете старой концепции было источником, природная Среда и гарантии терпимости - так называемая общественная и индивидуальная практика сотрудничества, опирающаяся на добродетелях, пороках, привычках и обычаях - явилось теперь как оплот нетерпимости. Именно там Милль увидел самую изощренную угрозу свободе; там же марксисты находили практическое выражение ложного сознания для сохранения собственной идентичности.

В современной политической философии создан такой интеллектуальный климат, в котором нейтрализовались бы все потенциальные источники нетерпимости. А поскольку старые охранительные средства уже не пользуются доверием (они стали авангардом нетерпимости), то следует создать систему утверждений, правил и принципов, которые, вследствие того, что они в самой большой степени чужды дискриминации и отвергают подозрительность, лучше всего служат идее терпимости.

Другая идея предлагается авторами постмодернистской ориентации. Они глубоко убеждены, что следует ликвидировать интеллектуальную основу нетерпимости. Источником репрессивности является истина, вне зависимости от степени невежества или покорности тех, кто на нее ссылается. Ибо каждый акт признания чего-либо истинным - исключение. Он выставляет других людей за границы того, что считается нормой и заслуживает уважения. Для того чтобы сохранить терпимость, следует отбросить традиционные критерии оценки, следует отбросить чувство философской уверенности, и тогда исчезнет основа нетерпимости.

Следующая версия толерантности (терпимости) определяется как "благожелательная открытость". Если, как сказал Гете, "терпеть - значит сносить оскорбление", то никого нельзя ограничивать таким поведением, которое можно было бы воспринять как подчинение и покровительство. Поэтому толерантность (терпимость) следует определить, скорее как это сделал Р.М.Хэ, современный британский либеральный философ: человек толерантен, если в нем есть "готовность уважать идеалы других, как свои собственные". Те, кто стоит за такой вид толерантности, вовсе не знают, что благожелательная открытость должна иметь место не только на начальном этапе контактов с незнакомыми

индивидами, группами или взглядами. Толерантность как благожелательная открытость обязана присутствовать на каждом этапе контактов с другими людьми, их взглядами и идеалами.

Как мы видим, понятие толерантность исторически изменчиво и обусловлено классовыми зависимостями, политическими взглядами и мировоззренческими позициями. Мы можем отметить также и вклад польской науки в дело формирования понятия толерантность. Так, по мнению Я.Келлера, то, что мы терпимо относимся к какому-то мнению или поведению, означает, что:

- нам не по вкусу это мнение или поведение,
- мы считаем, что мы могли бы повлиять на него,
- мы не делаем этого, потому что считаемся с правом людей на такое поведение или убеждение.

Таким образом, здесь мы имеем дело с двумя элементами: с негативной оценкой определенного поведения или взглядов и с отказом применения по отношению к ним принудительных ограничений.

Я.Келлер обращает внимание на то, что в основе толерантности в узком смысле слова лежит принцип, призывающий признавать и уважать право других на свой путь к истине и справедливости. Принцип толерантности выражается в утверждении, что моральной обязанностью каждого индивида и каждой группы является положительное отношение к взглядам, вкусам и деятельности других людей на основе признания и уважения прав как отдельных людей, так и целых групп, свободно пропагандировать свои взгляды и пристрастия, действовать в соответствии с собственными убеждениями, если они не противоречат общепринятым принципам. Принцип толерантности не требует одобрения чужих взглядов, принципов и пристрастий. Там, где кто-то принимает чужие взгляды, уже не может быть речи о проявлении толерантности к ним, точно так же, как нет речи о толерантности по отношению к собственным взглядам. Толерантность заключается в уважении к чуждым убеждениям, потому что они отличаются от наших, потому что мы не можем их ни принять, ни одобрить. Мы уважаем их не потому, что они кажутся нам ошибочными и неправильными, а потому, что мы питаем уважение к людям и признаем их право на собственный путь к истине. Однако известно, что путь к истине во взглядах и справедливости в принципах не легок и не прост, что наши взгляды формируются при участии разных факторов. Поэтому замечание, что чьи-то взгляды ложны и несостоятельны, отнюдь не является свидетельством отсутствия уважения к чужим взглядам. Принцип толерантности не запрещает дискуссии, пропагандирования, аргументирования. Но он требует, чтобы борьба чужих убеждений и пропаганда своих проходила в рамках

предметной аргументации, а не нажима, принуждения и наносящей обиду аргументации.

В.Висньевский считает, что толерантность состоит в признании прав других людей исповедовать разные взгляды и поступать не как мы, в "...умении соединять точки зрения: негативной оценки людей или целых групп и одновременного отсутствия готовности применять по отношению к ним ограничения или санкции".

Л.Лазари-Павловская придерживается того мнения, что мы нужны другому человеку, нашему ближнему в его стремлении к истине, даже тогда, когда он выступает в роли нашего оппонента. Нельзя его бросать на произвол судьбы, оставляя самому себе. В таком понимании толерантность становится символом любви. В статье "Три понятия толерантности" она выделяет те из значений, которые чаще всего выступают в современной литературе. В первом понимании речь идет об отсутствии вмешательства, несмотря на негативную оценку чьих-либо воззрений или действий. Во втором понимании речь идет о благоприятном отношении к чьей-либо непохожести в том, что касается взглядов или поведения. В третьем понимании толерантность состоит в отказе от насилия при попытке изменить то, что мы считаем в чужих взглядах неправильным или злом.

Согласно современным концепциям, толерантность должна относиться ко всем видам убеждений, а не только религиозных. "Проблема толерантности всегда возникает там, где люди мыслят, чувствуют, оценивают, верят по-другому". Наряду с религией, авторы, как правило, называют политику, наряду с этикой - науку, а также искусство и обычаи. Кроме того, предметом толерантности является образ действий человека. Следовательно, в общем виде можно сказать, что толерантность имеет отношение к взглядам и поведению человека.

Л.Лазари-Павловская обращает также внимание на тот факт, что в настоящее время существует тенденция проводить различие между толерантностью в отношении взглядов и поведения и толерантностью в отношении людей, исповедующих данные взгляды или совершающие данные действия.

В своей дефиниции толерантности Т.Котарбинский учитывает два элемента:

- предмет толерации - отрицательно оцениваемое явление,
- непротивление этому явлению, т.е. отсутствие корректирующего вмешательства.

Такое определение имеет характер в принципе аксиологически нейтральный, оно допускает оценку одного из тех способов вести себя, к которым проявляется терпимость, как хорошего, а другого - как плохого.

По мнению Х.Мушинского, толерантность - является установкой, делающей возможной жизнь в обществе, зависящую от взаимного уважения к отличным от наших вкусов, обычаям и потребностям. Отец Яцек Салий в свою очередь утверждает, что термином толерантность мы должны обозначать уважение к чужой инаковости, даже если она нам не по нраву или непонятна. Согласно М.Козакевичу, толерантность - это моральный и интеллектуальный принцип, обозначающий право мыслить независимо и иметь такие убеждения и поведенческие нормы, которые отличаются от бытующих среди общественного большинства. Толерантность исключает дискриминацию людей по причине несходства с их взглядами или обычаями.

М.Оссовская считает, что толерантность является активной установкой – выражением уважения, понимания и одобрения, а также желанием построить хорошие отношения и взаимодействовать, несмотря на существующие различия. Толерантность уместна в отношении лишь тех убеждений и такого поведения, которые не нарушают явно принципы социального общежития.

К приведенным определениям стоит добавить еще те, что можно найти в статьях "Толерантность" в некоторых энциклопедиях и словарях. Итак: Словарь иностранных слов сообщает, что "толерантность означает снисходительность и потакание чужим взглядам, верованиям и поступкам, несмотря на их отличие от того, что считается правильным или уместным. Проявлять толерантность - значит, сносить, терпеть, потакать, смотреть на что-либо сквозь пальцы".

В соответствии с Психологическим словарем, толерантность - это "позиция или поведение, состоящие в признании права других людей иметь убеждения, точки зрения и поведение не только отличные от наших, но и противоположные нашим или низко оцениваемые нами".

Во Всеобщей энциклопедии читаем: "толерантность - это признание за другими людьми права иметь взгляды, вкусы и т.д., отличные от тех, которые имеют оценивающий, но не включающие реакционных, антигуманистических или просто преступных идей".

Руководствуясь представленными дефинициями, мы можем сказать, что о наличии толерантности должны свидетельствовать высказывания и поведение, признающие право других людей иметь убеждения, отличные от наших, выражение снисходительности к поступкам, считающимися неправильными, даже связанное с этим страдание. О толерантности может также свидетельствовать уважение по отношению к тем, кто исповедует взгляды, отличные от наших, разрешение им проповедовать свои взгляды. Термин толерантность употребим также в области техники, в механике он означает величину допустимых отклонений от установленных стандартов.

В медицине этот термин используется для определения реакции организма на определенные дозы лекарства.

Толерантность вырастает из многообразия систем ценностей, жизненных ориентации, человеческих интересов, мнений и потребностей - из всего разнообразия человеческого мышления, представлений о мире и установок. Исходя из предшествующего анализа, можно выделить два принципа (два образа) толерантности:

НЕГАТИВНЫЙ ПРИНЦИП – (активная, содержательная, негативная толерантность) – выражается только в невмешательстве, или в пассивном отношении к чьим-то взглядам и поведению, несмотря на негативную их оценку, на то, что они вызвали наше возражение, критическое отношение и душевный дискомфорт. О таком понимании толерантности Сомерсет Моэм писал, что оно лишь другое название безразличия, равнодушия.

Существует несколько мотивов, которыми руководствуются люди, когда они, несмотря на негативную оценку какого-нибудь явления, воздерживаются от вмешательства. К их числу, считает И.Лазари-Павловская, мы можем отнести:

- равнодушие – отсутствие интереса к тому, что думает, говорит или делает другой человек. При аксиологически нейтральном определении толерантности источником толерантности может быть равнодушие или даже нерасположенность к человеку. Предполагается только, что невмешательство касается такого явления, которое получает у данного человека негативную оценку, т.е. такого, которое ему не безразлично.

- взгляд свысока – восприятие другого человека как худшего, в дела которого не стоит и вмешиваться, пытаясь вывести его на путь истинный;

- партнерство – относится к наиболее ценимой современными авторами мотивации, которая может привести к такому поведению, которое находится в рамках, определенных как толерантность. В ней находит выражение идея человеческого достоинства, право человека на автономию, на свободу совести. Определяя толерантность, А.Гжегорчик пишет: "Если другого человека принимают как равного себе и имеющего абсолютную ценность, то его не могут оскорблять и лишать свободы. Указанные постулаты предписывают уважать каждого человека, считаться с волей и автономностью каждого, никого не рассматривать в качестве орудия собственной деятельности или предмета, на который эта деятельность направлена. Это касается как индивидуального отношения, так и общественных механизмов".

ПОЗИТИВНЫЙ ПРИНЦИП – (активная, содержательная, позитивная толерантность) – состоит в одобрении или даже поддержке непохожести другого. Авторы, выступающие в пользу такого понимания толе-

рантности, ожидают чего-то большего, чем непротивопоставление не-одинаковости, они ожидают одобрения или даже благожелательной поддержки непохожести другого человека.

В работе "Образец гражданина..." Мария Оссовская характеризует вышеприведенный принцип: "Толерантность - это отнюдь не непротивопоставление себя тем вещам, которые мы считаем плохими, а способность уважать чужие потребности и чужие мнения, которых мы не разделяем. Чужие потребности уважает тот, кто с ними считается в своем поведении, приспособливая к ним свои собственные, чужие мнения уважает тот, у кого на них доброжелательный, в сущности, взгляд, а в случае явного противоречия не приписывает противнику черных мотивов только лишь потому, что находится в оппозиции к его точке зрения.

Крайний вариант позитивной толерантности в отношении к системам ценностей и образам жизни людей других культур представляют некоторые из современных исследователей, сторонников культурного релятивизма. Они добиваются признания всех существующих в современном мире культур в качестве одинаково хороших. Это явление связано с радикальной переменой, которой подверглось отношение людей западного культурного круга к другим культурам.

Наряду с принципами и образами толерантности, мы можем, если применим критерий сфер социальной жизни, на которые она направлена, выделить следующие виды толерантности:

интеллектуальная — означает уважение к чужим взглядам, выражающееся в допущении провозглашения этих взглядов;

моральная — касается поведения, относящегося к элементарным моральным нормам, где допустимы разные стили жизни, разные точки зрения, привычки и обычаи;

религиозная — понимаемая как право принимать или отвергать веру и практику отдельных религий, верований и религиозных направлений, в соответствии с собственной совестью;

мировоззренческая — означает право придерживаться определенного мировоззрения;

социальная — исходя из общечеловеческих высших ценностей, она охватывает религиозную и мировоззренческую, интеллектуальную и моральную, общественную, хозяйственную и политическую толерантности;

- репрессивная — состоит в том, чтобы полюбить и принять враждебное и даже вредное нам. В Америке это привело к возникновению явления и движения под названием "политическая корректность";

- этническая — люди различаются в этническом отношении и имеют право на сохранение своих особых этнических черт, и ни одна эт-

ническая группа не имеет оснований считать себя лучше или выше остальных.

Знакомство с разными подходами к понятию толерантность - важный фактор, облегчающий правильный выбор определенного поведения, оказывающий влияние на ход процессов мотивации принятия решения и делающий возможным программно-воспитательное воздействие. Именно поэтому мы можем рассматривать толерантность в двух полюсных вариантах — минималистском и максималистском.

В минималистском варианте: толерантность — установка, характеризующаяся такими чертами, как:

- 1) генерализация не принятых элементов, состоящая в распространении их на всю идейную, мировоззренческо-конфессиональную сферу другого человека, и даже на его личность;

- 2) болезненная непереносимость такого положения вещей, и даже психологические "страдания" по этому поводу, с громадной эмоциональной и негативной вовлеченностью (включая такие проявления, как ненависть, зависть, злость и т.д.);

- 3) игнорирование положительных элементов в доктрине и личности ближнего;

- 4) активное стремление к устранению (ликвидации или разрушению) целиком раздражающей ситуации безотносительно к тем личным ценностям, которые представляют наши ближние.

В максималистском варианте: толерантность также является состоянием неприятия чужих взглядов, однако в то же время ее характеризуют тенденции к:

- 1) обнаружению общих положительных ценностей, а не поиску и абсолютизации негативных моментов;

- 2) воздержанию от обобщения отрицательных элементов и их переноса на всю группу;

- 3) трактовке непохожести с должным уважением, особенно - к представляющим эту непохожесть людям;

- 4) развитию диалога и разных форм общежития и сотрудничества во имя общих и высших ценностей.

Такое понятие толерантности — проявление как высокой морально-социальной или конфессионально-мировоззренческой культуры, так и высокого уровня развития собственной личности и зрелости чувств.

В минималистском варианте толерантности исходным пунктом является принцип отрицания чуждых элементов, а конечным продуктом - борьба и уничтожение, тогда как в максималистском варианте — исходным пунктом является принцип приятия положительных элементов, а ко-

нечным продуктом — взаимное уважение, диалог и сотрудничество. В минималистском варианте толерантность идет чаще всего от незнания и от чувственных элементов низшего порядка, таких как зависть, ненависть, вспыльчивость, желание отомстить или фанатизм. Напротив, толерантность в ее максималистском варианте чаще всего соседствует с рационалистскими и когнитивными установками и чувственными элементами высшего порядка, той чувственностью, которую называют также интенциональной или интеллектуализированной, отличающейся такими эмоциями, как дружба, сочувствие и любовь, моральные, гуманистические и социальные чувства, чувство долга и чувство человеческого единства, любовь к чистоте в ее высоком смысле, к справедливости и т.д. Поэтому можно сказать, что толерантность в ее максималистском варианте требует большой личной культуры. Она является большой ценностью, фактором, способствующим установлению согласия между народами и прогресса.

Однако для того, чтобы вообще было можно говорить об этнической толерантности, непохожесть должна быть обнаружена и воспринята негативно. Поэтому в основе всех решений об установках на этническую толерантность находится различие на своих и чужих, осознание оппозиции "мы-они" и концепция местных и пришлых.

Проблемы "чужих" и "своих" стали предметом анализа социальных исследователей с конца XIX века. Первую значительную работу на эту тему написал Людвик Гумплевич. Он связал межгрупповые отношения с двумя типами установок: солидарности в отношениях со своими и враждебности в отношениях с чужими. Продолжателем затронутой темы был В.Г.Зуммер, выделивший понятия своей группы и чужой группы. А вот автор эссе "Чужак" Г.Зиммель выдвинул тезис о том, что о чужеродности в социологическом смысле можно говорить только в рамках оппозиции "близкий-далекий".

"Чужак, — пишет Г.Зиммель, — близок нам настолько, насколько мы ощущаем общность наших черт - национальных, социальных, профессиональных или общечеловеческих. А далек он нам настолько, насколько эти общие черты свойственны не только нам с ним, а и многим другим". Деление социального мира на "своих-чужих", по мнению К.Леви-Стросса, возникает из наиболее элементарных и универсальных человеческих потребностей. Но то, какие принципы выделения одних и других будут господствовать в данном обществе и каковы будут практические последствия этого деления, зависит от очень многих факторов. Прежде всего - от открытости или закрытости данного общества к культурному восприятию. Если вслед за Э.Новицкой мы примем, что открытость данного общества следует понимать прежде всего как "готовность

контактировать с представителями чужой группы и принимать то, что по происхождению является не своим", а также как "отношение к чужим с относительно небольшим предубеждением", то не вызывает сомнения, что открытое общество характеризуется большой степенью свободы в способах реализации культурных образцов.

А.Клосковская утверждает, что культура может как опрокидывать барьеры, так и воздвигать их, если в естественном мире людей деление на своих и чужих сопровождается убеждением о более высоком положении собственной культуры и презрением к обычаям и ценностям других.

В оппозиции "мы-они" отражено деление на две антагонистические группы. Друг для друга они представляют контраст, сводящийся к разным взглядам и разному поведению: симпатии и антипатии, доверия и подозрительности, уверенности в себе и тревоги, готовности к сотрудничеству и враждебности.

Свои (или "мы") — это та группа, к которой мы принадлежим, с которой идентифицируем себя и признаем ее систему ценностей. Мы прекрасно знаем, что происходит в ее границах, и понимаем механизмы ее функционирования. Мы чувствуем себя в ней настолько безопасно, чтобы желать постоянно находиться в ней.

Чужие (или "они") представляют коллектив, к которому по ряду причин мы не принадлежим, или не можем принадлежать. Они представляют для нас одно большое неизвестное, результаты деятельности членов этого коллектива предвидеть невозможно, и поэтому их деятельность вводит нас в состояние неуверенности.

Из антагонизма "мы-они" берет начало взаимное оценивание. Можно ожидать, что на наше поведение ониотреагируют точно таким же поведением. В обеих группах поддерживаются идеалы солидарности, доверия и взаимной помощи. Ощущение жизни в сообществе является венцом правил дружбы, защиты и взаимных обязательств. Враждебность и подозрительность по отношению к другим, к чужим приводит к появлению предубеждений и суеверий, которые усиливаются данной группой и проявляются в виде нежелания признать существующие положительные стороны оппонента и склонности раздувать его отрицательные черты и приписывать ему новые. Оппозиция "мы-они" иногда воспринимается в социологии как противостояние группы - своей и чужой. Однако следует обратить внимание на еще один аспект этого факта. Итак, существование обеих этих групп обуславливает чувство идентичности и является неременным элементом в познании мира как одного и общего для всех. Интеграция общности требует наличия противника, благодаря которому можно сплотиться, обозначить границы и

сферы влияния, навязать членам своей группы сотрудничество и заставить их быть лояльными.

Концепцию местных и пришлых представил Норберт Элиас. Он утверждает, что наплыв приезжих - это всегда вызов ранее проживавшему населению. Различие между местными и приезжими приводит к ситуации, в которой мелкие недоразумения вырастают до ранга жизненных препятствий; всё, что отличается, заклеено, становится объектом неприязни, презрения и нетерпимости. Острота антагонизма между местными и приезжими углубляется фактом существования симметрической установки неприязни.

Ряд такого типа акций и реакций Грегори Бэйтсон назвал социогенезом. Он утверждает, что враждебные установки провоцируют и обуславливают враждебное поведение. Каждое движение требует еще более острого ответа на него. Бэйтсон выделяет три типа социогенеза:

симметричная система социогенеза — каждая из сторон последовательно усиливает свою реакцию на оппонента. Ситуация симметричного углубления раскола усиливает чувство собственной правоты по обеим сторонам оппозиции и последовательно уничтожает любую возможность найти согласие;

взаимодополняющий социогенез — состоит в том, что взаимодействие между сторонами основано на господстве и подчинении. Господствующее большинство может согласиться на существование меньшинства при условии, что оно будет демонстративно признавать исповедуемые большинством ценности и заявлять о своей удовлетворенности жизнью в соответствии с принципами большинства. В итоге такое развитие событий может привести к полному разрыву связи между обеими группами;

- система взаимности — каждый отдельный акт взаимодействия симметричен, а в длительной перспективе действия обеих групп уравновешиваются. Обоюдная зависимость гарантирует относительную стабильность, однако всегда существует возможность перехода к симметричной или к взаимодополняющей системе социогенеза.

Толерантность — это терпимость к чужому образу жизни, поведению, обычаям, чувствам, мнениям, идеям, верованиям. Поэтому лучше всего рассматривать проблемы толерантности на примере страны, в которой проживают национальные меньшинства. В этой связи целесообразно уточнить понятия нации и национальности. В разговорной речи национальность — это то же самое, что и принадлежность к определенному народу, нации. В литературе можно встретиться с использованием термина "национальность" как обозначением этнической группы, которая пока еще не стала нацией, хотя обладает многими из черт, при-

сущих нации. Так, в частности, обычно считается, что народность от народа отличает отсутствие развитого чувства государственности.

Обзор литературы, посвященной исследованиям этнических групп, позволяет сделать вывод о наличии существенных трудностей, связанных с определением самого этого понятия.

Однако, обобщив проведенные до настоящего времени исследования, можно констатировать, что этнические группы - это все постоянные формы социальной интеграции, возникающие как результат объективного исторического процесса на основе языка, реального или вымышленного происхождения, религии и отношения к другим общностям.

В исследованиях, посвященных этническим группам, важным элементом считается территориальная и культурная близость. Внутри собственной группы могут быть и такие, к кому, несмотря на долгие годы, прожитые им в группе, из-за его происхождения будут относиться как к своеобразному "чужаку", или, по крайней мере, как к "не совсем своему".

В рамках категории этнических "чужих" можно выделить:

1) чужих-близких, например, национальное меньшинство, проживающее на территории Польши;

2) чужих-соседей, например, чехи, немцы;

3) чужих-европейцев, например, представители тех стран, которые не соседствуют с Польшей, но культурные связи с которыми довольно сильны, а взаимные контакты не редки;

4) чужих-далеких, например, жители Азии, Америки, Африки.

Здесь появляется проблема чувства идентичности социальной единицы, представления о себе самом. На это ощущение влияют групповая принадлежность и представления о группе, считающейся своей, которые, зачастую выражаются в стереотипах и установках. Согласно В.Липпману, впервые введшему понятие стереотипа, стереотип - это "существующая в голове картина" какого-то явления, картина упрощенная и схематичная, а потому упрощенным, схематичным и сильно окрашенным эмоциями будет мнение об этом явлении.

Если же мы примем вслед за Стефаном Новаком, что "установка определенного человека по отношению к определенному предмету - это совокупность относительно устойчивых склонностей к оценке этого предмета и эмоциональной реакции на него, а также возможно сопровождающих это эмоционально-оценочных склонностей в отношении постоянных убеждений о природе и свойствах этого предмета и относительно устойчивых склонностей в поведении относительно этого предмета", то представляется, что установка по отношению к какой-либо народности, национальности должна содержать ее стереотип. Однако стереотип может иметь место и без определенного отношения, т.е.

без основания, и одновременно он может быть устойчивым и распространенным.

Толерантную установку трудно проанализировать, потому что она формируется под влиянием определенных социальных условий, т.е. в ходе совместной жизни и контактов с другими. Она состоит в склонности к уважению убеждений, вкусов и поведения других людей. Мы можем выделить четыре механизма формирования установок:

- механизм внутреннего усиления - индивид приобретает мотивации к такому поведению, которое в его окружении апробировано и ведет к положительным результатам;

- механизм выполнения социальных ролей - предметом устойчивой мотивации индивида становятся такие цели, взгляды и такое поведение, которые по его убеждению тесно связаны с той социальной ролью, которую он выполняет в данной среде;

- близкий контакт между индивидами - человек усваивает мотивации к такому поведению и таким взглядам, которые ассоциирует с теми, кто ему близок и кого он уважает;

- механизм внутренней интеграции - индивид усваивает установки, сходные с уже имеющимися, зато отвергает те, которые, по его мнению, противоречат имеющимся у него установкам.

Эти механизмы действуют естественным образом в каждой социальной среде.

От установки стереотип отличается еще одно: установка может быть и бывает индивидуальной, стереотип же обязан иметь не просто общественный характер, а вдвойне общественный. Этой проблемой занимался Ст.Оссовский, писавший: "Картины, имеющие место у целых социальных групп, мы называем стереотипами. В них отражаются не отдельные индивиды как таковые, а представители отдельных сообществ. Так, имеется стереотип поляка, стереотип еврея, стереотип учителя или адвоката. Такая картина имеет социальный характер в двойном смысле: и потому, что он был сформирован и принят определенной общностью, и потому, что касается всей общности - той же самой (например, тип поляка в представлении поляков), или другой общности (например, тип варшавянина в представлении жителя Кракова)". Как далее отмечает Ст.Оссовский: "Немалую роль играет здесь сила внушения группы, которая навязывает нам готовый стереотип (...). Навязанный образ представителя чужой группы препятствует индивиду выработать свою точку зрения на того, к кому относится этот стереотип. Образ этот заслоняет живые черты личности, которые могли бы сделать близким представителя чужой общности".

Следует добавить, что на установки и поведение индивида оказывает влияние также восприятие различий между поведением и установками других членов группы, с одной стороны, и своими собственными, с другой. Существующие различия вызывают напряжение, которое индивид стремится как можно скорее снизить. Легче всего сделать это, изменив собственные установки и поведение на такие, которые больше схожи с установками и поведением других членов группы.

Этнические стереотипы настолько жестки, что иногда, сталкиваясь с резко отличающимися от них примерами, люди пытаются, несмотря ни на что, интерпретировать их в соответствии с существующей в их среде мнением. Все исключения - это подтверждения правила. Отдельные авторы обращают внимание на то, что верования и чувства, а тем более поведение, вовсе не должны согласовываться друг с другом. Можно, например, считать, что китайцы или негры - хорошие работники, но тем не менее не испытывать при этом желания ни работать вместе с ними, ни принимать их на работу.

Мертон предлагает такую типологию установок и поведения, относящихся к чужим группам:

УСТАНОВКА	ПОВЕДЕНИЕ
непредубежденная	недискриминирующее
непредубежденная	дискриминирующее
предубежденная	недискриминирующее
предубежденная	дискриминирующее

К представленной типологии добавим, что 1 и 4 типы ведут себя при всех обстоятельствах, как правило, в соответствии со своими установками, зато 2 и 3 типы ведут себя по-разному, в зависимости от ситуации. Толерантность - это как раз неприятие чего-то или кого-то и одновременно воздержание от дискриминации.

Среди источников возникновения стереотипов и этнических предубеждений чаще всего представлено психологическое направление. Это - субъективный способ объяснения предубеждений. Дж.У.Оллпорт различает два метода поведения":

1) исследование фактов биографии, которые могли бы повлиять на существующие предубеждения;

2) исходить из факта, что предубеждения связаны с другими социальными установками и проистекают из всей структуры личности.

Этнические установки можно объяснить также политическими или экономическими факторами. Что же касается теорий, объясняющих переживания и психические потребности индивида, то они вырастают главным образом из теории фрустрации-агрессии. Индивиды с большой сопротивляемостью к фрустрации одновременно меньше склонны к пре-

дубеждениям. Чувству беспокойства, грозящей опасности, а также чувству вины отводится еще одна роль: когда индивид терпит неудачи, он ищет объект, который мог бы сделать ответственным за неудачи, он ищет виновного вне собственной персоны и, как правило, вне собственной группы. И тогда появляется так называемый "козел отпущения".

В поисках связи между структурой личности и этническими установками следует обратиться к рассмотрению этой проблемы в контексте авторитаризма, потому что она находится на границе личности, культуры и социальной структуры, а установки и убеждения укладываются в определенный характерный тип ментальности. Авторитаризм состоит, прежде всего, в акцентировании отношений господства и подчинения в иерархизированном мире. Судьбу индивида определяют отнюдь не те силы, которые контролирует он сам, а те, которым он вынужден подчиняться. Он ищет опору в авторитетах и в идентификации с узко понимаемой общностью. Идеализированный образ своей группы противопоставляется чужой группе, в отношении которой существует предубежденная и неприязненная установка, а также установка нетолерантности к имеющим там место ценностям и убеждениям. При этом имеется тенденция прибегать к стереотипам. Чувство бессилия по отношению к окружающему миру, опасности в новых, неизвестных ситуациях может привести к тому, что деятельность индивида будет опираться на авторитеты или на жесткие принципы.

Здесь возникает вопрос: почему враждебность, неприязнь или симпатия направлены на определенные "чужие" группы? Из теории обучения следует, что индивид учится предубеждениям или толерантности в процессе взаимодействия с членами собственной группы. Это обучение проходит по двум путям:

1) индивид учится тому, что данную группу можно рассматривать в качестве достойного объекта нападения;

2) индивид приобретает знание, что определенные мнения относительно чужой группы и определенные способы поведения по отношению к ней приняты в его собственной группе.

Очень важным фактором, определяющим толерантность поведения, является традиция. Понятие традиция многозначно. Каждый раз, как только в игру вступают связи настоящего с прошлым, появляются высказывания о "традиции", "традиционализме" или "традиционности". Словом "традиция" охватывают все возможные пространства "живой истории", хотя речь идет о том, что никак нельзя закрыть в одной формуле. "Традиция, - писал Я.Халасинский, - собрание картин или образцов стереотипов, передаваемых из поколения в поколение. (...) Вся тради-

ция состоит из картин, одни из которых имеют для нас позитивную окраску, а другие - негативную".

В общественных науках мы находим определенное количество формулировок определений "традиции", но их точность чаще всего оказывается мнимой, и, кроме того, различия между этими дефинициями ставят под вопрос их практическую полезность. А.Свентоховский даже писал, что "(...) для многих понятие традиции - своего рода блуждающий в их головах огонек, а не четкое определение, и не реальная правда, отраженная в фактах".

Наряду с уже отмеченным, в литературе по данному предмету мы можем выделить три характерные тенденции, направленные на определение понятия "традиция":

- функциональная – центром интереса часто становится функция передачи из поколения в поколение тех или иных – главным образом духовных - богатств данного сообщества. Традиция здесь понимается как трансмиссия;

- объектная - связана с перенесением внимания исследователя с того, как эти богатства передаются, на то, что это за богатства, которые передаются. Традиция в этом случае понимается как наследство;

- субъектная – на первом плане здесь находится не функция передачи, не передаваемый объект, а отношение данного поколения к прошлому, его согласие на получение наследства либо протест против него. Это "просто" традиция.

Традиция в субъектном аспекте – это та часть исторического наследия народа, класса, локальной группы, семьи и т.п., которая подлежит оценке и выражает систему ценностей, принятую данной социальной группой. Традиция имеет выборочный характер, охватывает не все наследие прошлого, а только ту его часть, которая для определенной группы носителей имеет "практическую" ценность - как положительную, так и отрицательную. Отбор этого социального наследия - явление постоянное, имеющее место в каждом обществе. Важные политические события, социальные потрясения ведут за собой часто фундаментальную переоценку традиции и вообще социального наследия. Между традицией и системой ценностей, представленной ее носителями, устанавливается двойная связь: каждая традиция является, с одной стороны, проекцией принятой ее носителем системы ценностей, а с другой – ее обоснованием. Традиция санкционирует и освящает определенные поведенческие образцы, "заставляет" либо уважать их, либо отвергнуть.

Следует также обратить внимание на две другие черты, отмеченные у Я.Шацкого. Первая из них - это однозначность, вторая - персонификация. События и явления, составляющие определенную традицию, оцени-

ваются, как правило, однозначно, одни - как хорошие, другие - как плохие. Традиция не признает сложных оценок типа, что что-то в определенном отношении было хорошим, а в другом отношении то же самое якобы было плохим. Она предпочитает простые, схематичные и глобализирующие оценки. Вторая черта традиции - тенденция к персонификации событий (или явлений), на которые она ссылается. Облагороженные традицией герои прошлого были "людьми-лозунгами, людьми-моделями, людьми-архетипами определенных мыслей и поведения".

Традиция, как известно, выполняет разные социальные функции, в частности, является основой для интеграции, идентификации, ощущения ценности своей группы и толерантности. Функционирующая в данное время традиция является производной действия многих факторов. Одним из них является преподавание истории в школе, которое отбирает наследие прошлого, иерархизирует его и поднимает до ранга символа. Особенно большую роль школа играет в процессе распространения установки на толерантность. Хорошо функционирующее историческое образование имеет существенное значение для жизни народа и отдельных этнических групп, формируя в значительной мере его (их) представления о себе, о собственных потребностях и возможностях.

В каждом типе местных общностей существенное значение играет ее тесная связь с определенным географическим пространством, которая благодаря активности людей приобретает качества социального пространства. Что касается деревни, как традиционной, так и современной, то речь идет об идентичности места проживания, хозяйственной активности, жизненного пространства и социального взаимодействия, как в родственно-соседских группах, так и в рамках локальной общности. На базе социального пространства определенных деревень функционируют организационно-пространственные структуры межлокального или надлокального масштаба (приход, община) и существует идентификация сознания жителей (своя деревня, окрестности).

В традиционной народной культуре преобладает религиозный тип мировоззренческой валоризации, вступающий в тесную связь с агроцентризмом и локальностью. Агроцентризм порожден разнообразием функций земли, на которой живут и ведут свое хозяйство отдельные семьи, являющиеся одновременно членами определенных местных общностей. Возникшая в результате этого соединения система ценностей и норм характеризуется значительной стабильностью в смысле постоянного присутствия в ней отдельных основных ценностей. Одной из существенных его черт является прагматизация ценностей. В определенном контексте она может вести к инструментализации или даже релятивизации тех ценностей, которые были объявлены как фундаментальные.

Ценность мы понимаем очень широко: как произвольный актуальный или потенциальный объект, материальный или нематериальный, получить который и обладать которым стремится член коллектива. Крестьянское мировоззрение содержит также элементы, относящиеся к социальному порядку. Их характерная черта - биполярность "своего-чужого". "Свой" внутренний мир своей деревни и окрестностей известен благодаря непосредственному опыту и участию. Его главные положительные стороны следуют из принципа доброжелательства по отношению к "своему" человеку, но, прежде всего, - из-за предсказуемости. Его противоположность - мир внешний, непредсказуемый, недоброжелательный, полный опасностей.

Основой крестьянского мировоззрения является религия. Пастырская и просветительская миссия Костела является относительно обильным источником знания о мире, о других странах и народах. Религия выполняет интеграционную функцию как в семейно-соседском, так и деревенско-приходском масштабе, а по мере раскрытия деревни миру она приобретает все больше значения и в надлокальном уровне (например, паломничества в Ченстохову или экскурсии в Ватикан). Эти контакты - реальный опыт принадлежности к более широким группам: национальной и религиозной.

С интеграционной функцией тесно связана легализационно-контрольная функция религии. Член локальной общности воспринимается постольку, поскольку он является членом данной конфессиональной общности. Что касается контрольной функции, то она состоит не столько в пастырском участии, сколько в решающей роли религиозного фактора в деревенской системе социального контроля. Хотя нормативная сфера представлена только религиозными наставлениями и запретами, умеренное усердие в вере и выполнении религиозных обрядов является фактором формирования престижа. Религиозность - один из основных факторов создания местных авторитетов и лидеров общественного мнения.

Отмеченные выше функции религии можно определить как функции культуры. С ними тесно связаны функции социального общения, проявляющиеся в хорошо развитой праздничной и будничной обрядовости. Частота и регулярность встреч в связи с религиозной практикой создает дополнительные возможности для социальных контактов. Расширяя категорию "своих" с родной деревни до ближайшей округи, церковный приход выступает в роли интегрирующей силы. Однако религия - это, прежде всего, вера отцов и культурное наследство, которое необходимо передать последующим поколениям. В значительно меньшей степени она требует индивидуальных интеллектуальных усилий и внутреннего совершенствования.

Религия пронизывает все сферы жизнедеятельности человека и локализуется в порядке ценностей, скорее признаваемых и ощущаемых, чем реализуемых, скорее праздничных, чем повседневных. И, хотя религия трактуется как ценность сама по себе, на практике она бывает инструментализирована по отношению к другим ценностям и целям, что характерно для традиционного сознания жителей деревни. Религия оказывает мощное воздействие на мировоззрение и представляет собой наиболее существенный компонент социально-культурной идентичности деревни и одну из наиболее важных детерминант толерантности.

В формировании установок, в том числе и установок на этническую толерантность, велико влияние семьи. Отмечено, что корреляция между этническими установками родителей и детей очень высока. На роль родителей в формировании установок у детей обращает внимание А.Клосковская в своем исследовании установок детей города Ополе.

Влияние семьи и родителей, учителей, знакомых и друзей, чтения, телевидения, кино или компьютерных игр можно рассматривать как разные формы принятых в данной культуре этнических представлений, стереотипов и установок. Это влияние осуществляется в процессе воспитания, в процессе социализации. Передаваемые понятия, представления или стереотипы берут свое начало как в давно укоренившейся традиции, так и из опыта современной жизни. Существенную роль в их формировании играют интересы своей группы, противопоставленные интересам группы чужой, которой часто оказывается этническое меньшинство или соседние страны. Конфликты интересов влияют на отношения друг к другу. Здесь мы имеем дело с враждебностью, берущей начало в воображаемой или реальной угрозе собственным интересам, в чувстве тревоги и надвигающейся опасности, вина за которые ложится, как правило, на "чужих".

4.4. Речевая ситуация и контекст высказывания

Любая традиционно выделяемая в лингвистике или методике преподавания языка речевая ситуация обусловлена психологией общения.

В связи с этим психолингвистика выделяет три основных типа психологических ситуаций, в которых мы сталкиваемся с коммуникативной задачей.

Первая из них есть ситуация, в которой общение есть один из возможных путей или способов удовлетворения личностных потребностей наряду с некоммуникативными (неречевыми) путями; мы выбираем этот (опосредованный) способ только потому, что не располагаем физической (или какой-либо иной) возможностью добиться желаемой неречевой цели. *Я прошу передать мне тарелку, потому что не могу*

до нее дотянуться. Укажем, что в этом случае всегда присутствует доминирующая мотивация, управляющая неречевой деятельностью, в которую включено речевое действие. *Мне нужна не тарелка: я голоден, и тарелка с пищей является лишь средством удовлетворить этот голод.* Эта ситуация соответствует "инициативной речи" Ф. Кайнца: в этом случае "некто по собственной инициативе и с самостоятельным выбором языкового материала формулирует усвоенное и обработанное им самим предметное и смысловое содержание при помощи выразительных средств языка".

Вторая ситуация – в наиболее общем случае – ситуативно-мотивированная речь, когда импульс для общения задан в самой ситуации. Пример – наблюдаемое нами поведение другого человека, которое мы не можем однозначно истолковать и спрашиваем: "Что это ты делаешь?". Если в первом случае задача общения, "задача" в смысле, принятом в психологии мышления, задана с самого начала, то в этом случае она вычлняется в ходе ориентировки в проблемной ситуации. При этом интенция не сужается до коммуникативной, а с самого начала возникает как коммуникативная. Природа мотивации здесь *познавательная*.

Третья ситуация есть речь, *мотивированная контекстуально*, речь в широком смысле этого слова, реактивная, скажем, ответная реплика в диалоге. Такого рода речевому высказыванию предшествует обработка чужой речи. В свою очередь, эта обработка может быть разной по характеру. Это может быть, например, простое отождествление высказывания, отнесение его к определенному классу речевых стимулов, требующему более или менее однозначного речевого высказывания; так, при встрече возможны различные варианты приветствия, иногда выходящие за границы коммуникативной речи – студент, пробегая, может бросить другому студенту нечто совершенно нечленораздельное, но этот звук будет адекватно воспринят его собеседником именно как приветствие. Это может быть "контролируемое вербальное поведение" Капица, т.е. разного рода операции над текстом и на базе текста. Наконец, это может быть собственно реактивное речевое поведение, когда говорящий осуществляет понимание произнесенного собеседником текста, перекодирова его на смысловой код, производя соответствующую обработку смысловой информации и «обращая» ее снова «наружу».

Таким образом, одним из характерных случаев предречевой ориентировки является ориентировка в тексте.

Речевая ситуация в лингвистическом смысле – ситуация, составляющая контекст высказывания, порождённого в речевом акте³⁰. Высказывание делается в определённом месте в определённое время и имеет определённый набор участников - это говорящий (субъект речи) и слушающий (адресат). Соответственно основные параметры, характеризующие речевую ситуацию, - это говорящий, слушающий, время и место высказывания.

Речевая ситуация выполняет важную функцию в речевом общении, поскольку естественный язык устроен таким образом, что значения многих его грамматических категорий и слов содержат отсылку к речевой ситуации. Это прежде всего грамматическая категория времени и местоименные (дейктические) слова типа *я, ты, этот, сейчас, здесь, там, вот*, которые, имея всегда одно и то же значение, позволяют говорящим производить идентификацию самых разных лиц, предметов, событий, временных моментов и участков пространства - через отсылку к речевой ситуации высказывания. Например, *здесь* = « в том месте, в котором было сделано высказывание, содержащее данное упоминание слова «здесь». В смысл предложения входят прагматические переменные, иначе - координаты референции (см.), такие, как «я», «ты», «здесь», «сейчас».

В речевой ситуации они принимают конкретные значения, в результате чего смысл предложения превращается из пропозициональной формы, каковой он обычно является, в пропозицию, которая может быть истинной или ложной; например, смысл предложения «Идёт дождь» - это пропозициональная форма; соответствующая пропозиция - «Идёт дождь в таком-то месте в такое-то время». Значение дейктического слова может отсылать и к другим аспектам речевой ситуации - к относительному расположению и степени выделенности объектов в общем поле зрения говорящих; к указательному жесту говорящего; к общему фонду знаний говорящих; к их социальному статусу и т. п.

Дейктические слова и категории максимально эффективны в том случае, если язык функционирует в условиях канонической речевой ситуации - когда время произнесения высказывания (время говорящего) синхронно времени его восприятия (времени слушающего), т.е. определён момент речи; когда говорящие находятся в одном и том же месте и каждый видит то же, что и другой (в идеале, они располагают общим полем зрения); когда адресат - конкретное лицо и т. д. Язык может использоваться и в неканонических речевых ситуациях: про-

³⁰ Бенвенист Э. Отношения времени во франц. глаголе / Общая лингвистика; пер. с франц. М., 1974; Апресян Ю. Д. Дейксис в лексике и грамматике и наивная модель мира / Семиотика и информатика. М., 1986.

пространство говорящего может не совпадать с пространством адресата (ситуация телефонного разговора); время говорящего, т. е. время произнесения высказывания, может не совпадать с временем адресата, т. е. временем восприятия (ситуация письма); высказывание может не иметь конкретного адресата (ситуация публичного выступления) и т. д.

В неканонической речевой ситуации иначе употребляют дейктические слова; напр., в телефонном разговоре говорящий может обозначить словами *сюда, здесь* только своё пространство, а о пространстве адресата не может сказать ни *сюда*, ни *туда*; в письме говорящий может обозначить словом *сейчас* только своё время, а время адресата (т. е. время получения сообщения) дейктически не выражается.

В некоторых сферах употребления языка высказывание может утрачивать связь с речевой ситуацией. Различаются разные режимы употребления языка. Наряду с диалогическим, или речевым, режимом, существует нарративный, или повествовательный, режим, при котором связь высказывания с речевой ситуацией отсутствует.

При нарративном режиме (вторичный дейксис) местоименные слова и грамматические категории приобретают либо особую нарративную, либо просто анафорическую (отсылающую к контексту) интерпретацию; общее поле зрения заменяется полем внимания (*Он переехал в Киев и здесь <я там> жил уже всю жизнь*); момент речи - временной точкой отсчёта (*Ему казалось, он понимал <«понимает» происходящее*). В некоторых языках нарративному режиму соответствуют особые грамматические формы глагола.

Помимо дейксиса, речевая ситуация может участвовать в интерпретации высказываний с ситуативным эллипсисом (*Ошибка!; Таракан!*); с субъективной модальностью (например, с вводными словами - они обычно выражают пропозициональную установку говорящего как участника речевой ситуации); уточнять целевую функцию высказывания (например, фраза *Ружьё заряжено!* в разных речевых ситуациях может выражать угрозу, рекомендацию и т. п.); выявлять причинные связи данного высказывания с другими событиями - речевыми и неречевыми (например, связь между командой и выполнением соответствующего действия).

4.5. Приемы и формы реализации высказываний

Психологические и речевые ситуации определяют формы реализации высказываний: монолог, диалог, полилог.

Монолог – форма речи, образуемая в результате активной речевой деятельности, не рассчитанная на активную же, сиюминутную словесную реакцию. В отличие от диалога, предполагающего равномерное распределение ответственности его участников за выполнение коммуникации, монолог возлагает её лишь на говорящего при отсутствии опоры на восприятие речи слушающим. Поэтому типологически монолог иногда определяют как особый случай неадресованного речевого акта (понятие «внутреннего монолога»).

Следовательно, основной дифференциальный признак монолога – неявный характер обращения к другому лицу/лицам (преим. в массовой коммуникации и в письменном тексте), которое тем не менее не может быть сведено к нулю даже в наиболее чистом виде монологической речи (речевая партия хора в античной драматургии), ввиду социальной природы языкового употребления вообще. То есть любой монолог в той или иной мере «диалогизирован» и содержит показатели (скорее внешние – вводные контактные элементы, риторические вопросы и пр.) стремления говорящего преодолеть пассивность восприятия слушающего, вызвать его сопереживание. Это отличительная черта монолога в произведениях тех писателей, чьей художественной манере свойственна переключка «своего» и «чужого» слова (М.М.Бахтин). Сравните монологи главных героев в романах Ф.М.Достоевского «Преступление и наказание», «Братья Карамазовы», «Подросток». Г.О.Винокур говорит в этой связи об отсутствии строгих и абсолютных границ между монологом и диалогом.

Так, например, спорадически появляющийся в классической трагедии, которая в принципе строится на длинных монологах, частый обмен репликами – это по существу обмен однострочными монологами, потому что они не сливаются в общем потоке живого слова, а представляют собой отдельные законченные «микрокосмы» речи. Для современного монолога³¹ типичны значительные по размеру отрезки текста, состоящие из структурно и содержательно связанных между собой высказываний, имеющих индивидуальную композиционную построенность и относительную смысловую завершённость.

³¹ См.: Виноградов В.В. Стилистика. Теория поэтической речи. Поэтика. М., 1963; Холодович А. А. О типологии речи / в кн.: Историко-филол. исследования. М., 1967; Гельгардт Р. Р. Рассуждение о диалогах и монологах (к общей теории высказывания) / в кн.: Сб. докладов и сообщений лингвистического общества. Т. 2. В. 1. Калинин, 1971; Бахтин М. М. Вопросы лит-ры и эстетики. М., 1975; Винокур Г. О. «Язык "Бориса Годунова"» / в его кн.: О языке художественной лит-ры. М., 1991; Винокур Т. Г. Русский язык: Энциклопедия. М., 1998.

Степень и сравнительная пропорциональность проявления этих признаков зависит от жанровой (художественный монолог, ораторская речь, бытовое повествование и др.) и функционально-тематической (повествование, рассуждение, убеждение) принадлежности речевого акта. Внутрижанровые различия (авторская или персонажная речь в составе художественного текста, научный доклад, агитационное выступление) так же, как и письменное или устное речевое обнаружение, обуславливают стилистические особенности монолога: предпочтительность того или иного синтаксического оформления предложений, способа их текстовой организации, лексического отбора, видов взаимодействия элементов книжной и разговорной речи. В некоторых видах художественного монолога, например в сказе, где законам монологической речи подчинено произведение в целом, специальным средством имитации живой разговорной речи служат стилизованные диалогические вкрапления.

Диалог – форма речи, состоящая из регулярного обмена высказываниями-репликами, на языковой состав которых взаимно влияет непосредственное восприятие речевой деятельности говорящих. Коммуникативное намерение, определяющее структуру диалога, содержит противопоставление инициативного и реактивного содержания реплик, связь которых образует, как правило, смысловое целое.

Логическая (тематическая) связь (вопрос - ответ, сообщение-разъяснение / добавление / возражение / согласие/оценка; формулы речевого этикета) стимулирует конструктивную (лексико-грамматическую) связь: *Ты куда? - На работу*. Отсутствие таких связей возможно при реакции говорящего не на речь, а на ситуацию речи: *Ты куда? - Отойди от двери, простудишься*.

Словесная норма информативно-коммуникативного диалогического минимума (*Ты куда? - На работу* или *Есть хочешь? - Нет*) соответствует первичности и естественности данного типа общения, восходящего к устно-разговорной сфере. Это начальная точка на линии возможных усложнений и наслоений социально-психологического плана, которые отражаются главным образом в развитии полных или частичных повторов, формирующих синтаксический или лексико-синтаксический параллелизм взаимодействующих реплик: от характерного для спонтанной речи элементарного повтора (всей реплики или её последнего слова: *Ты куда? – Куда? На работу*) до разнообразных эмоциональных фигур, более или менее чётко окрашенных семантическо-стилистическим смыслом. Ср. варианты ответной (реактивной) реплики: *Как так куда?! Да на работу!; Куда, куда, не надоело одно и то*

же спрашивать!; Куда же ещё, на работу! Ср. другой вариант связи: *Ты куда идешь? - Ну куда же я могу ещё идти, кроме как на работу!*

Степень развернутости параллельного строения соседствующих реплик, так же, как и степень их экспрессивной насыщенности, непредсказуема. Ср.: *«Ты прекрасно знаешь, как нужно держать себя, чтобы не бросить тень на фамилию Тальберг»*. - *"Хорошо... Я не брошу тень на фамилию Тальберг"* (Булгаков). В диалоге наиболее чётко проявляется конфликт кода и текста, если сравнить принцип ситуативной экономии речевых средств, управляющий стихией устной непринуждённой речи, и принцип лексико-синтаксического параллелизма, управляющий меной субъекта речи.

При воспроизведении диалога³² в художественной речи роль ситуации играет авторский комментарий (ремарка), а реакция на неё, заменяя реакцию на речь, играет роль некоммуникабельности персонажей (например, в драматургии А. П. Чехова). Языковые и стилистические черты диалога, стилизуясь в художественном тексте, определяют индивидуальное-эстетическое осмысление информативных законов жанра.

При помощи диалога стилизуется не только разговорная речь. Вторая его жизнь связана с тем, что диалогичен весь процесс общения и диалогична сама природа текста (М.М. Бахтин). Следовательно, внешне диалогическая форма может быть свойственна и устной, и письменной речи в равной мере. Для второй наиболее характерна научно-познавательная философская функция (ср. диалоги Платона, Галилея); для первой, помимо бытовой сферы, - дискуссии, интервью, круглые столы и т. п. При отсутствии у последних большинства типологических признаков живого диалога принцип чередования высказываний разных говорящих сохраняется непременно («dia» - от греч. *через*), так же, как и в так называемом «полилоге» - в разговоре не только двух, но и нескольких лиц.

Полилог – разговор между несколькими лицами³³. Термин возник при исследовании коммуникативных свойств языка как добавление к термину «диалог», частично совпадая с ним по содержанию. Количест-

³² См.: Лаптева О.А. Рус. разговорный синтаксис. М., 1976; Валушинская З.В. Вопросы изучения диалога в работах сов. лингвистов / в кн.: Синтаксис текста. М., 1979; Якубинский Л.П. О диалогической речи / в его кн.: Избр. работы. Язык и его функционирование. М., 1986; Кожина М.Н. О диалогичности письменной научной речи. Пермь, 1986; Винокур Г.О. «Горе от ума» как памятник рус. художественной речи, в кн.: Филол. исследования. Лингвистика и поэтика. М., 1990.

³³ Русская разговорная речь. Тексты. М., 1978; Кларк Г. Г., Карлсон Т. Б. Слушающие и речевой акт, пер. с англ. / в кн.: НЗЛ, в. 17. М., 1986. Винокур Т. Г. Русский язык: Энциклопедия. М., 1998.

во говорящих (два или больше двух) не является дифференциальным признаком оппозиции «диалог - полилог»: элемент «диа» (греч.- *через*) указывает на их общий признак — смену ролей говорящих и слушающих в противовес монологу.

Полилог – форма или жанр разговорной речи (естественной и воспроизведённой в художественном тексте). Ситуативная связанность, спонтанность, нелинейность получают в содержательно-смысловой структуре полилога максимальное отражение.

Признак равной речевой активности участников коммуникации - инвариант полилогической формы - предусматривает промежуточные формы, в которых реактивная роль собеседников градуируется - от позиции адресата до позиции слушателя/наблюдателя - и может, оставаясь невербализованной, влиять на развитие полилога ответным неречевым действием. Смысловая и формальная связь реплик полилога имеет большую амплитуду колебаний, чем в диалоге.

Социолингвистика исследует этикетные правила полилога, совпадающие или различающиеся в разных социумах (например, у некоторых народов в разговор родственников по крови не имеют права вступать свойственники и др.). Синхронно звучащий полилог используется в театре и кино как приём стилизации разговорной речи.

В языкознании традиционно влияют 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.

Известно, что еще в 80-90-е годы XX в. утвердилось структурно-семантическое описание русского языка в учебных целях. Это описание предполагало выход в функционирование языковых единиц и категорий, предполагало возможность решения проблемы овладения связ-

ной 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 систематичность и аспектность (уровневое понимание), то функционально-коммуникативная теория предполагает комплексность (то есть 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; функционирования на уровне речемыслительных типов (описания, повествования, рассуждения) и стилей речи; сфер общения и ситуации 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 этой связи 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.

В самом общем виде в лингвистической теории текста сейчас обнаруживается два направления: первое исходит из монистического понимания языка, второе – из различения языка и речи. Согласно монистическому подходу (Г.В. Колшанский и другие), язык остается единым по своей природе, 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 другие), текст – это речевая данность. Поэтому текст является единицей речи, элементом системы коммуникации, где единица языка служит средством его реализации, а содержание задается интеллектом.

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

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 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, то есть 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 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 семан-

тическая 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 другой он может отказаться от нее);

- текстовая десемантизация, связанная с нарушением частотности употребления членов антонимической пары при создании текстовой неопределенности, немаркированности одного из них;

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

- актуализация контактивных сем хронологической отличенности 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-предложения 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.П.Пешковский), сверхфразовыми единствами (О.С.Ахманова), компонентами текста (И.А.Фигуровский), прозаическими строфами (Г.Я.Солганик), синтаксическими комплексами (А.И.Овсянникова), коммуникативными блоками, многочисленными высказываниями и так далее. В последнее время наибольшее распространение методике преподавания русского языка получил термин «сложное синтаксическое целое» (ССЦ). 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 (синсемантических) и независимых (автосемантических) предложений. В качестве критериев объединения предложений в ССЦ используются три отношения: отношения между членами парцелированной 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 так далее). 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 помощи 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.

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

В структуре сложного синтаксического целого выделяют три части: зачин, в котором делается обозначение микротемы; основная часть, в которой микротема раскрывается; концовка, 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, то есть 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 неправильным, так как 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 связанное 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, архитектурного и связующей эти два плана «формы изложения». Изложение может быть в форме пове-

ствования, описания, рассуждения и так далее. 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 лингвистики текста занимают исследования процессов построения высказывания, лингвистических процедур обнаружения и представления структур целого текста. В эксперименте Н. И. Жинкина 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 последовательно 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 тому подобное.

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.

Категории текста. К ним относят свойства ретроспекции и проспекции, свойства пространственно-временного континуума, модальности и так далее. Большинство исследователей выделяет три категории: цельность, связность, информативность. Однако определенного представления о том, что такое цельность и связность, до сих пор нет. Категория цельности обычно связывается с глубинной структурой текста. Связность выступает как проявление поверхностной структуры текста, то есть как проявление состава и взаимодействия единиц разных уровней текста. Г. В. Колшанский целостность текста рассматривает как категорию, образованную денотативным ядром, то есть как

тематическую структуру. Поэтому к связности он относит все то, что данную структуру выражает.

В силу не устоявшихся точек зрения на размежевание основных категорий текста мы придерживаемся широкого толкования связности, получившего распространение в современной лингводидактической литературе.

Особо следует затронуть вопрос о модальности текста. Рассмотрение этой категории связано с определением коммуникативной установки текста. Как известно, модальность проявляется в авторских оценках, сентенциях. Для нас представляют интерес те авторские сентенции, которые могут выступать в аспекте текстообразования. К ним относят:

- оценку «пригодности» языкового средства для выполнения ситуативного задания (оценку его коммуникативной гибкости и приспособляемости);

- выражение содержательно-концептуальной текстовой оценки;

- речевую оценку как основу создания текстовых импликаций;

- речевую оценку, выступающую в качестве элемента языковой игры или мотива отказа от участия в ней;

- сюжетобразующую функцию речевых оценок, возникающую на базе вызываемых слов многообразных ассоциаций.

Таким образом, связная речь – это не только совокупность (или единство) предложений, логически, грамматически и стилистически организованных для передачи законного смысла, но и структурное единство языковых средств, организуемое для реализации законченного смыслового единства. Основными показателями существования связной речи могут служить такие признаки, как законченность (автономность, замкнутость, самостоятельность, завершенность), связность. Поэтому развитие речи – это не только обучение умению пользоваться языковыми средствами в соответствии с преподаваемым содержанием, но и процессе овладения структурой текста в целях наилучшего и более полного использования его языковых ресурсов.

В последнее время вопросы функциональной стилистики все чаще решаются при помощи или через вопросы теории текста. Появилось и такое направление, как стилистика текста, благодаря которому сейчас стало очевидным, что в первую очередь на уроках в школе следует развивать навыки учебно-научной формы изложения, так как эта форма проявляется в стиле устных ответов, самостоятельных и творческих работ учащихся, в стиле объяснений учителя, в стиле учебников, пособий и литературно-критических материалов.

Функциональные стили языка и стили речи

Однако в лингвистике до сих пор нет четкого определения понятия «стиль речи»: разные ученые вкладывают в него свое содержание. В одних работах стиль речи понимается как форма речи (стиль устной и письменной речи), в других – как норма правильной речи, в третьих – эмоционально-экспрессивные качества речи или манера говорящего. Многие исследователи понятие «функциональный стиль» – языка и речи – определяют с единых лингвистических позиций, причем стиль рассматривается с опорой на основные признаки и назначения языка. Поэтому структурная и функциональная стороны языка рассматриваются у них как диалектическое двуединство.

Наиболее приемлемым в этой связи является учение В.В. Виноградова о функциональных стилях речи. Стиль, по мнению В.В. Виноградова, – «это общественно осознанная и функционально обусловленная внутренне объединенная совокупность приемов употребления, отбора и сочетания средств речевого общения и в сфере того или иного общенародного, общенационального языка, соотносительная с другими такими же способами выражения, которые служат для иных целей, выполняют иные функции в речевой общественной практике данного народа». Стили речи, по мнению В.В. Виноградова, базируются на языковых стилях, выступающих основой для дифференциации разных речевых проявлений (стилей): жанровых (дискуссия, доклад, лекция, беседа); соотносительных с устной и письменной формами речи; монологических и диалогических (с учетом их «внутренних» разновидностей); индивидуальных; стилей массовой коммуникации.

Стили речи у В.В. Виноградова выступают как композиционные формы устной и письменной речи. Разговорный стиль у него противопоставляется книжному и отграничивается от других стилей вследствие присущей ему коммуникативно-бытовой функции. В сфере этой функции он выделяет обиходно-деловой стиль; научно-деловой, специальный, определяющийся своеобразными свойствами и принадлежностями научно-коммуникативной функции; газетно- или журнально-публицистический, выделяющийся по характерным качествам и приметам, агитационно-канцелярский или официально-документальный и некоторые другие. В.В. Виноградов дает и классификацию стилей, деление которых основывается на общественных функциях общения, сообщения и воздействия: обиходно-бытовой стиль (функция общения), обиходно-деловой, официально-документальный и научный (функция сообщения); публицистический и художественно-беллетристический (функция воздействия).

Вопрос о том, как надо рассматривать функциональные стили – как стили языка или стили речи, относится к числу сложных и до конца не

решенных вопросов лингвистики. Существует много различных точек зрения.

Некоторые ученые считают, что не надо разграничивать эти стили. В.В. Виноградов выделяет стили языка и стили речи. Базовыми являются стили языка. На их основе выделяются стили речи, которые проявляются во многообразных речевых проявлениях: жанровых, монологических и диалогических, индивидуальных и др. О.С. Ахманова рассматривает стиль языка как одну из подсистем системы языка в отличие от стиля речи как применения такой подсистемы к типичным сферам проявления речи. А.К. Панфилов вслед за В.В. Виноградовым различает функциональные стили языка и стили речи, называя последние жанрово-ситуативными стилями. Стили языка - базовые, стили речи - их конкретизация.

Ряд лингвистов считает, что функциональные стили - это стили речи, которые отражают нормы речевого поведения в определенных социальных ситуациях. С точки зрения В.Д. Бондалетова, функциональные стили одновременно то и другое. Язык и речь - это двуединные языково-речевые сущности.

Мы используем следующее понимание этого вопроса: каждый стиль языка воплощается во многообразии стилей речи, проявляемых в различных жанрах и ситуациях. Так, научный стиль языка воплощается в таких жанрово-речевых стилях (письменных и устных), как: лекция, доклад, дискуссия, реферат, диссертация, тезисы и др.; официально-деловой стиль (законы, указы, кодексы, деловая документация, акты, протоколы, договоры и др.); публицистический стиль (интервью, разного рода статьи в газетах и общественно-политических журналах, телевизионные информационно-аналитические программы и др.).

Особым вопросом в лингвистике является системность стиля. Л.Г. Барлас подчеркивает, что она заключается в том, что составляющие его языковые единицы оказываются теснейшим образом взаимосвязанными на основе единой цели – обслуживания именно данной сферы общения, своеобразие которой обусловлено определенной формой общественного сознания и соответствующим ей видам деятельности. Так, в научном стиле активизируются на всех уровнях те единицы, которые имеют или приобретают в контексте наиболее обобщено-отвлеченное значение. В художественной речи, напротив, единицы, которые способствуют художественно-образной речевой конкретизации.

С позиций системности стиля особую актуальность приобретает научный стиль, композиционные формы которого усваиваются в школе при изучении самых разнообразных предметов. Любая речевая си-

туация в школе, какой бы естественной она на уроке не было, всегда разворачивается в рамках особой учебно-научной сферы общения.

Научный стиль речи занимает одно из важнейших мест в классификации функциональных стилей. В лингвистической и методической литературе существуют различные термины: «научный стиль», «научная речь», «научный язык», «стиль научной прозы», «стиль научного изложения» и так далее. Мы будем пользоваться наиболее распространенными терминами: «научный стиль», «учебно-научный стиль речи». Специальному методическому и лингвистическому научный стиль речи, по признанию специалистов, подвергался мало. Поэтому в лингвистической литературе до сих пор нет полного и системного научного стиля речи. В работах, посвященных изучению этого стиля, часто возникали разногласия в определении стилистических категорий и специфических черт. Дискуссионность многих вопросов, связанных с проблемами научного стиля, сохраняется и в современной лингвистике.

В целом работы, посвященные специфике научного стиля речи, конкретизируют такие общие экстралингвистические факторы речи, которые определяют языковой состав научного стиля речи, какие внутрилингвистические факторы являются специфичными для научного стиля речи, какие языковые средства характеризуют научный стиль речи.

Во многих исследованиях отмечается, что каждый функциональный стиль характеризуется частотой употребления в нем тех или иных языковых средств и их значений. Например, М.Н. Кожина отмечает, что функциональный стиль характеризуется «системой частот и различной степенью продуктивности тех или иных языковых единиц. Системность научного стиля речи выражается в том, что употребляющиеся в нем языковые средства взаимосвязаны по своим отвлеченно-обобщенным значениям. Такая целостность и взаимосвязь языковых средств с характерными для научной речи значениями и их частотами и создает специфическое качество речи - научный стиль».

Поскольку научное изложение имеет отвлеченно-обобщенный логический, объективный и точный характер, что находит свое выражение в структуре научной речи и в системе речевых средств, к внутристилевым чертам, считают лингвисты, следует относить логичность, объективность, отвлеченно-обобщенный характер (абстрагизацию), безличность, точность.

При этом такая внутрителивая черта, как логичность, имеет, по мнению многих лингвистов, особое значение, поскольку в научной речи, являющейся формой выражения понятий, суждений, умозаключений, доказательств, реализуется сугубо логический характер научно-

го познания. Поэтому здесь используются такие языковые средства, которые в соответствии с требованиями логического мышления выражают часто понятийное содержание, формой проявления которого является логическая последовательность изложения. Предложения и части синтаксического целого, как правило, очень тесно связаны друг с другом, каждый последующий вытекает из предыдущего или является следующим звеном в рассуждении.

Большое значение имеет особенность текстовой организации стиля в условиях непосредственного функционирования разных форм устно-научной речи. О.Б. Сиротина подчеркивает невозможность объединения в рамках одной функциональной разновидности монологической научной речи и разговорной речи. Одним из наиболее ярких различий этих двух видов речи является текстовая организация первой и отсутствие признаков текста, ассоциативное построение – во второй. В монологической устной научной речи, как правило, есть все признаки текстовой организации: логический стержень, четкое деление на части, эксплицитно выраженная межфразовая связь и так далее.

Таким образом, в научном стиле речи лингвисты выделяют такие черты, как строгая нормативность (соответствие нормам литературного языка), последовательность, завершенность, точность, ясность и лаконичность в выражении мысли, насыщенность терминологией, использование абстрактной лексики, употребление слов в их предметно-логических, конкретных значениях «безличность», связь отдельных частей высказывания, полнота высказывания.

С этой точки зрения, необходимо выяснить, какими особенностями обладает учебный текст или должна обладать учебно-научная форма монологической речи учащихся. При этом следует отметить, что взаимосвязь с речью мы проводим чисто эмпирически.

В учебном тексте обычно выделяют три наиболее общие функции ориентировки: предметная ориентация, ценностная ориентация, инструментальная ориентация. В соответствии с этими функциями выделяются шесть подстилей учебно-научного стиля речи: для предметной ориентации – описательный и теоретико-познавательный, для ценностной ориентации – убеждающий и эмоционально-образный, для инструментальной ориентации – инструктивно-методический и логико-математический. Для учебников гуманитарного цикла преобладающей является первая функция (предметной ориентации).

Исходя из данных функциональной стилистики, в частности, из зависимости типа и стиля речи от особенностей речевой ситуации, обычно предлагают структуры описания функциональных типов речи (учебные модели стиля), которые включают четыре основных призна-

ка: сферу применения высказывания, задачу речи, стилевые черты, языковые средства.

В последнее время среди умений связной речи стали называть и умение создавать текст определенного стиля. Для эффективного овладения структурой того или иного стиля сейчас предлагаются специальные задания. Например, задания на стилистическую трансформацию текста, которое по степени продуктивности максимально приближено к заданиям на самостоятельное конструирование текста.

В лингводидактическом аспекте (М.Н. Кожина, Г.В. Колшанский) стиль можно определить как конструкт, систему координат, структуру или систему возможностей, открываемых языком для целенаправленного отбора их в той или иной сфере общения. Стиль языка – это явление наивысшего уровня стилистической абстракции. Поэтому соотносить стиль языка непосредственно с текстом нельзя. Тексты могут быть однородными в стилистическом отношении, но могут быть и со стилевой доминантой. В последних, как правило, бывают представлены средства разных стилей. Иначе говоря, между стилями языка и текстом всегда стоит определенный, типизированный речевой жанр, который отличает: предметно-смысловая исчерпанность; речевой замысел или речевая воля говорящего; типическая, композиционно-жанровая форма завершения.

Исходя из того, что стиль – это конструкт, система координат, стоящая на более высоком уровне стилистической абстракции, следует говорить о структуре стилистической формы высказывания, понимая под этим разнообразие используемых обучаемым стилистических средств, подчиненных определенному, типизированному речевому жанру высказывания. Это поможет выявить и определить стилистические категории текста как признаки, фиксирующие речемыслительную деятельность с целью обнаружения их роли в достижении эффективности общения через текст (речь).

В последние годы на основе данных лингвостилистики активно развиваются вопросы, связанные с толкованием художественного текста. Работа над языком таких текстов на уроках русского языка, развития речи, риторики, литературы является основой для всей лингвистической работы.

Основная задача лингвистического анализа – это показ тех лингвистических средств, посредством которых выражается идейное и связанное с ним эмоциональное содержание литературных произведений. Л.В. Щерба обосновал лингвистический путь «разыскания» значений: слов, оборотов, ударений, ритмов и тому подобных языковых

элементов, путь создания словаря, или, точнее, инвентаря выразительных средств русского литературного языка.

Лингвистический анализ подразумевает изучение, раскрытие значений различных элементов языка с целью более полного и ясного понимания текста.

В построении высказываний большую роль играет так называемое актуальное членение или тема-рематическая структура высказывания, где тема - «данное», рема - «новое». Мы провели еще один эксперимент и обнаружили интересные результаты.

Недочеты в структуре связного высказывания, по данным нашего эксперимента, чаще всего обусловлены неумением строить три основных типа тема-рематической структуры:

- высказывания с простой линейной последовательностью, где рема предшествующего предложения становится темой последующего предложения;

- высказывания с регулярной (сквозной) темой, где тема каждого последующего предложения повторяет предыдущую;

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

В соответствии с правилами тема в предложении этих типов должна находиться на первом месте, рема - на последнем; часть ремы, располагающаяся в предложении на последнем месте, должна заключать самое важное и новое в сообщении; перемещаться в рамках предложения и текста она не должна.

Разумеется, и из этих правил есть исключения, однако эти исключения в высказываниях обучаемых квалифицировались как отклонения только в том случае, если они приводили к явному нарушению смысловой и коммуникативной целостности текста. Следует подчеркнуть, что сами «правила» не рассматривались нами в качестве норм построения связного высказывания, поскольку строгих норм в области тема-рематической структуры текста нет (возведение в норму цепной и параллельной связей вынудило бы нас поставить «двойку» всем мастерам слова; к сожалению, пока теория этих связей не точна и нуждается в более детальной разработке).

Мы же построили анализ высказываний на основе определения соответствия их тема-рематической структуры трем описанным нами «правилам».

Рассмотрим пример:

„ ... В нашем селе есть лучшие труженики колхоза. Во всем пример можно брать с них. Это такие, как Ахметов ... Передовиком

жатвы был он. За это его наградили телевизором и радиоприемником. Он намолотил 8 500 центнеров зерна. Он прославился по всему району. Но много таких тружеников в нашем колхозе, которых знает весь район. Наш колхоз перевыполнил план благодаря этих передовиков (ошибка в словосочетании - В.Г.). Весь наш колхоз и район досрочно готовится к уборке. Мы, будущие труженики, хотели бы походить на таких людей. “

Если мы посмотрим только на соотношение в высказывании тем и рем, то можем заметить, что оно является далеко не везде последовательным. Например, актуальное членение первых двух предложений не соответствует ни одному из рассмотренных нами типов темарематической структуры, хотя порядок слов в этих предложениях не противоречит нормам литературного языка. Так, руководствуясь правилами построения темарематической структуры, в первом предложении (*В нашем селе есть лучшие труженики колхоза*) к теме можно отнести *в нашем селе*, а к реме - *лучшие труженики колхоза*. Во втором предложении (*Во всем пример можно брать с них*), если следовать логике, к теме можно отнести *во всем пример*, к реме - *с них*. В результате получается, что рема первого предложения (*лучшие труженики колхоза*) никак не связана с темой второго предложения (*во всем пример*). Иначе говоря, данная структура не соответствует первому типу, так как тема второго предложения (*во всем пример*) не повторяет тему первого (*в нашем селе*). Согласно третьему типу, в высказывании должна быть параллельная связь производных тем; в нашем примере и этого нет.

Для исправления структуры высказывания нужно изменить порядок слов во втором предложении. В результате получилась бы такая фраза: (*В нашем селе есть лучшие труженики колхоза.*) *С них можно брать во всем пример*, т.е. высказывание соответствовало бы первому типу рассмотренной нами структуры.

Аналогично мы рассматривали и другие отклонения от правил построения структуры актуального членения.

Для освоения правильного порядка слов в русских высказываниях мы предлагаем учащимся проанализировать с точки зрения темарематической организации тексты устных выступлений известных ораторов современности.

Например, на вопрос журналиста митрополиту Кириллу, что вкладывает митрополит в понятие духовно сильного и нравственно здорового Российского государства, был получен ответ:

На мой взгляд, понятие духовно сильного и нравственно здорового государства предполагает, прежде всего, наличие согласия большин-

ства граждан по поводу того, что духовная жизнь и нравственное совершенствование личности являются главными ценностями и ориентирами для устройства жизни как отдельной личности, так и всего общества в целом. У нас почему-то сложилось неверное представление о том, что надо делать выбор между духовностью и благополучием. Расхожее мнение гласит, что благополучие приобретается только обманом, воровством, вымогательством, то есть имеет безнравственное происхождение. Поэтому, чтобы достигнуть определенного материального успеха в жизни, надо отказаться от высоких принципов и принять нечистые правила игры. Однако кто-нибудь задался хоть раз целью проследить всю жизнь людей, выбравших подобный путь, а не наблюдать ее только в зените «успеха»? А ведь сколько можно было бы привести примеров смертоубийств, отчаяния и неудач, которые постигают подобных людей еще здесь, в земной жизни. Если все же попытаться согласовать нравственное начало и благополучие, то я доверился бы словам царя и пророка Давида, которые так часто доказывает сама жизнь: «Я... не видал праведника оставленным и потомков его просящими хлеба: он всякий день милует и взаймы дает, и потомство его в благословении будет».

Текст иллюстрирует наличие указанных тема-рематических цепочек, делающих речь ритмичной, связной, коммуникативной.

Судя по нашим наблюдениям, в каждой группе число отклонений от правил построения тема-рематической структуры является сравнительно большим, при этом оно закономерно растет в зависимости от увеличения длины высказывания.

Все это убеждает в необходимости специального изучения порядка слов, причем изучения не в рамках отдельного предложения, а в рамках целого текста, поскольку работа над текстом как единицей синтаксиса смыкается с работой над связной речью, в наибольшей степени обнажая речевой аспект изучения синтаксиса.

В настоящее время в работах Н.М. Шанского, Л.А. Новикова и других получает обоснование система филологического анализа как система лингводидактических приемов анализа текста и синтеза его образных средств. Такой анализ опирается на ряд специфических принципов. К ним относятся:

1. Рассмотрение художественного текста (литературного произведения) в тройном аспекте: идейное содержание – образ-язык.
2. Конкретно-исторический подход к толкованию текста (произведения).
3. Разграничение в тексте фактов нормативных, свойственных современному словоупотреблению, и различного рода отклонений от

норм, фактов общеязыковых и индивидуальных, авторских, и их соответствующая оценка.

4. Понимание поэтического языка как особой формы эстетического основания действительности, как активного средства создания художественного обобщения.

5. Активная роль читателя (интерпретатора) текста.

6. Вариативность толкования текста в зависимости от его особенностей.

К лингводидактическим приемам относят: 1) ознакомление с тематикой, идейным содержанием, замыслом произведения (текста); 2) анализ (чтение – анализ); 3) синтез (чтение – синтез); 4) вопросы и задания, рассчитанные на более глубокое понимание текста и правильное восприятие образности.

В работах А.А. Потебни, М.Б. Храпченко и других рассматриваются проблемы эстетической функции текстов, авторской установки, содержания и смысла, уровень изучения текста. Среди уровней изучения текста они называют лексический (изучение тематических полей слов и особенностей отдельного слова), синтаксический (принципы сочетания слов, предложений и тому подобное), композиционно-синтаксический (соотношение речевых структур, пространственно-временная и субъективная организация текста и так далее).

Многообразие лингвистических и стилистических процедур обнаружения смысла, значений текста не нашло, однако, должного отражения в современных методических поисках. Необходима лингводидактическая интерпретация приемов лингвостилистического, филологического анализа для их последующего использования в работе по развитию связной монологической речи.

Методические аспекты теории текста прослеживаются сквозь призму разных проблем и подходов к его изучению. В настоящее время тексты являются объектом изучения самых различных областей знания: лингвистики текста, транслингвистики, гиперсинтаксиса, суперсинтаксиса, дискурсивного анализа, текстуальной грамматики и других. Процесс поиска инвариантного представления сущности текста обозначен в четырех лингводидактических концепциях, рассматривающих текст как специальный объект:

1. Текст рассматривается как продукт активной речевой деятельности человека, деятельности, направленной на воспроизведение, осмысление и ответную реакцию, иначе говоря, на первый план выдвигается каузирующее начало, реальный источник текста.

2. Текст рассматривается как реализация и одновременно – как абстрактно-теоретическая категория. Текст в этом случае понимается как

наивысший уровень языковой системы, связанный с выполнением особой коммуникативной функции. Такой подход характерен для современной стратификационной концепции.

3. Текст рассматривается как информация, отчужденная от своего носителя и зафиксированная в виде последовательности высказываний, объединенных смысловой связью. Этот подход выделяет результативно-статические свойства текста, свойства, позволяющие рассматривать текст как единственную доступную для наблюдения форму языка.

4. Текст рассматривается как реализация речевой способности индивидуума и в то же время – как употребление языка, приведение языкового механизма в действие посредством индивидуального акта его использования.

Таким образом, в лингводидактическом аспекте процесс овладения связной речью сопряжен с массой влияющих на нее характеристик: учением о природе и функциях языка, структуре речевого общения, состоянием теории овладения языком; достигнутым уровнем технологии обучения языку, а также междисциплинарными исследованиями на стыке лингвистики социологии, психологии, дидактики и другими релевантными для обучения языку науками; индивидуальными и групповыми особенностями учащихся и так далее.

Данные современной теории текста в связи с этим нуждаются в серьезной методической трансформации с учетом внутренних закономерностей содержания и системы речевой работы. И особую роль в этой работе должен сыграть учебный текст, текст научного стиля речи. Научный контекст вынуждает учащегося особым образом подбирать слова и строить словосочетания, предложения и все высказывания. Формирование стилистически адекватной речи должно быть конечной целью и содержанием учебного процесса. Учебный текст предстает как единица, содержащая такое сообщение, в котором доказательно раскрывается содержание изучаемого объекта, дается совокупность его характеристик в определенном направлении.

В результате мы можем сделать следующие выводы:

1. Теория текста обладает ярко выраженной предсказующей функцией. Получив основание на базе огромного эмпирического материала, она стала способной прогнозировать не только приемы изучения связной монологической речи, но и систему и содержание работы по ее развитию.

2. 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. Основными показателями существования текста могут служить такие признаки, как законченность (автономность, замкнутость, самостоятельность, завершенность), связность.

3. Многие вопросы из области функциональной стилистики представляют непосредственный интерес для лингвистики текста и, наоборот, некоторые проблемы лингвистики текста имеют самое прямое отношение к функциональной стилистике. Исследование закономерностей функционирования речи на стыке двух направлений привело не только к появлению стилистики текста, но и к открытию новых аспектов изучения связной речи в контексте структуры стилистической формы высказывания. Особой проблемой в лингвистике является проблема анализа текста: она связана с вопросами толкования текста, понимания, с вопросами развития связной речи.

4. Организуя работу по изучению и развитию связной монологической речи, необходимо раскрывать такие ее характеристики, как когерентность, делимитация, взаимообусловленность составных частей высказывания, прагматическая заданность, интегративность высказывания, когезия, коммуникативная целостность: эти характеристики должны быть присущи не только литературно обработанным письменным текстам, но и специально подготовленным высказываниям обучающихся (устных и письменных сочинений, выступлений, докладов и так далее). Исходя из этих характеристик, необходимо подробно и педагогически целесообразно рассматривать описанные в лингвистике особенности отдельных элементов структуры.

Таким образом, текст представляет собой сложную, иерархически организованную речевую систему, пронизанную множеством семантико-синтаксических связей, в организации которой важнейшая роль принадлежит лексико-грамматическим средствам связи, сложным синтаксическим целым, абзацам, фрагментам.

Литература

1. Габдулхаков В.Ф. Андрагогика: историко-педагогический процесс и языковая личность XXI века: учеб. пособие. 2-е изд., доп. и перераб. / В.Ф. Габдулхаков, Р.А. Исламшин. – М., 2005. – 288 с.
2. Габдулхаков В.Ф. Стратегии реализации стандартов второго поколения в Республике Татарстан / В.Ф.Габдулхаков, Г.Е.Попова, И.Н.Платова // Стандарты и мониторинг в образовании. – М., 2009. - № 1. – С. 38-44.
3. Габдулхаков В.Ф. О построении технологии поликультурного языкового развития в Татарстане / В.Ф.Габдулхаков // Русский язык в национальной школе. - М.,2009. - № 3. - С. 39-46.

4. Gabdulhakov W. The usefulness of attribution machiavelism in the communication process /Pod redakcją Józefa Podgóreckiego i Daniela Kukli /Józef Podgórecki, Walerian Gabdulhakov, Achmed Sapachov // Almanach Komunikacji Społecznej. – Opole: Uniwersytetu Opolskiego, 2010. – S. 247-267.
5. Габдулхаков В.Ф. Личность учителя в системе непрерывного профессионального и персонифицированного образования / В.Ф.Габдулхаков // Известия Российской академии образования. – М., 2010. - № 1(13). Январь-март. – С. 101-112.
6. Габдулхаков В.Ф. Развитие технологии профессионального самоопределения личности будущего учителя / В.Ф.Габдулхаков // Мир образования – образование в мире. – М., 2010. - № 1(37). – С. 128-132.
7. Габдулхаков В.Ф. О развитии культуры личности в контексте национальных традиций семейного воспитания / В.Ф.Габдулхаков, Л.Т. Муртазина // Мир образования – образование в мире. – М., 2010. - № 2(38). – С. 76-80.
8. Габдулхаков В.Ф. О диагностике детской речи / В.Ф.Габдулхаков // Известия Академии педагогических и социальных наук. – М., 2010. - Выпуск XIV. – С. 50-53.
9. Габдулхаков В.Ф. Повышение эффективности общения в условиях двуязычия / В.Ф.Габдулхаков // Известия Академии педагогических и социальных наук. – М., 2010. - Выпуск XIV. – С. 259-263.
10. Габдулхаков В.Ф. Язык, речь и школа / В.Ф.Габдулхаков // Директор школы. М. – 2007. - № 4. – С. 53-56.

ГЛАВА 5.

СПЕЦИФИКА СОЦИАЛЬНЫХ СТЕРЕОТИПОВ

5.1. Возникновение социальных стереотипов

Размышляя о любой социальной группе, населяющей большое и разнообразное географическое пространство, мы легко можем вызвать в памяти образ этой группы. Однако зачастую эти образы "грешат" чрезмерным упрощением. Тогда приходится слышать огульные характеристики того или иного народа: мол, чехи - любители пива и трусы, поляки - бездумные задиры, лезут куда не надо, не думая о последствиях, русские - пьяницы с сумбуром в голове.

Такой вид мыслительных процессов отражает наиболее традиционное восприятие стереотипов в социальной психологии, в соответствии с которой их считают "мыслительными картинками в головах индивидов, являющимися окнами в их упрощенный мир". Так, например, характеризовал явление стереотипа Уолт Липпман, а за ним - целый ряд других исследователей, занимающихся этой проблематикой. Однако стереотипы - это двунаправленное явление, поскольку они имеются также и у тех, кто является их объектом. Легко можно представить ситуацию, в которой поляк, ищущий работу в Германии, не может ее найти, потому что работодатель считает, что поляки - народ в принципе ленивый и поэтому не стоит брать на работу представителей этой нации. В подобных случаях результаты действия стереотипов идут значительно дальше, чем заложено в предложенном Липпманом определении "мыслительные картины". Те, кто осуществляет акт дискриминации, несомненно, убеждены, что дискриминируемые им люди заслуживают негативного отношения, но истинной проблемой для подвергающихся дискриминации является тот факт, что в каждом из таких случаев картины в головах принимающих решения все те же самые. Таким образом, появляется проблема, состоящая в том, что стереотип - это проблема отнюдь не индивидуальная, а коллективная. Если в обществе действуют повсеместно признаваемые стереотипы, их последствия становятся более разрушительными, поскольку своим действием они затрагивают большие социальные группы.

Таким образом, исследователь может рассматривать стереотипы с двух взаимодополняющих перспектив, и полное понимание стереотипизации требует принятия обеих точек зрения. Потому что, с одной стороны, стереотипы функционируют в уме индивида, а с другой - составляют интегральную часть социальной структуры, общей для людей, принадлежащих к данному культурному кругу. Стало быть, необходимо

рассмотреть, как два разных подхода к стереотипам могут отразиться на принципиальных вопросах, поставленных исследователями.

Мнение, согласно которому, стереотипы - явление как индивидуальное, так и коллективное, не ново. И индивидуальный, и коллективный подход к исследованию явлений социальной психологии имеют долгую традицию, как и само разделение этих двух понятий. Так, уже в 1920 году Т.Вундт произвел четкое разделение психологии на психологию индивида и психологию коллектива. Это различие было поддержано У.МакДугаллом со стороны коллектива и Ф.Оллпортом со стороны индивида. Этим теоретикам занимала такая проблема: существует ли "социальная реальность" на уровне индивида или же она существует на уровне группы в качестве "группового ума". Сегодня этот вопрос потерял значимость, поскольку нет ни малейших сомнений, что все убеждения, в том числе и социальные, такие, как стереотипы, существуют в сознании отдельных лиц. По мнению современных исследователей, основное различие между индивидуальным и коллективным подходом состоит в допущении, относящемся к значению общих для коллектива социальных представлений, признаваемых в качестве более или менее существенных по сравнению с индивидуальными убеждениями, в качестве детерминанты социального поведения. Проведение этого различия особенно важно для полного понимания явления стереотипов и стереотипизации.

Индивидуальный подход не придавал особого значения проблеме социального согласия относительно какого-либо стереотипа и концентрировался скорее на его значении для индивида. В соответствии с таким подходом ни дефиниция, ни количественная сторона стереотипов не должны быть ограничены необходимостью всеобщего согласия на этот счет. Так, в частности, утверждают Д.Гамильтон, С.Стресснер и Д.Дрисколл. В то же время для тех теоретиков, которые принимают рассмотрение проблемы со стороны культуры, общественный консенсус имеет фундаментальное значение. Для них существует аксиома, что социальные ценности и социальное поведение являются важнейшей из основ стереотипов, что они имеют значение только тогда, когда являются общепринятыми в данной культуре. Такая точка зрения представлена, в частности, в работах Р.Гарднера, С.Московичи и Г.Тайфеля.

Индивидуальный подход к стереотипам связан с доминирующей в современной социальной психологии социально-когнитивной традицией. Фундаментальное положение этого подхода гласит, что со временем у людей формируется убеждение относительно того, какие черты различных социальных групп считаются важными в их окружении, а это

знание, в свою очередь, оказывает воздействие на аргументы, к которым они прибегают в общении с представителями этих групп. Таким образом, стереотипы возникают по мере накопления данным индивидом наблюдений о своем окружении. Получаемая информация о социальных группах интерпретируется, кодируется, а затем вызывается и используется в процессе реагирования. Более того, каждый из этих процессов потенциально может подвергнуться деформации, вызываемой ассимиляционным влиянием имеющегося знания на перерабатываемую информацию. Такой подход к проблеме представлен в работах большой группы ученых, в частности, С.Фiske, Э.Тэйлора, Г.Маркуса и Р.Зайонца.

В качестве умозрительных представлений о мире стереотипы влияют на направленность поиска информации о членах данной социальной группы, демонстрируемую каждым данным индивидом, на то, какая информация из общего ее потока будет выбрана и какая отложена в памяти. Стереотипы также оказывают воздействие на социальное поведение индивида. По сути дела, согласно С.Фiske и Э.Тэйлору, эффективность данной модели стереотипных представлений на индивидуальном уровне оценивается, исходя из ее способности объяснить эти фундаментальные процессы. Принимая эту точку зрения, ученые занимались вопросами возникновения, закрепления и изменения стереотипов.

Интерес к убеждениям на уровне индивида и к взаимодействию между людьми заставил исследователей сосредоточиться на так называемых "низовых" детерминантах стереотипов. Такой подход предполагает, что обучение стереотипам и потенциальное изменение стереотипов - это, прежде всего, результаты усвоения индивидом информации путем непосредственного взаимодействия с членами других социальных групп. Гипотетически те механизмы, которые опираются на полученные данные и могут привести к усвоению стереотипов, включают в себя сосредоточение внимания на информации, ее припоминание и интегрирование. Принимая во внимание ту роль, какую играет информация в процессе возникновения стереотипов, можно утверждать, что непосредственные контакты между группами - лучшая база для осуществления изменений в содержании стереотипов. Абсолютно ясно, что, соглашаясь с отмеченными выше исследовательскими предпосылками, ученые - представители "индивидуального" направления, хоть и не отрицали возможности усвоения и смены стереотипов косвенными путями (через родителей, ровесников, СМИ), но тем не менее не придавали вопросу коллективного характера стереотипов какого-то особого внимания.

Упомянутая выше группа ученых представляет три магистральных подхода к вопросу о том, как информация на тему социальных групп

представлена памяти: групповые схемы, прототипы и экземпляры. Каждый из этих подходов формулируется на новом уровне обобщения, в рамках каждого приняты свои предпосылки, касающиеся представления взглядов на тему социальных групп. В итоге, эти подходы становятся более или менее эффективным инструментом поиска ответов на важные вопросы относительно возникновения и формирования стереотипов и их последующего влияния на поведение и социальные реакции.

Наиболее традиционный в рамках "индивидуальной" концепции подход к проблеме стереотипов имеет в своей основе концепцию когнитивной схемы, представленной, в частности, в работах С.Фiske и П.Линвилла. В соответствии с данным ими определением, схемы - абстрактные структуры знания, в которых конкретизированы черты и атрибуты, составляющие характеристику данного понятия. Схемы придают значение социальной информации, позволяя экономно и эффективно обрабатывать информацию. Таким образом, можно сказать, что групповая схема как представление о социальной группе - это набор представлений на тему черт, характеризующих данную группу.

Когда схемы воссоздаются в памяти, они оказывают разнообразное воздействие на восприятие людей, в частности, на внимание, интерпретацию и сохранение социальной информации, а также на поведение самого индивида и оценку им других. На этапе процессов внимания схемы дают возможность индивиду опустить те элементы ситуации, которые в этой схеме признаются несущественными, и, тем самым, сделать информацию менее сложной. Подобного мнения придерживается в своих работах Ф.Бартлетт. На этапе сохранения информации схемы позволяют лучше запомнить ту информацию, которая подтверждает стереотипы, по сравнению с той, которая противоречит им, потому что информация легче ложится на уже готовую матрицу схемы. Выводы, сделанные на основе схемы, учитывают и социальную реакцию, в особенности - склонность к восприятию информации как соответствующей или не соответствующей схеме в неясных, сомнительных ситуациях. Схемы также руководят поведением через подключение соответствующих поведенческих реакций и могут содержать аффективную информацию.

Понятие схемы имеет большую эвристическую ценность в деле изучения стереотипов, так как описанную выше схематическую переработку можно признать в качестве внутреннего механизма, объясняющего возникновение и сохранение стереотипов. Однако именно из-за этой широты диапазона, перекрываемого понятием схемы, с его помощью трудно описывать конкретные удачные предвидения по проблеме стереотипов. При помощи схем, например, трудно описать лучшее запоминание той информации, которая не согласуется со схемой, по сравнению с той, что в

схему ложится, что многократно отмечалось в литературе, посвященной данному вопросу. Существенным ограничением схематического подхода является ощутимый недостаток четких выводов относительно того, как измерить стереотип, при том чтобы это измерение не зависело от измерения самих последствий существования стереотипа. И хотя применялись разные методы схематической переработки, в частности, преобразование памяти, группировка упоминавшейся информации, время реакции и время освобождения от проактивной интерференции, до сих пор так и не было создано общепризнанного метода, позволяющего выявить существование схемы, независимо от ее влияния на переработку информации.

Поскольку одной из важнейших целей познавательного подхода является получение подробной характеристики мысленного представления информации, исследователи в последнее время отходят от схемы и свойственной ей многозначности в сторону понимания стереотипов при помощи ясных моделей умозрительных представлений. Одним из популярных понятий в этом плане является понятие группового прототипа. Групповые прототипы - это умозрительные представления из совокупности ассоциаций между ярлыками, "висящими" на группах, и теми чертами, которые, как считается, характеризуют эти группы. Поэтому прототипы являются умозрительными представлениями социальных групп, которые подобно групповым схемам находятся на более низком, т.е. менее общем уровне представлений.

Базирующиеся на характерных чертах, прототипы имеют то принципиальное преимущество над моделями, что они позволяют сформулировать более четкие ожидания, касающиеся действия социальных стереотипов и их измерения. Вследствие того, что стереотипы при таком подходе определяются как умозрительные ассоциации между "этикетками" категорий и определенными чертами, их можно измерять с помощью степени активизации этих черт под влиянием названий категорий. Один из возможных методов исследования этого явления - измерение времени реакции на оценку стереотипов. Испытуемые, которым была представлена "этикетка" данной группы, должны распознавать те слова, которые описывают стереотипные черты, быстрее, чем нестереотипные. Альтернатива - в применении метода свободной реакции, в которой те атрибуты, которые особенно часто появляются в формулярах или в самом начале их считают стереотипными, потому что они приводятся в движение как ответ на этикетку данной категории.

Вторым плюсом прототипного подхода является то, что он позволяет сформулировать четкие ожидания по отношению к запоминаемой информации по данной группе. На основе прототипных моделей можно предвидеть, что хорошо запоминающейся может стать информация, как соответствующая стереотипу, так и не соответствующая ему, в зависимости от

произвольного количества факторов, детерминирующих возникновение ассоциаций между этикетками категорий, с одной стороны, и ассоциирующихся с ними стереотипами, с другой. Исследования констатируют наличие значительного превосходства запоминания той информации, которая подтверждает ожидания в отношении социальных групп.

Несмотря на более высокий уровень теоретической конкретизации, прототипические модели обладают более ограниченным диапазоном по сравнению с подходом схематическим и не в состоянии, например, объяснить, каким образом поведение и аффект связаны с процессом стереотипизации.

Очередной подход к концептуализации представления стереотипа базируется на здравом смысле: что наряду с абстрактными представлениями о социальных группах люди прибегают к воспоминаниям своих встреч с конкретными представителями этих групп. Так, в частности, считают Смит и Дзарате. В.Д.Левицкий же считает, что воспоминания могут повлиять на реакцию, если будут задействованы через контакт с лицами, похожими на тех, кто сохранился в памяти. Этот подход в последнее время получил динамичное развитие в результате возросшего интереса к проблеме представления в памяти информации о различиях между членами группы. Оказалось, что, несмотря на то, что для объяснения этого явления можно применить прототипические модели, эта информация хранится в памяти, по крайней мере, частично, в виде воспоминаний о конкретных лицах-экземплярах. С помощью этих экземплярных моделей можно объяснить многие из тех явлений, которые имеют свое объяснение и в других моделях - схематических и прототипических - что доказывают упоминавшиеся ранее работы Смита и Дзарати. Очередное подтверждение этот подход нашел в работах Лесли Зебровитца, представившего на конкретных экземплярах возможность объяснить множество важных последствий функционирования стереотипов, в частности, механизм аффекта и поведенческих реакций. Однако известно, и об этом говорит Боденхаузен, что стереотипы являются эвристическим инструментом, чаще всего используемым тогда, когда понижена способность переработки противоречивой информации или мотивация делать что-либо. Понятие активизации хранящейся в памяти абстрактной схемы или прототипа, видимо, хорошо объясняют эти результаты. Люди создают такие стереотипы на тему групп, с которыми они не имели непосредственного контакта или же имели этих контактов очень мало, что предполагает, что стереотипы функционируют также под отсутствие переработки, основанной на опыте с экземплярами. Кроме того, экземплярная модель до сих пор не применялась к изучению проблем возникновения стереотипов, в том числе важным вопросам, относительно того, как стереотипные черты оказываются ассоциированными с конкретными экземплярами в памяти, а также того,

какие из множества возможных стереотипов, имеющихся в арсенале некоего лица, могут быть соединены с конкретным экземпляром.

Вторая большая группа суждений на тему стереотипов - итог работы над индивидуальным подходом к этому вопросу. Этот подход формулируется на микроаналитическом уровне и описывает когнитивные системы, позволяющие индивиду хранить стереотипы и пользоваться ими. Несмотря на то, что эти модели различаются между собой уровнем обобщения - от весьма обширных групповых схем до узких индивидуальных экземпляров - тем не менее, все они характеризуются внутренней, интраперсональной направленностью. Кроме того, подход со стороны культуры шире в смысле диапазона и выходит за рамки внутренней перспективы. "Культурные" модели предполагают, что общество является основой сохраняемой информации, и считают, что стереотипы своеобразными наборами информации о социальных группах, распространенными среди представителей данной культуры. В этом плане, хоть стереотипы и существуют в умах представителей данной социальной общности воспринимающих, они составляют часть самой структуры общества.

В соответствии с этой теорией, общие для данного общества стереотипы являются одним из аспектов коллективного знания его представителей, знания, охватывающего также обычаи, мифы, идеи, религиозные системы и научные взгляды. В силу того, что эти понятия, как правило, относят скорее к социологии или антропологии, чем к социальной психологии, экспериментальная социальная психология не концентрировала своих усилий на их изучении. Однако, как доказывает Тайфель, из-за того, что культурные стереотипы являются частью социального знания индивида и что эти убеждения оказывают существенное влияние на социальное поведение, учитывать их - неперемнное условие для полного понимания стереотипов и стереотипизации.

Кроме учета стереотипов на другом уровне анализа, культурологические подходы отличаются от индивидуальных моделей еще и предположениями об источниках стереотипов и механизмов их изменения. В то время как индивидуальный подход концентрировался на приобретении стереотипов через непосредственное взаимодействие с другими, культурологические модели учитывали способы усвоения стереотипов, а также - способы их передачи и их изменение, происходящее из-за участия опосредующих звеньев - родителей, ровесников, учителей, политических и религиозных руководителей, СМИ. Поэтому культурологические подходы явно концентрируются на языке как визитной карточке социальной группы.

По мнению Фишмана не существует невербальных социальных стереотипов. И действительно, культурологический подход к стереотипам подчеркивает, что процессы усвоения, сохранения и введения потенциальных изменений стереотипов идут через язык и коммуникацию в данной культуре. Язык выходит за уровень индивида и предлагает метод сохранения стереотипных взглядов на уровне коллектива и общего согласия. В частности, как о том свидетельствуют исследования Англина, в усвоении языка исключительное значение имеет название, этикетирование, навешивание ярлыков и категоризация. Из поставленного таким образом исследовательского вопроса следует, что язык предлагает фундаментальный способ категоризации индивидов по группам и разделение стереотипов с другими представителями данного социума. Кроме того, имеет место корреляция между стереотипами и предубеждениями родителей и детей. Более того, изменение стереотипов имеет место в ходе образования, обучения, которое также базируется на языковом общении.

Исследования роли языка в приобретении стереотипов и пользования ими ведет к явной концентрации на содержании передаваемых ярлыков, категорий и самих стереотипов. Индивидуальный подход склоняется к исследованию общих названий категорий, таких как, например, женщины, мужчины и т.п. Однако гибкость языка предполагает, что эти стандартные ярлыки не вполне отражают природу стереотипов. Так, в частности, утверждают Дивайн и Бэйкер. Во всяком случае, на эти социальные группы можно навесить самые разные ярлыки, начиная с самых мягких и политически корректных до унижительных и обидных.

Однако в то время как мягкие характеристики означают лишь принадлежность к данной категории, обидные определения сами по себе имеют привкус стереотипа. Это становится очевидным, когда мы осознаем, что унижительные ярлыки относятся, как правило, не ко всем представителям данной социальной категории, а, прежде всего, к тем, кто подходит к конкретному стереотипному профилю. Поэтому, подобно прочим определениям разговорного языка или сленга, они часто передают скорее негативный опыт и ожидания, чем обычные описания, так же и уничижительные ярлыки категории отражают наличие данного конкретного негативного стереотипа в большей степени, чем это делают менее обидные определения. Стало быть, именно в негативных ярлыках стереотип находит свое самое чистое и сильное отражение в надындивидуальной системе памяти, коей является язык.

Наряду с влиянием, оказываемым на представление ярлыков категорий, язык влияет также на природу самого стереотипа. Повсеместно наблюдается тенденция к смене ярлыков черт личности таким образом,

чтобы они отражали их оценку. Ясно, что язык вступает и в другие взаимодействия со стереотипами, например, когда сам становится категорией или определяет, какая из категорий будет активизирована.

Несмотря на неоспоримую значимость языка как основы функционирования стереотипов, эмпирические исследования этой темы отнюдь не многочисленны и не столь скоординированы, как того следовало бы ожидать. Исследования, проведенные Э.Палмером и Б.Мюллером, отмечают наличие связи между силой предубеждения в отношении конкретной этнической группы и количеством обидных определений, адресованных этой группе и функционирующих в повседневном разговорном языке. Существует также заметная корреляция между величиной этнической группы и количеством данных ей прозвищ. Однако в обоих приведенных примерах данные были взяты из исследований языка групп, например, исследований сленга.

Упомянутые выше трудности, возникающие в исследовании связи стереотипов и языка, возможно, проистекают из интердисциплинарного характера такого рода исследований и необходимости использования инструментария, взятого из самых разных областей знания, что в итоге может создать существенные трудности. Тем более, что язык разных социальных групп однозначно вовлечен в нормы и роли, выполняемые представителями этих групп. Об этом свидетельствуют исследования, проводившиеся Крэнделлом, Томпсоном, Сакалли и Шифауэром. Тем самым значение культурных норм выходит за рамки простого участия в возникновении индивидуальных представлений на тему групп. Нормы создают такую социальную систему, в которой стереотипы представлены и закреплены в следующих измерениях: индивидуальном, поколении и временном.

Из работ Оллпорта следует, что развитие стереотипов является результатом приспособления человека к существующим всеобщим нормам. На основе исследованных стереотипов, получивших распространение среди американских солдат во время Второй мировой войны, он констатировал, что около половины всех предубеждений основывается на необходимости приспособиться к обычаям, существующим в некой среде. Другой ученый, Т.Петтигрю, обнаружил, что те, кто более остальных соблюдает социальные нормы, одновременно демонстрируют наиболее сильные предубеждения по отношению к другим группам. Взглянув на проблему с приведенной точки зрения, следует констатировать, что огромное в плане социальной психологии значение разделяемых обществом групповых убеждений можно продемонстрировать путем исследования того влияния, которое оказывают современные стереотипы на нормативное поведение. Когда в данной культуре появляются

и начинают функционировать групповые стереотипы, тогда появляются и ожидания относительно образцов поведения представителей отраженных в стереотипе групп. Эти ожидания, в свою очередь, определяют как социальные реакции на представителей неких групп, так и поведение этих последних.

Здесь можно сослаться на влияние традиционных половых ролей, на поведение мужчин и женщин. Эти нормы обладают двойной силой. Во-первых, мужчины и женщины ощущают давление в сторону приспособления к соответствующим социальным нормам, относящимся к полу, не желая рисковать коллективным унижением, сопутствующим нарушению этих норм. Поэтому, когда члены группы намеренно или непреднамеренно ведут себя в соответствии со стереотипом, их поведение дает обоснование стереотипу и позволяет ему сохраняться. Во-вторых, даже если отдельные представители данной группы захотят вести себя в нарушение норм, то их возможности в этом отношении могут оказаться ограничены ожиданиями других, опирающимися на нормы и воздействующими через явления бихевиорального подкрепления.

Упомянутые выше концепции подхода к проблеме стереотипа убедительно доказывают, что, несмотря на фундаментальные различия между индивидуальным и коллективным подходами, сходства между ними очень много и оно сильно. Наряду с общим стремлением к пониманию того, как возникают групповые взгляды, как сохраняются и как влияют на оценки и поведение стереотипы, и индивидуальный подход, и коллективный исходят из той же самой функциональной перспективы, базирующейся на фундаментальном положении, что форма представления стереотипов детерминирована не только объективной реальностью, но и той степенью, в которой это знание выполняет важные социальные функции. Это положение следует из ранее сформулированных концепций стереотипов (Оллпорт, Эрлих, Фишман, Хардинг и другие) и присутствует в настоящее время во всех современных теориях, рассмотренных выше (Фiske, Стэнгор, Тайфель и Тернер) безотносительно к тому направлению, которого придерживаются их авторы.

Немногочисленные теоретики, занимавшиеся как индивидуальной, так и коллективной функцией стереотипов, подчеркивали различие между их фундаментальными функциями на обоих уровнях. Тайфель, например, утверждал, что стереотипы выполняют свою функцию на индивидуальном уровне через схематизацию и упрощение информации, получаемой индивидом, стоя, таким образом, на страже системы ценностей. Зато на коллективном уровне, считает Тайфель, стереотипы служат группам, предлагая им культурно приемлемые объяснения событий, подводя основание под групповое поведение и давая группе возможность выделиться из числа дру-

гих групп в положительном смысле. Эти два набора функций столь различны, что Тайфель открыто усомнился в возможности создать когда-нибудь теорию настолько общую, чтобы она объединила эти две группы друг с другом.

Может показаться, что фундаментальные функции, следующие из обоих подходов, весьма различны. И действительно, в основе этих различий лежит различный интерес к обоим подходам: соответственно, снизу доверху или сверху вниз. В случае взглядов индивидуальных упор делается на взаимодействие отдельных лиц с их окружением, средой. Такой подход подчеркивает роль стереотипов как инструмента познания, позволяющего индивиду удовлетворить основные потребности понимать собственное окружение, защитить самого себя, а также идентифицироваться с определенной группой. Культурологический подход сосредоточивается скорее на явлениях, идущих сверху, рассматривая и изучая влияние мотивации на восприятие и передачу ценностей, присущих данному культурному кругу, на ориентировку индивида в окружении группы и на его поведение в этих условиях. При таком подходе стереотипы служат удовлетворению скорее групповых, а не индивидуальных потребностей, как в культурном, так и в политическом, религиозном или поведенческом смысле. Служат они и для сохранения своего рода социальной мимикрии, в смысле - жизни группы.

Тем не менее, при внимательном рассмотрении это различие может оказаться скорее мнимым, чем имеющим реальные основания. Несмотря на свой исследовательский пессимизм, Тайфель тем не менее показал, что существует возможность теоретических попыток соединения индивидуальных и коллективных функций, предполагая, что коллективные потребности инспирируют потребности индивидуальные и направляют их. Исходя из этого положения, можно допустить, что оба подхода, опираясь на одни и те же фундаментальные когнитивные механизмы - категоризацию, акцентирование и деформацию наблюдения - построены на основе аналогичных мотивационных наборов. Более того, известно, что потребности индивидуальные и коллективные находятся во взаимной неразрывной связи и обуславливают друг друга. Много явлений на уровне индивида требует описания, основанного на коллективном контексте, и наоборот: много коллективных явлений можно описать в терминах индивидуального опыта. Здесь мы выходим на точку пересечения двух перспектив - коллективной и индивидуальной, а именно: в обоих подходах мы наталкиваемся на некое множество взаимнообуславливающих и неразрывно друг с другом связанных мотивов.

Одним из основных человеческих мотивов является стремление к знанию, пониманию и предвидению в отношении других. Об этом ярко свидетельствуют исследования Ф.Хейдера, Г.Келли, Э.Круглянского. Из

их работ следует, что стереотипы являются одним из наиболее важных источников информации о других. Из исследований Диля следует, что стереотипы - полезный вспомогательный инструмент оценки других людей, как в смысле дедукции, так и индукции. Человек постоянно сталкивается в своей жизни с разными людьми, о которых его знание невелико, если не считать информации об их принадлежности к той или иной социальной категории. Знание о стереотипе данной категории позволяет сделать вывод о возможных чертах, присущих данному индивиду. В некоторых случаях человек наблюдает за поведением других людей, подстраиваясь под известные ему поведенческие стереотипы, для того чтобы иметь возможность идентифицировать принадлежность данного индивида к той или иной известной ему социальной категории. Высшая цель этих производимых с помощью имеющегося знания (стереотипа) оценок предполагает, что стереотипы будут в будущем развиваться так, чтобы сделать идентификацию других людей более точной и совершенной. Из чего можно сделать вывод, что стереотипы имеют информационную ценность в той мере, в какой включают в свое содержание точные черты, отличающие одно сообщество от другого и снижающие степень дифференциации в рамках каждой из групп. Аналогично тому, как индивиды пользуются своими представлениями и знаниями с целью уяснить происходящее вокруг, так же и сообщества прибегают для достижения этой цели к стереотипам, дабы упорядочить знание о мире и попытаться объяснить причины случающихся с ними несчастий. Примеров подобного поведения в истории каждого сообщества много, поэтому нет нужды приводить примеры.

Удачное предвидение событий и адекватная реакция на других требует не только достаточного количества информации, но и того инструментария, с помощью которого можно упростить или структурировать слишком сложную, а порой и противоречивую информацию, появляющуюся на коротком временном отрезке. Таким образом, появляется роль стереотипов как фактора, упорядочивающего действительность, но в любом случае позволяющего увидеть ее в доступных для индивида понятийных категориях. Стереотип может выступать и как источник информации в условиях неполного знания об имеющих место событиях, он может снизить уровень сложности среды, изобилующей неизвестными факторами, приспособливая понятийный аппарат человека к неизвестной ему действительности. Ряд исследований доказывает, что пользование социальными стереотипами усиливается как в ситуациях, требующих солидной интенсификации познавательной деятельности, так и тогда, когда появляется сильная потребность структурирования действительности и выявления связующих ее моментов.

Однако индивидуальные мотивы при дополнении или упрощении данных значительно выходят за рамки использования категорий, охватывая также потребность достижения согласия между взглядами на различные социальные категории. Одно из самых ранних объяснений, как функционируют стереотипы, затрагивает их роль в обосновании негативных установок по отношению к другим, что и подтверждают упоминавшиеся уже исследования Оллпорта, Фишмана, Мюрдаля и других.

Подобно тому, как на индивидуальном уровне стереотипы упорядочивают представление о мире, так на уровне сообществ они значительно облегчают коммуникацию, позволяя людям экономить слова и понятия в процессе общения друг с другом. Собеседник может представить совокупность информации о другом человеке, прибегнув к использованию слов-ключей, например, «еврей», «черномазый», «девка». Естественно, вербальный обмен информацией становится проще только тогда, когда обе стороны располагают одним и тем же знанием стереотипов. Поэтому, несмотря на то, что во внешнем слое коммуникация может быть очень простой, она может изобиловать значениями, упакованными в форму стереотипа, общего для обеих сторон. Кроме того, ярлык в виде вербального стереотипа несет не только информацию, он еще содержит оценочный слой, что делает общение не только простым, но и убедительным.

Необходимость упрощения и упорядочения информации может усиливаться именно в кризисные ситуации, такие, как война, экономический кризис, природная катастрофа. В таких случаях, как правило, прибегают к стереотипу общего врага, для того чтобы вызвать готовность пойти на жертву, сломить сопротивление, направленное против репрессивных мер и т.д. Кроме того, сообщества пользуются стереотипами, когда хотят объяснить или рационализировать существующие экономические или политические условия. Часто негативные стереотипные представления о других группах, в том числе и народах, создаются для того, чтобы поднять свою значимость в собственных глазах или найти оправдание своих поступков по отношению к другим. Ярким примером может служить антиеврейская идеология фашизма, создавшая стереотип еврея - источника всех бед. Поразительно, как широко этот стереотип "расползся" по всей Европе.

С другой стороны, у нас есть множество примеров того, как стереотипы позволяют оправдать не только действия по отношению к другим, но и отсутствие таковых. Так, иногда они служат для сохранения статус-кво. Привилегированные группы, понимающие, что система несправедливо наделяет их чрезмерными привилегиями, могут попытаться обосновать свой статус тем, что просто другие не умеют пра-

вильно жить. Если эксплуатируемые, преследуемые или порабощенные популяции рассматриваются в категориях негативных стереотипов, то это может служить поводом для бездействия по отношению к той несправедливости, которая имеет место у указанным группам населения.

Как следует из исследований, проведенных С.Соломоном, Дж.Гринбергом и Т.Пышчинским, а также Дж.Крокером и Дж.Швартцем стереотипы могут служить не только в качестве формы удовлетворения потребности понимания и упрощения социального окружения, они могут также удовлетворять потребность в позитивной самооценке или чувстве своей полноценности. Существуют доказательства того, что чувство угрозы своей полноценности склоняет человека к усилению стереотипных реакций. Эти исследования и выводы из них ведут к конкретной гипотезе, в соответствии с которой стереотипы развиваются быстрее, если они удовлетворяют задаче повышения самооценки. Связи между чувством собственной ценности и функционированием стереотипов невозможно понять, если рассматривать его исключительно с позиции индивида. Здесь необходим учет тех переменных, которые действуют на уровне группы и сообщества, о чем напоминает Тайфель. По его мнению, существует несколько теоретических подходов, связывающих самооценку с процессами стереотипизации через звено переменных из коллективного уровня. Существует, например, теоретическая модель, в соответствии с которой человек, понижая ценность чужой группы и повышая ценность своей группы, поднимает себя в своих собственных глазах. Такой подход согласуется с утверждением, что чувства индивида относительно себя самого зависят от групповой самооценки или других коллективных ценностей.

Стереотипы имеют долгую историю, уходящую корнями в психологические мотивации. Их вербальные следы мы находим в легендах и сказках, вообще в фольклоре всех народов и национальных групп нашей планеты. Об этом свидетельствуют собрания сказок и легенд, песни и рассказы, имеющие связь с другими, часто соседними народами. Анализируя содержание отдельных типов народных рассказов, следует обратить внимание на те определения, которые характеризуют конкретные народы. Можно утверждать, что наличие в народных преданиях, этих своеобразных хранилищах народной памяти, оценок соседей - попытка воспитать у молодого поколения априорные суждения о соседях. Например, "тупой, как немец", "трусливый, как чех", "пьяный, как русский", "чванливый, как француз". Все они свидетельствуют о существующем и передаваемом из поколения в поколение множестве стереотипов восприятия разных народов.

Этот тип возникновения и сохранения определенных стереотипов тесно связан с пониманием стереотипа не только как культурного явления, содержащего в себе познавательное содержание. Выражая суждения, содержащие эмоции, приведенные примеры демонстрируют наличие аффективной составляющей. А поскольку стереотип возникает как результат соединения влияний множества различных социальных механизмов, то он может отражать взаимосвязи и воздействие друг на друга многих процессов. В исследованиях природы этих механизмов и их функционирования, как правило, сосредоточивались на отдельных, изолированных процессах. Впрочем, отдельные исследования концентрировались на взаимных связях между различными системами.

Стереотипы возникают тогда, когда начинается различение одних групп от других на основе точно определенных дискриминантов. Таким образом, дело доходит до категоризации индивидов, их распределения по различным группам, которые затем рассматриваются во взаимном отношении друг к другу. В качестве примера здесь можно было бы привести такие пары, как "мужчина-женщина", "политически правый - политически левый" и т.д. Значение процесса категоризации было отмечено уже у Оллпорта, увидевшего в нем причину как возникновения предубеждений, так и формирования стереотипов. Познее, в 70-е годы, проблему возникновения стереотипов вновь поднимает Тайфель, разграничив поля исследований в данной области. С того времени появились две тропинки понимания, интерпретирующие возникновение стереотипов. Одна из них базируется на познавательной проблематике, вторая направлена в сторону обеспечения индивиду хорошей самооценки на основе группы, к которой принадлежит данный индивид.

Познавательное, когнитивное направление исходит из предпосылки, что на человека постоянно воздействует большое количество раздражителей, что в свою очередь требует от него информационно упорядочить то окружение, в котором он живет. Стереотипы выступают в роли матриц, позволяющих быстро идентифицировать раздражитель в соответствии с набором стандартных групп. Здесь, правда, происходит потеря индивидуальных черт, зато процесс категоризации позволяет быстро победить хаос. Это особенно важно в ситуациях удивления или получения новостей. В такой ситуации стереотип позволяет человеку привлечь ряд информации о другом человеке, несмотря на то, что он еще не успел представиться лично. Можно утверждать, что его психологический профиль уже определен, по крайней мере, в общих чертах. Это дает время на подстройку собственной реакции или временную приблыв в виде избежания необходимости узнавания общих отличительных черт другого человека. В этом ракурсе категоризация является ког-

нитивным механизмом, который представляет собой естественное следствие одновременно проявляющихся потребностей в сокращении и обогащении доступных данных и информации. Эта стратегия, пусть и не всегда оптимальная, дает возможность избежать ошибок, облегчая одновременно быстрое приспособление к существующей, часто опасной ситуации. Так, группировка людей по определенным категориям имеет много плюсов, прежде всего - с точки зрения индивида, но и группы тоже, поскольку не только индивиды, но и целые группы встречаются с другими.

Проблема категоризации других в группы имеет также психологическое измерение в виде повышения собственной ценности или установления исключительности своей группы, как об этом было сказано выше, в современном обществе эту роль играют, прежде всего, субкультуры: панк, фанаты, шайки и т.п. Генерируя свои собственные, характерные только для данного сообщества взгляды на мир, они в то же время рожают культурные явления в виде музыки, легенд-однодневок, стиля поведения, стиля одежды и т.п. Тайфель обратил также внимание на проблему групповой безопасности. Так, в условиях краха традиционных гарантов безопасности, таких как семья, политические партии, культурные элиты, группы друзей в школьных классах, единственным гарантом безопасности во многих случаях становится неформальная группа, вроде шайки, культурного союза, групп болельщиков и т.п. По мнению Тайфеля, чем больше угроз, тем больше неформальных групп и, следовательно, - больше поводов для создания и культивирования стереотипов, базирующихся на убеждении, что своя группа - лучше всех, а другая - хуже. Эти сегодня уже практически ставшие аксиомой положения социологии тесно связаны с рассматриваемой проблематикой, хотя бы потому, что, помимо социологических явлений, как бы параллельно им появляются психосоциальные феномены. На примере неформальных групп мы можем наблюдать на протяжении кратких временных отрезков такие явления, которые в других культурных условиях потребовали бы по крайней мере если не десятилетий для возникновения, закрепления и начала нормального функционирования, то долгих лет. Т.е. механизмы те же самые, только фактор времени подвергся существенному сокращению, что дает возможность провести точные, проверенные научные наблюдения. Они были описаны в работах Дили, Гамильтона и Мессика, опубликованных в 70-80-е годы. В научной литературе одним из первых систематизированных теоретических объяснений возникновения стереотипов стала работа Т.Адорно "Авторитарная личность", появившаяся в 1950г. Согласно его теории, негативные стереотипы часто формируются в результате возникающей у индивида

потребности или стремления помочь себе при появлении отрицательных эмоций, чувства опасности или конфликта с самим собой. Такая мотивация базируется на убежденности, что мнение данного лица или группы лиц опирается на обязательности удовлетворения потребностей и стремлений, закрепляется в современных исследованиях функции стереотипов, а стало быть - и их формирования. Однако в отличие от более ранних, современные работы в большей степени сосредоточиваются на исследованиях групп, а не индивидов. В соответствии с этими подходами, стереотипы в отношении групп выводятся из наблюдаемого относительного статуса данной группы среди других сообществ, а также - из собственной реакции на этот статус. То, как видится собственная группа в сравнении с другими группами, считается одним из ключевых мотивационных факторов в возникновении стереотипов.

Мотивационное стремление видеть собственную группу в более привлекательном свете, чем другие группы, влияет также на процессы атрибуции и тем самым - на диспозиционные черты, которые начинают ассоциироваться с ярлыком данной группы. А поскольку людям свойственно проявлять четкую тенденцию переоценивать внутренние факторы и недооценивать факторы внешние, тенденцию эту называют основной ошибкой атрибуции. Именно так это сформулировал Петтигрю и так установилось в литературе по данному предмету. Концепция основана на убеждении, что люди чаще производят внутреннюю атрибуцию положительного поведения членов своей группы, чем группы чужой, но негативное поведение членов не своей группы приписываются их внутренним склонностям. В свою очередь, поражения членов чужой группы чаще объясняются отсутствием умений и способностей, чем поражения членов своей группы. Когда же чужая группа одерживает победу, то она чаще приписывается действию случайных факторов - повезло, судьба, легкое задание. Кроме того, люди безотносительно к обстоятельствам значительно чаще благоволят к своей группе, чем к чужой, пользуясь при этом определениями, которые явно превозносят свою группу и фиксируют ее превосходство над другими, т.е. чужими группами. Эта когнитивная деформация может привести в итоге к возникновению различных стереотипов в отношении обеих групп, причем стереотипов как негативных, так и позитивных.

В контексте мотивационных стремлений воспринимать группы в иерархических соотношениях, стереотипные взгляды на группы часто служат обоснованием и оправданием наличия различий в статусах конкретных групп, особенно тех различий, которые выделяют собственную группу. Социальные роли, выполняемые различными группами, а также межгрупповые отношения являются исходным пунктом для довольно есте-

ственного и в то же время ложного понимания, что существующий порядок вещей является идеальным порядком. Члены групп рассматриваются не только как наделенные теми или иными чертами, отражающими выполняемые ими задачи, но и как подходящие для выполнения таких ролей и расположенные к их выполнению. Такие отношения между группами рассматриваются не только как отражение различных способностей и предпочтений, но и как обоснованные этими различиями. По крайней мере, так характеризует ситуацию Петтигрю. В качестве примера здесь можно привести тот факт, что, например, в большинстве культур женщины выполняют роли опекающих. Поэтому внешние наблюдатели могут заметить, что заботливость, проявление стремления опекать – отличительная женская черта. В свою очередь, этот вывод ведет к формированию стереотипа о якобы прирожденной заботливости женщин. В итоге стереотип заботливости женщин ложится в основу объяснения, почему женщины должны выполнять эту роль как нечто само собою разумеющееся, разумное, естественное и неизбежное. В результате на женщин, стремящихся к эмансипации, смотрят как на явление, нарушающее свыше данный естественный порядок. Подобное случилось с африканскими неграми, о которых белые думали, что те не годятся ни на что большее, как на функционально простую, но тяжелую физическую работу. Исключения из этого правила, а скорее из этого стереотипа рассматривались как вырождение, а несчастные случаи на работе как подтверждение правила.

Как только начинает работать вышеописанный механизм, он открывает возможность сделать соответствующие выводы не только в отношении самих социальных ролей, но и возможность установить соотношения между группами, другими словами, начинает работать механизм иерархизации групп. В отношении приведенного стереотипа заботливости женщин можно констатировать, что произошло приписывание женщинам этой роли, хотя разные женщины могут иметь самые разные наклонности и устремления. Однако в том обществе, которое ценит активность и решительность, такие переносы могут привести к тому, что женщинам будут приписываться такие черты, которые будут указывать на приниженное положение женщины в обществе по сравнению с положением мужчин. Когда же стереотипы сформируются, отражая различия, они начинают быть обоснованием и оправданием лежащих в основе социальных отношений.

Результаты таких тенденциозных выводов приводят к тому, что получает распространение убежденность в том, что мир, по сути, справедлив, а люди страдают вследствие содеянного ими или из-за своих личных особенностей. Такая вера в справедливость мира вызывает у людей убеж-

денность, что они достойны того, что имеют, и получают именно то, чего заслуживают.

Факт, что стереотипы формируются, дабы оправдать отношения между группами в плане выполняемых ими ролей, находит отражение в возникновении самих стереотипов, сопровождающих рождение соперничества между группами. Иногда случается, что в ситуациях роста межгруппового напряжения, собственной группе приписываются самые положительные черты, а противостоящей - исключительно негативные. Такое происходит, например, во время войны, экономического кризиса, борьбы за сырье и т.п. Доказательством могут служить исследования польского ученого Анджея Саксона на тему эволюционирующего отношения поляков к немцам после Второй мировой войны. Он утверждает, что у поляков произошла смена стереотипа немца: от явно выраженной враждебности сразу после войны до восхищения в 90-е годы XX в. Он считает, что изменения эти стали возможны благодаря постепенному изменению образа немца под влиянием растущего количества индивидуальных контактов и эволюции образа немца в СМИ.

Роль СМИ в передаче культурных стереотипов, особенно в так называемых микрокультурных сообществах, огромна. Вероятнее всего, что после родителей и ровесников СМИ находятся на третьем месте по влиянию в формировании образа других. Отражение групповых норм произведениями искусства, литературы, а в последнее время главным образом телевизионными передачами оказывает сильное воздействие на формирование стереотипов и одновременно отражает и передает глубоко укоренившиеся в культуре стереотипы. Если даже содержание стереотипа не передавать непосредственно, то портреты групп, появляющиеся в средствах массовой информации, становятся тем фактором, который углубляет стереотипы и усугубляет предубеждения, а черты, ассоциирующиеся с такими ярлыками, приписываются группам национальных меньшинств или каким-то другим социальным меньшинствам.

Представляется, что социально передаваемые стереотипы, как правило, являются отражением социальных норм, т.е. общепринятых способов мышления, чувствования и поведения, относительно которых у представителей данной группы имеется согласие считать справедливыми и соблюдать их. Об этом свидетельствуют, в частности, проведенные в конце 50-х годов исследования Тибо и Келли. По их мнению, нормативные процессы играют важную роль в усвоении стереотипов. Согласно этой точке зрения, приобретение стереотипов и их использование руководит конформизмом в отношении социальных норм.

Это относится также к явлениям из области социальных культур. Общества, характеризующиеся высоким уровнем взаимозависимости, как,

например, японское, демонстрируют усиление конформизма по отношению к членам собственной группы, хотя это не относится к членам других групп. Одновременно здесь обнаруживается больший, чем у других, уровень фаворизации собственных групп. Следовательно, можно утверждать, что и в межкультурном измерении конформизм и предпочтения собственной группы представляются сильно взаимосвязанными.

С отмеченными выше явлениями связан вопрос поведения данных социальных групп в данном обществе. Как доказывают исследования Петтигрю, группы, занимающие низшие этажи в социальной иерархии, безотнositельно к национальности, очень часто воспринимаются как ленивые, тупые, необразованные, грязные и легкомысленные. Тем самым группе приписываются личностные черты, соответствующие выполняемой ею роли, и создаваемые и закрепляемые таким способом национальные стереотипы. Совершенно не затронутым в этом случае фактором оказалось влияние ограничений и запретов, присущих данной культуре, не коррелирующими с теми предписаниями, которые существуют у большинства. Насколько разным группам навязаны их социальные роли, то ли под влиянием случайности, то ли под влиянием дискриминации, настолько выводы о соответствии будут способствовать возникновению и сохранению стереотипов, соответствующих этим ролям. Такого рода соответствия играют видную роль в формировании негативных стереотипов о чужой группе, участвующей в межгрупповой конкуренции. Когда антагонистически настроенные друг против друга национальные группы оказываются в замкнутом круге опасности и агрессии, ни одна из сторон не замечает того, какую роль она играет в этом процессе, а соперники видятся исключительно в категориях неуступчивости, нерациональности, грубости и агрессивности.

Вышеприведенные примеры категоризации причин возникновения стереотипов позволяют сделать вывод, что, хотя каждый из вовлеченных в этот процесс факторов (когнитивные, аффективные, социально-мотивационные и культурные) может стать причиной возникновения стереотипа, стереотип обычно возникает на пересечении семантических диапазонов этих факторов. Возникающие таким образом стереотипы характеризуются большой социальной живучестью и глубокой укорененностью в социальной психологии данной группы. Поэтому с большой долей вероятности можно утверждать, что они глубже всех пустили корни и что они характеризуются наибольшей силой воздействия и исключительной устойчивостью.

5.2. Стереотип в современных исследованиях

При традиционных подходах к рассмотрению стереотипа много внимания посвящалось их содержанию и соответствию реальности. Предполагалось, что отдельные социальные группы особенно часто становятся объектом стереотипизации, а также, что конкретные черты, возводимые в ранг ярлыка этих групп, выбираются отнюдь не случайно. Несмотря на то, что нигде не было дано теоретического обоснования, почему происходит так, что одни группы становятся частым объектом стереотипизации, а другие не так часто, на практике интерес проявлялся, прежде всего, к расовым и национальным стереотипам. Расовые и национальные группы становились объектом стереотипизации потому, что четко выделялись в данном сообществе и были удобными объектами исследований при этноцентричном образе мышления. Имели место также существенные различия в содержательном плане. Негр, например, должен был быть ленивым, японец - хитрым, поляк - небрежным, немец - предусмотрительным и т.д. При этом само собой разумеющимся считалось, что в диапазоне своего действия стереотипы ограничиваются негативными чертами данных социальных групп и их представителей. Предполагалось, что механизм возникновения стереотипов всегда один и тот же и базируется на тех же самых предпосылках. Однако при таком предположении, особенно на уровне структуры и подтекста для переработки, если не затрагивать вопросы содержания, не имеет большого значения, какая конкретно группа стала предметом стереотипизации.

Исследовательской проблемой является также ранее упоминавшийся вопрос категоризации. В работах Дзарати, Стэнгора и других исследователей четко не определено, какие из категорий первичны, а какие вторичны. Как нам представляется, визуальные категории или категории с сильным эмоциональным элементом могут оказывать на людей особенно сильное воздействие. Возможно, что некоторые из них, например, раса, пол или возраст, пришли к нам вместе с развитием цивилизации. Так, по крайней мере, об этом свидетельствуют исследования Ротбарта и Тэйлора. Несомненно, определенную роль здесь играет уровень культурного развития. Так, например, религиозность представляется категорией более слабой в религиозно индифферентных обществах, например, в Чехии, чем в тех обществах, где влияние религии сильно, например, в Польше.

Вопрос о большом значении является также проблемой доступности категории. Несмотря на то, что одни категории могут иметь преимущество над другими, обычно мы используем категории в зависимости от

их доступности и контекста, доступных нам визуальных или ментальных факторов. Одно и то же лицо мы можем по-разному категоризировать - в зависимости от каждого из указанных факторов. Использование категории является обязательным условием для использования стереотипа. При этом следует учесть, что использование одного стереотипа может ослабить использование других стереотипов, часто ассоциируемых с одним и тем же лицом.

Такая постановка проблемы ведет к вопросу сложных категорий. В особенности это относится к таким ситуациям, когда одно лицо может быть носителем сразу нескольких стереотипов. Взять хотя бы немца-юриста. Категория "немец" имеет свой стереотип, категория "юрист" - свой. Вопрос звучит так: должно ли понятие "немец-юрист" отражать все оттенки стереотипов, из которых оно составлено? На этот вопрос существует несколько ответов. Во-первых, может возникнуть совершенно новый стереотип немца-юриста, наделенный совершенно новыми категориями. Во-вторых, можно попытаться отойти от стереотипа немца, слегка "подправляя" его отдельными чертами стереотипа юриста, доводя образ до стереотипа. В-третьих, можно попытаться подогнать стереотип немца к стереотипу юриста. Впрочем, неизвестно, какие из этих категорий и стереотипов следует признать первичными, а какие вторичными.

Можно также задаться таким вопросом: почему одни категории связаны с сильными стереотипами, а другие нет? Почему у нас существуют четкие и сильные стереотипы относительно пола или национальности и почему они не затрагивают другие черты, например, отношение к алкоголю? Как представляется, все социальные группы подвержены процессам генерализации, но лишь некоторые из этих обобщений можно назвать стереотипами. Думается, что стереотипы, по сути, относятся к уничижительным определениям данных социальных групп. Однако такое объяснение вряд ли можно признать удовлетворительным. Возможно также и то, что такие категории, как возраст, раса или пол, т.е. поддающиеся категоризации в наибольшей степени, легче всего вызывают стереотипные реакции и в большей степени способствуют возникновению стереотипов. Такое происходит отчасти потому, что хорошо заметные показатели принадлежности ассоциируются с соответствующим поведением. Существует также возможность, что одни межгрупповые различия на практике оказываются более выразительными, чем другие. Несомненно, одни группы различаются между собой в большей степени, чем другие. Если же посмотреть на этот вопрос с другой стороны, то может показаться, что люди не создают сильных стереотипов на основе значимых и реальных различий. Здесь следует предположить, что диф-

ференциация происходит, прежде всего, под влиянием культурных стимулов или социальных факторов.

Проявляющиеся различия между разными видами стереотипов заставляют задаться вопросом о причинах такого положения вещей. При социально-когнитивном подходе выясняются стереотипы с перспективы процессов преобразования. Современных исследователей интересует, прежде всего, влияние стереотипов на те приемы, способы, с помощью которых идет переработка информации о людях. Такой подход демонстрирует, в частности, Шнайдер. Он считает, что неважно, какие стереотипы мы исследуем. Содержание этих стереотипов будет, само собой, сильно отличаться, однако познавательные явления будут, вероятно, одинаковы. Можно, например, предположить, что стереотипно верящий в то, что немцы - народ предусмотрительный, будет трактовать любое, даже противоречащее стереотипу, действие как предусмотрительное поведение.

Впрочем, следует задать себе вопрос: почему для нас важно, что существует стереотип немца - предусмотрительного человека? Ответ не так прост, поскольку, как нам представляется, главное здесь - возможные последствия в области социального взаимодействия. Итак, зная о том, что немцы - народ предусмотрительный, встречая представителей этого народа, мы будем вести себя в соответствии с существующим стереотипом, даже если встреченные нами конкретные немцы окажутся законченными "транжирами", что вовсе не исключено. А потому содержание стереотипов имеет большое значение в обществе, которое является нашей общей собственностью и собственностью которого являемся мы все.

Для очень многих людей, в том числе исследователей, самой главной особенностью стереотипов является их негативная окраска, из-за которой они считаются очень обидными. Но с такой же легкостью, с какой мы воспринимаем негативные стереотипы, мы можем усвоить и стереотипы позитивные, хотя бы пресловутую "женскую заботливость". Таким образом, не все стереотипы негативны; негативная оценка не является конституирующей чертой стереотипов, хотя следует признать, что значительное большинство их имеет как раз такую окраску. Здесь появляется вопрос, является ли отрицательная оценка важной, пусть даже и не первого ряда, чертой стереотипов, иначе говоря, скорее позитивны или скорее негативны обобщения, относящиеся к другим социальным группам? На так поставленный вопрос до сих пор никто не ответил, хотя бы потому, что нет такого перечня стереотипов, который включал бы их всех. Кроме того, можно было бы поспорить, какие из обобщений являются стереотипами, а какие нет. Наряду с этим неис-

следованным ареалом существуют механизмы возникновения позитивных и негативных стереотипов. Неизвестно, чем вызваны различия, определяющие такой, а не иной характер стереотипов. Возможно, что в языковой практике термином "стереотип" принято определять исключительно негативные обобщения, тогда как позитивные не обозначены таким словом. Можно также вслед за Дж.Брайгэмом рискнуть и заявить, что стереотипы - это такие обобщения, которые возбуждают противоречия и эмоции. Другими словами, отличительным моментом в этом случае является аффектация. Однако то же самое происходит и с обобщениями, носящими положительный характер. Определяя, например, немца как человека бережливого, мы можем столкнуться с упреком со стороны немцев, что выставляем его "скупердяем". Таким образом, даже позитивный стереотип может быть обоюдоострым оружием, безотносительно к тому, насколько он удачен.

В связи с вышеизложенными проблемами появляется вопрос применения соответствующих исследовательских методов. Оказывается, что социально-когнитивный подход, как утверждает Д.Шнайдер, не ориентирован исключительно социально. В исследованиях, считает он, применяются раздражители, стимулы, зачастую лишённые социального или культурного значения, что ведет к искажению результатов. Лабораторные процедуры, применяемые в исследованиях стереотипов, подвержены и другим ограничениям, вытекающим из необходимости стандартизации самих исследований, что в итоге затрудняет обобщение результатов. Очередная проблема состоит в том, что, поскольку в распоряжении науки пока нет хорошего исследовательского инструментария, хотя бы в виде тестов, относящихся к изучению разнообразных культурных стимулов в разных социальных средах, постольку трудно обстоят дела с исследованиями влияния социально-культурного контекста на познание. По крайней мере так утверждают Р.Ливайн, Резник и Хиггинс. Эта проблематика сложна и трудна, но потому-то и вызывает интерес исследователей, тем более, что до сих пор она была представлена весьма скромно.

Многие авторы традиционных работ молчаливо исходят из того, что стереотипы - это взгляды, которые разделяет большое количество людей. Проблема, однако, состоит в том, действительно ли всеобщность является конституирующей чертой стереотипов.

Современная социально-когнитивная традиция предполагает, что стереотипы являются продуктом индивидуальных когнитивных процессов. Отдельные исследователи, скажем, Р.Д.Эшмор, Д.Л.Гамильтон и Т.К.Гролье, предположили это прямо. Большинство исследований исходит из молчаливого предположения, что для людей свойственны стереотипы, однако при этом не слишком много внимания уделено их происхо-

ждению. Они изучаются с точки зрения переработки информации, касающейся представителей конкретных социальных групп. Такая исследовательская программа исключает совокупное рассмотрение стереотипов.

Как нам представляется, это отнюдь не проблема противоречия между подходом индивидуальным и подходом коллективным. Однако на практике при когнитивном подходе не придается слишком большого значения тому культурному контексту, в котором появляются стереотипы, а в свою очередь при коллективном подходе не принимается во внимание когнитивная перспектива. Однако из анализа работ однозначно следует, что оба подхода и возможны, и необходимы вследствие характера субъекта исследования, в данном случае стереотипов, которые имеют характер и коллективный, и индивидуальный. Необходимой в исследовании представляется также проблема отражения культуры данной группы через стереотипы. Этот вопрос не был предметом исследований, а промежуточные выводы, какие можно сделать из уже проведенных и приведенных в данном тексте исследований, не дают возможности развить выводы относительно такого отражения. Даже если бы такие выводы и были сформулированы, они не опирались бы на солидную исследовательскую базу.

Не подлежит сомнению, что культура является источником содержания стереотипов, а они, в свою очередь, сообщают, что нам следует думать на эту тему. Этот процесс идет непосредственно, когда представители данной группы получают четкие указания, что они должны думать относительно других групп и их поведения. О том, какие из стереотипов пользуются в настоящее время поддержкой, а какие нет, член данной группы узнает, как правило, из таких источников, как семья, религиозные и политические руководители, неформальные лидеры, школа, средства массовой информации. Из-за отсутствия эмпирических исследований, считают Ч.Стэнгор и М.Шаллер, в настоящее время нельзя ни определить реальную эффективность воздействия стереотипов, ни детально исследовать механизмы, ответственные за их распространение и усвоение. При этом не подлежит сомнению, что одни стереотипы очень быстро входят в культурный оборот, а другие нет, но и этот избирательный механизм до сих пор в точности не изучен. Проблемой, требующей отдельных исследований, является проблема усвоения стереотипов. Так, известно, хотя бы из исследований Ч.Стэнгора и М.Шаллера, что одни стереотипы получают быстрое признание, а другие сравнительно быстро стираются из коллективной памяти.

Наряду с непосредственным воздействием на представителей социальных групп через, скажем, формирование их представлений относительно других, стереотипы оказывают также и опосредованное влияние, состоящее в их участии в совместном с другими людьми опыте. Как следует из исследований А.Игли, существует тесная связь между

определенными стереотипами, с одной стороны, и социальными ролями, приписываемыми конкретным социальным группам и категориям, с другой. Обязательный в польской Силезии стереотип мужчины-мастерового блокирует, в значительной мере, доступ молодежи к другому, кроме ремесленного, типу образования, что в результате приводит к отсутствию представительства людей этой категории среди врачей, адвокатов и т.д. Таким образом, стереотип косвенно воздействует на судьбу людей, направляя ее в соответствии с коллективным представлением, закрепленным в стереотипе силезца-мастерового. Конечно, стереотип этот имеет свою конкретную материальную основу, детерминированную прежде всего материальным положением мастерового, значительно больше зарабатывающим по сравнению с человеком интеллигентных профессий и пользующегося в жизни атрибутами значительно более высокого материального статуса.

Из вышесказанного следует, что культурные факторы оказывают воздействие на содержание стереотипов через непосредственное понимание некоторых из них, а также опосредованно - через закрепление определенного социального типа поведения индивида или социальных групп. На формирование стереотипов имеет культурное влияние поставка готовых персональных образцов. Такой процесс имеет место, например, в школе, где весьма упрощенный курс истории, экономической географии, общественных наук или экономики влияет на уверенность учеников в определенном роде неизбежности, касающейся той роли, которую играют отдельные социальные группы. Об устойчивости созданных стереотипов свидетельствуют также прошедшие дискуссии на тему абортов, ценности супружества и т.д. Эти дебаты, а также усиление связанных с ними эмоций, доказывают, насколько устойчиво традиционное понимание определенных социальных ценностей и связанных с ними стереотипов.

Однако стереотипы не только провоцируют дискуссии на узкосоциальные темы. Очень часто существование стереотипа на данную тему блокирует проявление инициативы, делает невозможным выход за границы стереотипа. Здесь снова можно сослаться на исследования А.Игли, который утверждает, что существуют социальные барьеры, преодоление которых, несмотря на вербальные декларации готовности сделать такой шаг, делают невозможным или, во всяком случае, ограничивают диалог на эту тему. В случае исследований Игли мы говорим о проблемах другой расы или другого пола, но группа тем не менее остается широкой и не ограничивается лишь этими двумя проблемами. Так, например, культура не только влияет на то, что мы думаем, но и, в частности, с помощью стереотипов определяет то, как мы это делаем,

каким образом думаем. Поэтому в исследованиях невозможно обойти эту важную часть действительности.

Очень важной проблемой, связанной со стереотипами, является проблема их адекватности. Обычно считается, что, кроме истин, в них имеется и ложная информация. Т.Адорно, например, утверждал, что стереотипы содержат ложную информацию, потому что они возникают в ходе ошибочных когнитивных процессов, деформированных эмоциями и культурными влияниями. Однако оказывается, что в столкновении с действительностью стереотипы бывают, как и большинство человеческих суждений, либо истинными, либо ложными, и содержат столько же истинной информации, сколько и ложной. Как следует из новейших исследований, проведенных К.Райяном и Ч.Джаддом, в последнее время предметом исследований становятся вопросы, связанные с меткостью стереотипов. Проблема состоит в том, что концентрация черт, приписываемых отдельным группам, весьма различна, откуда берутся ошибки в определении истинности самих стереотипов. Недооцененной проблемой, считают эти исследователи, продолжает оставаться проблема изменчивости группы с точки зрения рассматриваемой черты. Иногда также под влиянием разных факторов некоей группе приписывается усиление какой-либо черты, а в других случаях имеет место недооценка черт исследователями, в зависимости от личных обстоятельств.

Отсутствие объективизма в исследованиях относительно меткости стереотипов довольно часто заменяется применением критериев установок, поскольку их легче выявить и к тому же они составляют часть стереотипов. В опосредованном способе можно получить массу информации на тему меткости, удачности стереотипов, но этим тема не исчерпывается, а исследовательская перспектива - ограничивается. В связи со сформулированным таким образом тезисом можно утверждать, что поскольку большинство стереотипов берет свое начало в социальном послании, а не приобретается путем индивидуального опыта, то они отягощены пороками, связанными с унаследованием ложных предпосылок. Не располагая аппаратом проверки меткости стереотипов, трудно утверждать, в какой степени они истинны или не истинны, если сравнивать их со стереотипами, приобретенными в ходе индивидуального опыта.

С того момента, как только стали исследовать стереотипы, появилась проблема возможности подмены их содержания, с тем чтобы отойти от зачастую обидных и несправедливых предубеждений, существующих между группами. Эта проблема имеет особое значение в поликультурных обществах, в которых ослабление или ликвидация данного стереотипа часто предопределяет уровень толерантности групп по отношению друг к другу, что облегчает сосуществование групп в данном поликультурном обще-

стве и степень интегрированности в нем. Становится возможной культурная интеграция на основе паритета, гармоническое развитие больших групп населения. Проблема эта была обозначена уже в ранних исследованиях, а потому приведем несколько положений из цитированных выше Адорно, Олппорта и других. Впрочем, эти исследования отличались некоторой неясностью в плане определений самого понятия неизменности или жесткости стереотипов. Появилось утверждение об отсутствии исключений в стереотипах, о сильной эмоциональной насыщенности такого рода обобщений, что приводило к выводам о невозможности изменить их. Однако из более поздних исследований, например, исследований Петтигрю, явствует, что стереотипы могут претерпеть модификацию под влиянием личного опыта или рациональной аргументации. Впрочем, это не опровергает того факта, что стереотипы в своем общем виде передаются из поколения в поколение, а модификации касаются скорее отдельных представителей данной группы, чем их массы, среди которой они часто господствуют в своем первоначальном, немодифицированном виде.

Вслед за Райяном и Джаддом можно было бы поставить такой вопрос: что является причиной того, что одни стереотипы подвержены изменению, а другие нет? Как считают эти американские ученые такая ситуация может иметь четыре главные причины. Во-первых, невосприимчивость к изменениям появляется тогда, когда стереотип основан на истинных положениях, например: "женщины в физическом отношении слабее мужчин". Во-вторых, необходимо усвоить, что существует сильный культурный натиск, который иногда делает просто невозможным изменения стереотипов. Здесь можно привести пример стереотип "женской заботливости". В-третьих, имеет место уже затрагивавшаяся проблема психологического усиления ощущения собственной ценности и ценности той группы, с которой идентифицирует себя данный индивид. Каждая попытка снижения собственной ценности или ценности своей референтной группы автоматически привела бы к неполноценности в собственных глазах, т.е. к крайне непопулярной процедуре и по сути дела нежелательной. Предубеждения, безотносительно к их происхождению, в этой ситуации могут усилить стереотипы и повысить их индивидуальную сопротивляемость к изменениям или даже к модификациям. И, наконец, в-четвертых, стереотипы являются присущими людям убеждениями и как таковые существуют в когнитивных структурах как индивидов, так и целых групп. Таким образом, когда происходит пусть даже частичная интеграция стереотипов с другими важными взглядами, модификация становится затруднительной, поскольку она требовала бы от индивида переоценки всех его воззрений на общество, что в итоге могло бы привести к бунту и фрустрации. Ярче всего эта ситуация про-

является в тех обществах, в которых в 90-е годы XX в. были отмечены резкие идеологические и социальные изменения, крушение традиционных ценностей и референтных социальных систем, а также поиск других, альтернативных систем и стереотипов, способных заменить потерянные ценности.

Очень важной по многим соображениям проблемой представляется вопрос стереотипов и предубеждений, касающихся наций и национальностей. Те из современных американских исследований, которые затрагивают проблемы расы, пола и этноса, ограничены замкнутым американским сообществом, являющимся поликультурным обществом. Там редко проводятся исследования отношений между нациями или населяющими общую территорию этническими группами. Следует констатировать, что имеется и другая, отличная от европейской, отправная точка в исследованиях. На территории Европы, где на относительно небольшом пространстве собрано множество народов и этнических групп и легко может вспыхнуть кровавый межэтнический, а значит, и международный конфликт, отправная точка другая. Поскольку Европа состоит из стран, в общем, национально однородных, то усиление таких конфликтов международного характера относительно мало и скорее относится к стычкам между национальным меньшинством и большинством, чем к конфликтами между нациями. Немногочисленные примеры таких государств, как Югославия, доказывают, что такие конфликты возможны и в современной Европе. И, тем не менее, именно на примере Европы можно увидеть, как работают стереотипы и предубеждения, увидеть их влияние на установки людей. Сегодня уже не найти "чистых" в национальном или культурном отношении государств. Практически в каждой стране имеются этнические группы, составляющие меньшинство, не говоря уже о постоянном присутствии других в расовом или культурном отношении групп. Характерные для нашего столетия демографические и политические тенденции привели к тому, что общества становятся все более и более культурно дифференцированы. Однако, благодаря СМИ, даже закрытые общности имеют больший доступ к информации о самых разных социальных группах. Концентрация и разнородность мира становятся причиной возникновения разнообразных конфликтов интересов. В такой ситуации основываться на полученных в наследство стереотипах, возможно, и удобно для воспринимающего индивида, если на основе социальных стимулов он сможет построить упорядоченный и структурированный образ окружающей его действительности. С другой стороны, в столкновении с постоянно меняющимися данными многие не хотят опираться исключительно на стереотипы при сооружении собственных мыслительных конструкций, что имеет непосредственную связь с воз-

росшим образовательным уровнем и доступом к средствам массовой информации.

Эта дилемма характерна особенно для поликультурных обществ, которые сталкиваются, с одной стороны, со стереотипами, а с другой, с богатым информационным пространством, часто ставящим под вопрос ценность стереотипов. Стереотипизация приносит много удобств и выгод; об этом говорилось выше. Прежде всего, она позволяет избежать трудной задачи, какой является детальная идентификация других лиц, утверждают С.Фiske и С.Нойберг. Если нет необходимости в большей точности, то стереотипизация является наиболее часто используемым путем получения знания о других людях. Более того, большинство людей удовлетворяется относительно простой структурой категориального деления, поскольку она дает им чувство большей упорядоченности мира и большей его предсказуемости.

Поскольку стереотипы удовлетворяют многие из потребностей и служат ключом для объяснения многих явлений, люди склонны очень часто ссылаться на них при восприятии других. В результате процесс стереотипизации приобретает черты мыслительного автоматизма. Как пишет С. Фiske, процессы познания определяются как автоматические, если протекают без осознанного намерения со стороны воспринимающего и без возможности контролировать их, а также тогда, когда их течение требует небольшой вовлеченности когнитивных резервов. Как только стереотип автоматизируется, он может появляться в сознании наблюдателя независимо от его воли каждый раз, как только перед ним окажется представитель другой группы. Наблюдатель не может ни проконтролировать, ни предотвратить активизацию стереотипа. В свою очередь Дж.Довидио доказывает, что те, кто охотнее всего осуществляет категоризацию, в наибольшей степени склонны делать стереотипные выводы. Он считает, что, хотя определенные обстоятельства могут затруднить автоматизацию стереотипов, тем не менее, не лишено основания утверждение, что содержание стереотипа автоматически входит в процесс восприятия других индивидов. А поскольку, с другой стороны, стереотипные понятия, как правило, хорошо усваиваются, то и их присутствие в понятийном аппарате тех, кто считает себя свободным от предубеждений и стереотипов, относительно легко выявить. По мнению Довидио, независимо от мотивов стереотипизации этот процесс часто превращается в автоматический мыслительный навык, сохраняющий-ся вне зависимости от изменения мотивации воспринимающего индивида.

Автоматический характер стереотипизации обычно усиливается деформацией систематической переработки информации. Эта деформация становится причиной возникновения и закрепления в сознании

набора ложных данных, подтверждающих стереотипные убеждения. По мнению Г.Боденхаузена, как только возникает стереотипный взгляд, он начинает эффективно деформировать процесс обработки информации таким образом, чтобы каждый раз подтверждать самого себя. Информация, подтверждающая стереотип, считает он, запоминается лучше, чем информация, противоречащая стереотипу. Тенденциозность памяти сильно проявляется особенно в случаях глубоко укоренившихся стереотипов, таких, как пол или раса. Неоднозначная информация интерпретируется как подтверждающая стереотип. Боденхаузен также утверждает, что люди склонны запоминать свои фантазии и связанные со стереотипами предположения как реальность. В отношении стереотипизируемой личности выискиваются такие объяснения, которые работают на усиление стереотипа. Так, например, если встретится некий немец-кутила, то поляки скажут, что это исключение, подтверждающее правило о четко организованных немцах.

Все эти механизмы способствуют накоплению знания, которое внешне подтверждает первоначальные стереотипные взгляды воспринимающего, несмотря на то, что в каждом из таких случаев в его понимании всегда можно найти логические ошибки и указать на них. Даже когда воспринимающий встречает представителя другой группы, поведение которого расходится с принятым в другой группе стандартом поведения, он все равно сумеет найти такие доводы, чтобы подтвердить истинность усвоенного им стереотипа. Относя противоречащее ожиданию поведение к особой подкатегории исключений, воспринимающий имеет все основания сохранить первоначальный стереотип в неприкосновенности.

Проблема деформаций, вызываемых стереотипами, - проблема более широкого плана. Они часто оказываются несправедливыми и отрицающими доступ к социальным благам, например, к знанию. Не подлежит сомнению, что многие разделяют эгалитарные и эмансипационные взгляды, если речь идет о других группах, но эти взгляды, убеждения часто оказываются заблокированными засевшими в подкорке стереотипами, приводящими в результате к скованности и сомнениям, которых не было бы у данного лица, если бы речь шла о собственной группе. Здесь появляется очередная проблема, состоящая в склонении личности или группы, людей с сильными стереотипными взглядами, заглушить эти взгляды. Это имеет особое значение в условиях межгрупповых конфликтов. Как пишет С.Фиске, с одной стороны, мотивы и глубоко укоренившиеся мыслительные навыки вызывают автоматическую активизацию стереотипных убеждений при наличии представителей чужой группы. Но в то же самое время такие мысли часто нежелательны и

данным человеком считаются неправильными, не соответствующими действительности. Такая ситуация порождает инстинктивное стремление приглушить неприемлемые стереотипы. В то время как стереотипизация идет на подпороговом уровне, автоматически, подавление такой реакции требует уже сознательного мыслительного усилия. Масса обстоятельств заставляет считать, что подавление стереотипов - это не слишком эффективный способ избежать несправедливости и тенденциозности при восприятии других. Для того чтобы воспользоваться этим методом, воспринимающий должен не только располагать сильной мотивацией, но и отдавать себе отчет в том, что в ситуациях противостояния двух групп он может испытать на себе, даже неосознанно, влияние стереотипов. Однако, представляется, что люди сумеют убедить самих себя, что они не имеют предубеждений по отношению к чужакам, даже если ситуация говорит о чем-то совершенно противоположном. Однако исследования Довидио доказывают, что человек как легко усваивает стереотипы, так же легко может научиться подавлять их, хотя такое учение дается с трудом. Из его работы также следует, что много причин - от давления среды до искренней убежденности в ценности эгалитаризма - вызывают у людей мотивации избегать влияния разного рода социальных стереотипов. Однако процесс этот требует сознательной умственной деятельности человека, в то время как стереотип обладает тем преимуществом, что он является своего рода наследием.

Приведенные выше исследования американских и английских ученых важны тем, что намечают исследовательскую перспективу для всех занимающихся наукой в Восточной Европе. Как следует из исследований по этой проблематике, проведенных представительницей польской науки З.Тарайло-Липовской, научная литература, посвященная исследованию этой тематики, весьма скудна. Она считает, что об этом свидетельствуют занявшие все послевоенное время попытки соорудить такие конструкции, как "братские народы". В такой ситуации заниматься стереотипами и предубеждениями внутри "семьи народов" означало бы нарушать образ гармонии и идейно-политического согласия, которые должны были господствовать внутри социалистического лагеря. Наследием многолетнего небрежения является попытка исследования стереотипов, ограниченная ареалом литературы и частично этнологии, зато наблюдается провал в области социологических исследований и из области социальной психологии. Анализ исследований, проведенных З.Тарайло-Липовской, доказывает, что исследователи ссылаются на литературные примеры и не ссылаются на эмпирические исследования.

О стереотипе мы говорим тогда, когда наши эмоции, оценки, установки (готовность к соответствующим действиям) являются реакцией

не на собственный опыт в данном вопросе, а на слово, название, которое вызывает у нас эти чувства, оценки, установки. Так или иначе, нам их поставляют общество, среда, семья, независимо от нашего эмпирического опыта в этой области, а порою и тогда, когда у нас нет никакого опыта. Достаточно кого-нибудь назвать в соответствующем окружении евреем, армянином, греком, турком, поляком, чтобы вызвать, как о том свидетельствуют эмпирические исследования, соответствующие фобии или, в некоторых случаях, положительные эмоции, даже если испытуемый никогда раньше не встречался с представителями той группы, которую ему приходится оценивать. Стереотипы в этом смысле выступают в классической форме в отношениях между национальными группами. При этом такого рода стереотип не обязательно должен быть негативным, он может быть и позитивным: к таковым относятся шовинистические стереотипы собственной национальной группы ("свой" имеет черты идеала), и стереотипы людей, принадлежащих к предпочтительным национальным группам, или вследствие исторической привязанности, или из-за восхищения международным положением этой группы. Однако всегда они - как в случае с позитивными, так и в случае с негативными стереотипами - суть реакции (прежде всего эмоциональные) на слово-название, на социальное содержание, связанное с этим словом в данной среде, а не на личный опыт определенным образом реагирующего индивида.

Возникновение, развитие и функционирование стереотипов связано, с одной стороны, с потребностью определения отношения индивида к иным народам, к отнесению их в определенную категорию, с другой стороны - их появление есть результат социального просвещения. Мы можем выделить два типа национальных стереотипов: спонтанные и направленные. Первые возникают в результате личного столкновения в определенной исторической и культурной ситуации (например, во время войны) с представителями данной нации и наблюдения тех черт, которые потом становятся сырьем для формирования стереотипа. Вторые возникают как результат просвещения, образования - передача информации о народах как опыта от одного поколения другому в рамках таких общественных институтов, как школа, семья, локальное сообщество, СМИ. Как спонтанные, так и направленные стереотипы заменяют научные понятия о народах, определяют эмоциональное и когнитивное отношение к ним, делают возможным их оценку и категоризацию. Основа спонтанных стереотипов - частичный, несоразмерный опыт, деформация восприятия других наций через уже сформировавшуюся, отложившуюся в памяти, но не проверенную информацию о них, неправильное их обобщение. Основа направленных стереотипов - непол-

ное, тенденциозное знание о народах, передаваемое средствами массовой информации, школой, семьей, рабочими коллективами, локальными сообществами. Поэтому исключительно удачной представляется такое определение стереотипа: "национальный стереотип - это функционирующий на уровне обыденного сознания, исторически обусловленный, относительно устойчивый, эмоциональный, принимающий форму обобщения образ собственной или внешней социальной группы, а также механизмов социального осуществления роли и значения индивидов".

Существенное значение имеет утверждение, что стереотип функционирует на уровне обыденного, а не научного сознания. Он является примером ненаучного обобщения. Для понимания содержания, характера, сущности и функции национальных стереотипов существенно учитывать их историческую обусловленность. В польских условиях решающее значение имеет наследие разделов Польши. Это тот род коллективного опыта, который формировал стереотип соседей-агрессоров - русских и немцев - сделавший возможным существование деформированных образов этих наций. Суть отмеченной деформации состоит в восприятии и обобщении тех их черт, которые были замечены только у части представителей этих наций и в их поведении во время войны и нападения на Польшу. Характерно, что в культуре и ментальности польского народа соседствуют две противоположные тенденции и установки - с одной стороны, уважение и гостеприимство в отношении иностранцев, терпимость к национальным меньшинствам, а с другой - недоверие и даже презрение и ненависть к представителям тех народов, которые в нашей истории сыграли роль поработителей. Стереотип немца и русского были не только отражением частичного опыта и патриотического воспитания, но и результатом глобальной трактовки этих народов без попытки разделить на хороших и плохих. В основе создания и социального функционирования национальных стереотипов была своеобразная незавершенность образования, выражающаяся в глобальном восприятии народов и упрощенном делении их на пропольские и антипольские. Национальные стереотипы являются тем особым видом упрощенных образов отдельных наций и их представителей, в котором отсутствие личного опыта заменяется ярлыками, символами, фантазиями, пословицами (типа того, что, мол, поляк с венгром - братья навек). В основе национальных стереотипов - отсутствие фундаментального всестороннего научного знания о хозяйстве, культуре и истории данного народа. Рассмотрение других народов через призму испытанных от них несчастий часто определяет содержание и устойчивость национальных стереотипов и их роль в воздвигении барьеров на пути межкультурного общения.

5.3. Источники знания о национальных стереотипах

Национальные стереотипы находят глубокое, разноплановое и многогранное отражение в культуре - в науке, искусстве, религии, в языке и обычаях, в повседневной практике и образе мысли жителей данной страны. "Присяга" М.Конопницкой, религиозная и патриотическая песнь, через которую красной нитью проходит лозунг "Не посмеет немец плюнуть нам в лицо", - один из наиболее известных примеров процесса укоренения национальных стереотипов в нашем мышлении и поведении как факторов, определяющих отношение поляков к другим нациям. В "Присяге" немец показан как смертельный враг, агрессор, который хочет лишить нас польского языка и польской веры в Бога, как представитель народа, который несет уничтожение и духовное порабощение польского народа. Таким образом, войны поляков с немцами и разделы Польши закрепили в нашей коллективной памяти образ немца, который является представителем не цивилизационного прогресса, а насилия, агрессии и ненависти ко всему польскому. Такой образ немца является отражением наиболее трагичных испытаний, которые пришлось пережить польскому народу, но образ этот содержит только часть исторической правды о соседстве этих двух народов. В польском языке до сих пор бытует презрительная кличка немца - "шваб". Это слово также выражает ту часть стереотипа немца, каким является эмоциональное, презрительное отношение к немцам. Громадное разнообразие национальных стереотипов хранит в себе художественная литература. Типичным примером может служить третья часть "Дзядов" А.Мицкевича, где образы, поведение и взгляды русских генералов и представителей власти - образчик патологической ненависти к Польше. Польская литература сохранила, однако, и стереотип положительного представителя вражьего стана. Таково стихотворение А.Мицкевича "Друзьям-москалям". Это интересный пример того, как можно подняться над уровнем негативных национальных стереотипов и показать человеческое лицо русских.

В романе Г.Сенкевича "Крестоносцы" (таково устоявшееся в русской традиции название романа, который правильнее было бы переводить как "Тевтоны" - примечание переводчика), выведен стереотип тевтонского рыцаря. В борьбе с поляками представители Тевтонского ордена отличаются беспримерной жестокостью, двуличностью, подлостью, безжалостным уничтожением противника, отсутствием уважения к христианским ценностям, ненавистью ко всему польскому. Этот упрощенный, но полный драматизма образ Тевтонского ордена закрепил в сознании польского народа образ немца, способного нанести самые глубокие физические и душевные раны (умыкание детей, ослепление рыцарей), стремящегося к господству над

другими народами. Аналогичные примеры стереотипов можно отметить и в польском изобразительном искусстве ("Прусская присяга" Я.Матейко), в кино.

Однако наиболее ценным источником знания о национальных стереотипах являются научные исследования. В качестве примера здесь можно привести работы Анджея Квелецкого "Некоторые вопросы национальной и международной проблематики", Анджея Кемпинского "Москаль и лях: из истории стереотипа", Анны Вольф-Повенской "Поляки и немцы: из истории политической культуры Польши 1945-1989", Анджея Капишевского "Стереотип американца польского происхождения", Януша Радзейовского "Украинцы и поляки: формирование видения друг друга и стереотипа", Здислава Хлевинского и Иды Курч "Стереотипы и предубеждения", Ежи Роберта Новака "Венгрия близкая и неизвестная", Флориана Знанецкого "Современные народы", Януша Тазбира "Мифы и стереотипы в польской истории", Эрнеста Геллнера "Нации и национализм", Томаша Венцловы "О проблеме литовского стереотипа". Перечисленные работы дают возможность ознакомиться с теми теоретическими концепциями и результатами исследований, которые могут стать основой для добросовестного изучения содержания стереотипов, силы и диапазона воздействия, эволюции и возможности их рационального формирования в процессе обучения и международного сотрудничества в области экономики, экологии, культуры и в туризме.

Приведем в качестве примера несколько бытующих в польском обществе национальных стереотипов.

Стереотип немца

Существенное влияние на польское восприятие и оценку немцев оказали следующие факторы: исторический опыт, связанный с соседством, сотрудничество, войны (особенно большое значение в этом плане имел опыт Второй мировой войны), новая, обретшая свой вид после войны, граница и связанное с этим возвращение в состав Польского государства древних пястовских земель, вхождение Польши в советский блок, социалистическая социально-политическая государственная система, рост экономической и политической силы Германии (объединение), цивилизационный кризис в Польше, непосредственные личные контакты поляков с немцами (командировки, туризм, челночный бизнес).

Эволюция стереотипа немца в сознании поляков представил А.Саксон в сборнике "Поляки и немцы", вышедшем под редакцией А.Вольф-Повенской. В первые послевоенные годы, считает наш автор, в общественном сознании существовала богатая традиция и опыт, идеи, концепции, лозунги и эмоции, связанные с немцами. Общим элементом в них было антинемецкое настроение, ненависть к представителям этого

народа. В то время преобладал крайне негативный стереотип немца, ставивший знак равенства между немцем (немецким народом) и преступлениями гитлеризма. В тот период антинемецкое настроение было фактором, объединяющим общество трагизмом пережитого, общим желанием отомстить за испытанные мучения. 60-е годы, и особенно 70-е характеризуются, по мнению автора рассматриваемой работы, постепенным угасанием крайне негативного стереотипа немцев. Ушедшее время, рождение новых поколений поляков, не испытавших всей жестокости немецкой оккупации, возможность непосредственно мирно контактировать с немцами - все это привело к постепенной эволюции во взглядах поляков на немцев. Постепенно сформировался дифференцированный образ немца - немца из ГДР и немца из ФРГ. Существенное воздействие на общественное сознание и взгляд на наших западных соседей сыграла нормализация польско-немецких отношений в начале 70-х годов. Отношение к немцам и к Германии в 70-е годы распределялось по шкале установок дифференцированно, однако не было крайне положительных оценок. В то же время сократилась зона негативных оценок и представлений о немцах. Предубеждения и негативные оценки того времени, по мнению А.Саксона, шли вместе с неверием поляков в возможность духовного преображения немцев. Из проведенных К.Писарковой исследований ("Семантические коннотации названий национальностей") следует, что и в 70-е годы сохранился образ умного немца. До сих пор бытуют такие эпитеты немцев, как убийца, оккупант, палач, гитлеровец, гестаповец, эсэсовец, злодей, свинья. Пороки немцев: жестокий, бесчеловечный, подлый, чванливый, грубый. Положительные черты: чистый, точный, скрупулезный, работающий, практичный, основательный, хозяйственный, бережливый. Существенное значение в восприятии образа немца из ГДР имело открытие границы между Польшей и ГДР в 1972 году. Оживленным был и приграничный обмен. В связи с этим новым явлением произошла, как свидетельствует А.Саксон, переоценка негативного стереотипа немца среди молодежи, особенно той ее части, которая имела непосредственные контакты с немецкой молодежью. Исследования Р.Дьюнисиака доказывают, что и у старшей части общества начал складываться новый образ немца и Германии. Тот факт, что 40% обследованных поляков заявляет о своей готовности подружиться с немцем или немкой, доказывает, что имеет место процесс духовного сближения, происходит затягивание ран, нанесенных войной и оккупацией. 80-е годы XX в. ознаменовались дальнейшим приближением к реальности образа Германии в головах поляков. Происходит отмирание наиболее негативных из стереотипов. Существенно новым явлением, по мнению А.Саксона, стала массовая

сезонная эмиграция 80-х годов XX в. В 80-е годы почти половина эмигрирующих из Польши (т.е. около 0,5 млн. человек) направлялась в высокоразвитую ФРГ. Отличительным моментом в привлекательности этого государства было желание стать немцем у тех поляков, кто стремился получить статус переселенца.

Проведенные Центром Исследования общественного Мнения в 1985, 1987 и 1990 годах обследования зафиксировали дальнейшую эволюцию установок в отношении ФРГ. Из материалов обследования следует, что поляки питают к этой стране большую симпатию и жаждут установить с ней сотрудничество. Беспокойство поляков, однако, вызывает растущая экономическая и политическая мощь ФРГ. В противоположном направлении пошла эволюция установок в отношении другой немецкой страны - ГДР. 80-е годы еще больше усилили в польском обществе недоверие к ГДР по причине враждебного отношения последней к "Солидарности". Другим источником неприятия была слишком интенсивная деятельность на территории Польши немецкой разведки штази. На протяжении последних сорока лет можно отметить дифференциацию установок поляков в отношении немцев в зависимости от места проживания респондентов. Определенную специфику в этом отношении продемонстрировали жители Велькопольски и Померании, у них сложился наиболее конкретный образ немцев. Силезцы, кашубы, мазуры и вармийцы оказались в 1945 году в составе возрожденной новой Польши. Таких людей было свыше миллиона, и они представляли сообщество, сформированное процессами, характерными для социального пограничья. Их отличало лабильное и дифференцированное состояние общественного сознания. После окончания Второй мировой войны автохтонное население стояло перед драматическим выбором: высказаться в пользу Польского государства и остаться на своих родных землях, оставив при себе свое добро, или же продемонстрировать верность немецкому национальному чувству и высказаться за переселение. Ошибочная и дискриминационная политика польских властей, по мнению А.Саксона, сталинизация политической жизни и возникновение двух немецких государств - главные факторы роста чувства немецкости среди этого населения. Местное население, сделавшее выбор в пользу Германии, составляет вместе с группой этнических немцев рекрутационную базу современного немецкого меньшинства, величина которой оценивается на уровне 300-400 тысяч человек. После объединения Германии это меньшинство четко проявило свои пронемецкие настроения.

Стереотип русского

Интересные соображения на тему стереотипного представления о русских дает исследование Чеслава Майя "Стереотипы в политической

культуре польского общества", помещенное в сборнике "Традиции и современность политической культуры в Польше (1918-1990)", изданном в Люблине в 1991г. По мнению автора этой публикации, в отношении русских и СССР существует специфическая система стереотипов. До конца XIX века понятие "москаль" было синонимом русского. До конца 30-х годов XX в. в польском обществе доминировал негативный образ русского народа. В межвоенный период использовались такие определения, как советские или большевики, что однозначно было отрицательной оценкой. Русских и советское государство трактовали с недоверием. В основе такого образа лежала история взаимных контактов и конфликтов. Еще был жив в памяти образ кибитки каторжных ссыльных или русских тюрем. 1944 год принес переориентацию политики в отношении СССР. Переориентация сопровождалась деятельностью, направленной на создание климата дружбы между обоими обществами (в частности, введение русского языка в школьные программы). В программе политического образования появился курс на пропаганду советских достижений. В головы внедрялась мысль об основательности и безошибочности советских концепций внутренней и внешней политики. В определенной степени это нашло отражение в стереотипах государств и народов.

На интересный аспект отношения поляков к русским и на процесс создания национальных стереотипов бросает свет интервью Тадеуша Лепковского. "Наше отношение к немцам в значительной степени было и продолжает оставаться недружелюбным, но вместе с тем "с позиции слабого". В определенной степени можно сказать, что с русскими было наоборот. Ведь это мы шли на восток, мы нравились им в течение долгого времени, это нас они боялись, что мы их полонизируем. Ничего удивительного, что поляки, слишком хорошо познавшие российскую мощь, особенно в XIX и XX веках, относились к русским свысока, а порою - пренебрежительно. Мы считали себя и продолжаем считать более высокими в культурном отношении и призванными к выполнению культурной миссии нести отсталому Востоку наследие развитого Запада".

Стереотип еврея

Евреи относятся к числу народов, стереотипы которых функционируют в обществе. Культурное отличие этой группы всегда, как отмечает Ч.Май, интересовало польское общество. В польской литературе прочно утвердились образы еврея-шинкаря и еврея-процентщика. Еврей часто был олицетворением пороков характера. Эти стереотипы, по мнению Ч.Мая, ассоциировались с занимаемым представителями этого народа социально-экономическим положением, которое часто являлось причиной конфликтов в обществе. Шляхта относилась к евреям как к

низшим по рождению, хотя пользовалась их деньгами. Упрек в продажности звучит в таких польских выражениях, как "еврейская сабля", "еврейские доказательства". Евреев считали людьми скупыми, откуда взялось польское выражение "иметь еврея в кармане", а удачливых торговцев поляки сравнивали с евреями, говоря о них "торгует как еврей". Существенным элементом в процессе формирования стереотипа еврея в польском обществе были религиозные отличия. Это было зафиксировано в таких формулировках польского языка, как "кланяется как еврей" или "боится как еврей святой воды". Евреям же вменялось в вину распятие Иисуса Христа. Важным фактором, формирующим стереотип еврея в польском обществе, были права этой национальной группы. В их основе находилась привилегия, данная евреям в 1264 году калишским князем Болеславом Набожным. Последующие правители расширили эту привилегию, что способствовало расширению антиеврейских настроений. В предвоенное двадцатилетие евреев критиковал Роман Дмовский. Он утверждал, что евреи имеют тенденцию интриговать и конфликтовать, что они стремятся к политической гегемонии в мировом масштабе. События Второй мировой войны и мартирология евреев способствовали формированию в сознании польского общества образа еврея-мученика. После Второй мировой войны были предприняты усилия, имевшие целью сформировать положительный образ еврея в польском обществе. Отмечался вклад этого народа в польскую культуру и в борьбу за независимость, участие в защите Варшавы в 1939 году. Эта деятельность была направлена на объективное указание того, какую роль сыграл еврейский народ в жизни польского народа.

Современное российское общество тоже не лишено определенных стереотипов.

Стереотип поляка

Поляк в глазах россиян (по произведениям Н.В. Гоголя, А.С. Пушкина и др., по легендарному художественному фильму 70-80-х гг. XX в. «Четыре танкиста и собака» и т.д.) - представитель маленького славянского народа, родственного русской душе, народа простого, миролюбивого, нуждающегося в защите и покровительстве со стороны могучей и величественной России. Кроме того, у россиян свежа память и о том, что Польша когда-то была частью России и великая страна ответственна за ее дальнейшую судьбу. Поэтому авантюрные антироссийские высказывания политических лидеров современной Польши у большинства россиян вызывают удивление и недоумение. Россия освобождала Польшу от фашистов ценою жизни многих солдат, помогала восстановлению ее городов в послевоенный период и ждет благодарной интонации сейчас. Таков стереотип поляка в глазах большинства россиян в настоящее время.

Стереотип татарина

В Западной Европе о татарах обычные люди мало что знают. Историки же могут привести факты о том, что в XIII-XIV вв. Русь часто называли Татарской Русью: знают о том, что Русь находилась под игом монголо-татар и о том, что, когда не было ни Москвы, ни Петербурга, на Средней Волге (тогда реке Идель) уже были крупные города Казань, Булгары, Биляр – центры болгарской культуры, центры политической и экономической жизни. К слову, Казань в 2005 году отметила свое тысячелетие. Современные татары не связывают свой этнос с монголами, считают себя наследниками древних булгар, тоже покоренных когда-то монголами. Слово «татары» в русской истории часто служило нарицательным названием врага (ср. у А.С.Пушкина: «Иль татарину отсечь голову с широких плеч»). В Татарстане русские, составляющие половину населения республики, относятся к татарам дружелюбно, считают их трудолюбивыми, чистоплотными, хозяйственными людьми; называют их умными, талантливыми, несомненными лидерами в решении любых вопросов и охотно идут на сотрудничество. За пределами Татарстана еще встречаются стереотипы отрицательного отношения, когда татарам приписывают хитрость, коварство и т.д.

Однако в России много татар обрусевших, считающих себя русскими по языку и культуре (см. кн.: «500 русских фамилий татаро-булгарского происхождения», среди таких имен: Суворов, Кутузов, Державин, Тургенев, Булгаков и мн. др.). После покорения Казани в середине XVI в. Иваном Грозным многие татары стали верными слугами русского царя, стали князьями, дворянами, полководцами и т.д. Многие русские сейчас гордятся своими татарскими корнями.

Таким образом, многое в национальных стереотипах связано не только с историей, но и ментальностью народов.

Менталитет - это совокупность национальных и расовых черт, присущих данной группе населения, отличающих ее от других таких групп.

В деловом общении различают цивилизационный менталитет Запада и Востока. Их основное отличие заключается во взглядах человека на его место в мире.

Западный идеал человека в современном понимании – это самодостаточная личность в полном соответствии с христианской догмой свободы духа и свободы выбора человеком моральных ценностей.

В отличие от Запада, на Востоке весьма широко распространен *фатализм*, который утверждает детерминированность человеческой судьбы, предначертанность жизненного пути.

Очевидно, что понятие западного менталитета открывает дорогу к инициативе, демократии, а восточного - к тщетности устремлений и суетности людских усилий.

В деловом общении различают множество национальных моделей общения, поведения и этикетности. Основные из них нижеследующие.

1. Модель переселенческой нации. Она присуща странам Латинской Америки.

2. Американская модель общения. Это модель общения США и Канады.

3. Англо-германская модель общения. Они характерны для стран Центральной Европы и Австралии.

4. Китайская и японская модели общения. Они характерны для стран Юго-Восточной Азии.

5. Арабо-мусульманская модель общения. Характерна для стран Ближнего Востока и Средней Азии.

6. Славянская модель общения. Эту модель используют страны европейской части России и славянские страны Европы.

В преодолении национальных стереотипов большую роль может сыграть креативная этика. Для формирования ее у себя можно попробовать ответить на следующие вопросы.

1. Гражданство

На вопрос, откуда он, Диоген отвечал: «Я гражданин мира».

Актуальна ли его позиция сейчас?

2. Мораль

Почему жизнь первобытных людей иногда представляется «золотым веком» морали?

3. Враг

«По отношению к врагу все дозволено», - гласит римское правило.

Согласны ли вы с этим?

4. Покаяние

Нравственное движение периода «перестройки» можно охарактеризовать как покаяние (вспомните фильм Т. Абуладзе).

В чем его смысл? Кто, перед кем и за что покаялся в 1985 году? Каковы нравственные плоды этого?

5. Равенство

В сказке Дж. Оруэлла «Скотный двор» животные захватили власть на ферме и провозгласили революционный лозунг: «Все животные равны между собой».

Через некоторое время жизнь внесла коррективы, и лозунг изменился. Теперь он звучал так: «Все животные равны между собой, но некоторые равны более других».

Как вы понимаете закон равенства?

6. *Долг, патриотизм, убийство*

Как совместить соблюдение заповеди «не убий» с воинским долгом?

7. *Родословие*

Есть классическая бессмертная фраза: «Порвалась связь времен» («Гамлет»).

Что это означает применительно к нашей эпохе?

8. *Нравственность*

Кем бы вы были в первобытном обществе? А кем хотели бы быть? Проанализируйте свой нравственный характер.

9. *Героизм, борьба, самопожертвование* «Пламенные революционеры» во все времена были людьми героическими, борющимися за правду и справедливость, жертвуя собой.

Проанализируйте все плюсы и минусы «революционной морали».

10. *Нравственные ценности*

Как вы понимаете утверждение Канта, что есть две основополагающие ценности - «звездное небо надо мной и моральный закон во мне?»

11. *Совершенство, добро*

Великие религиозные мистики считают, что Бог настолько совершеннее нас, что мы ничего о нем сказать не можем, а можем давать только отрицательные определения: он не такой и не эдакий.

Попробуйте дать отрицательные определения добра. Как добиться полноты определения?

12. *Патриотизм*

Патриотизм - важное нравственное качество. Как вы думаете, быть патриотом - это:

- гордиться символикой своей страны;
- считать все свое лучшим, чем заграничное;
- любить свой народ;
- раньше думать о Родине, а потом о себе.

13. *Национализм*

В чем, по-вашему, состоит национальная гордость? В том, чтобы гордиться:

- размерами государства;
- красотой языка;
- числом знаменитых писателей и ученых;
- военной мощью;
- нравственной чистотой своего народа;
- известностью среди других народов.

14. *Насилие*

Насилие безнравственно в этическом плане, но на практике часто приходится его применять.

1) Определите, в каком случае вы оправдываете применение насилия:

- для обуздания преступника;
- при проведении полезных реформ;
- для завоевания и удержания власти;
- для отпора внешнему врагу;
- в целях воспитания.

2) В каких случаях вы сами способны на насильственные действия:

- в ответ на оскорбление;
- если кто-то обидел дорогого вам человека;
- если кто-то лезет без очереди;
- просто от злости;
- для профилактики;
- для нейтрализации соперника в любви
- чтобы настоять на своем.

Темы сочинений:

- Нравы людей при родовом строе.
- Нравственный смысл различных социальных движений:

а) восстаний Спартака и Пугачева;

б) I и II мировых войн;

в) крестовых походов;

г) Великой французской революции;

д) Великой Октябрьской социалистической революции.

- «Все тираны, когда-либо жившие на свете, тоже верили в свободу - в свободу для самих себя» (Э. Хаббард).

Нравственные качества личности

Какие качества, по-вашему, наиболее присущи юности, а не зрелому возрасту: бестактность, скупость, максимализм, уважение к другим, нетерпимость, хамство, раздражение, занудство, лицемерие, правдивость, искренность, вспыльчивость, любезность, кокетство, мужество, стеснительность, общительность, мудрость.

Разделите выделенные вами качества на положительные и отрицательные. Дайте определение 3-4 качеств. Каково их происхождение?

9. *Моральный ущерб, страдание*

Если все можно измерить деньгами, то в какую сумму вы оцените свой моральный ущерб от:

- публичного оскорбления;
- обмана;
- измены, предательства;
- клеветы.

Если все можно измерить деньгами, то какую сумму вы заплатили бы обиженному, чтобы избавиться от чувства вины за:

- грубое оскорбление;
- драку;
- обман;
- клевету;
- измену.

Сравните свои ответы с 1-м заданием.

10. *Враг, друг*

Враги много знают о нас. Друзья хорошо знают нас. Попробуйте осмыслить это различие и описать его.

11. *Мсть, смирение*

- 1) «Око за око, зуб за зуб» - принцип первобытной справедливости.
- 2) «Если ударили тебя по одной щеке, подставь другую» - нравственная заповедь.

Разрешите ситуации с каждой из двух точек зрения:

- у вас украли кроссовки;
- в троллейбусе вам наступили на ногу;
- соседка незаслуженно оскорбила вас;
- другу досталось то, что должно было достаться вам.

Покажите в каждом случае последствия ваших поступков, ближайшие и в перспективе.

12. *Человеческое достоинство*

Мораль призывает вести жизнь, достойную человека.

Что включает в себя это понятие (пронумеруйте утверждения в порядке значимости и сравните с мнением друга, родителей):

- жизнь без унижения;
- жизнь без возвеличивания себя;
- жизнь без материальной зависимости;
- жизнь без необходимости заботиться о хлебе насущном;
- жизнь, наполненная творчеством;
- жизнь, в течение которой достигнуты поставленные цели;
- жизнь без страха.

Почему многие определения достойной жизни отрицательные?

5.4. Механизмы организации внутренней речи

В разных источниках внутренняя речь – это: 1) планирование и контроль «в уме» речевых действий. В этом смысле внутренняя речь близка мышлению и может рассматриваться как одна из форм его реа-

лизации; 2) внутреннее проговаривание – беззвучная речь «про себя», выполняющая те же функции планирования и контроля и возникающая в определённых ситуациях деятельности (особенно при затруднениях в принятии решений, в условиях помех и т.п.). А. Н. Соколовым были обнаружены скрытые артикуляции – мелкие моторные движения – в процессе внутренней речи; 3) один из этапов внутреннего программирования как фазы порождения речевого высказывания (то же, что планирование, замысел). Этот вид внутренней речи соотносится прежде всего с общением, тогда как первые два – с мышлением. Теория фазовой структуры речевого акта была выдвинута Л. С. Выготским (1932) и получила развитие в психолингвистике (см. работы А. А. Леонтьева и др.). Согласно этой теории, порождение речи состоит из последовательно сменяющих друг друга этапов: интенции, мотива, внутреннего программирования и реализации. Внутренняя речь является средством представления семантической схемы высказывания.

Внутренняя речь³⁴ как внутреннее проговаривание отличается от остальных видов внутренней речи по употребляемым средствам. При внутреннем проговаривании используется естественный язык, в других видах внутренней речи – определённым образом организованная система предметных значений, независимых от конкретного национального языка (универсально-предметный код, по И. Н. Горелову (термин введён Н. И. Жинкиным); семантический язык, по Ю. Д. Апресяну; код образов и схем, по Н.И.Жинкину).

Как устроены механизмы внутренней речи?

У ребёнка внутренняя речь возникает (по Выготскому) из так называемой эгоцентрической речи, а эта последняя – из внешней речи.

Один из первых разделов Психолингвистики-54 называется «Три подхода к языковому поведению». Раздел предваряется общими рассуждениями о человеческой коммуникации как таковой, опирающимися на модели, взятые из техники, точнее – из общей теории связи, и рядом схем, иллюстрирующих эти рассуждения (Психолингвистика-54. С. 1-7). В обобщённом виде это обычно представляют так (рис.1).

Имеется некий отправитель. У отправителя есть некоторое сообщение-1. Отправитель, чтобы передать это сообщение, использует передатчик, который преобразует (кодирует) сообщение в сигнал и пере-

³⁴ Жинкин Н.И. О кодовых переходах во внутренней речи // ВЯ. 1964. № 6; Соколов А. Н. Внутренняя речь и мышление. М., 1968; Леонтьев А. А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. М., 1969; Горелов И.Н. Невербальные компоненты коммуникации. М., 1980; Выготский Л.С. Мышление и речь / в кн.: Собр. соч., т. 2. М., 1982.

дает его по каналу связи. Причем это преобразование в сигнал происходит с использованием определенного кода.

Пройдя по каналу связи, сигнал поступает в приемник, около которого находится получатель. Получатель с помощью того же самого кода преобразует (декодирует) сигнал в сообщение-2. Наконец, в канале связи могут возникнуть помехи (шум), искажающие сообщение. Это значит, что сообщение-1 и сообщение-2 могут отличаться друг от друга иногда настолько, что становится непонятно, о чем идет речь.

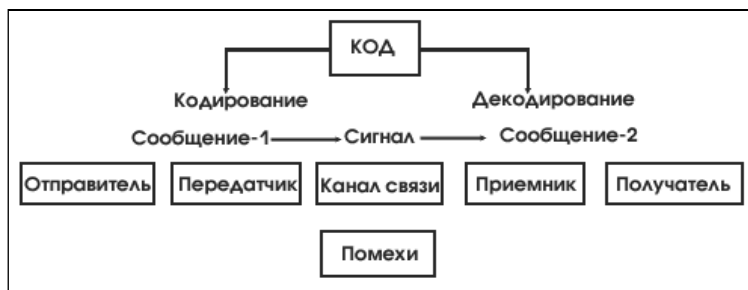


Рис. 1. Схема коммуникации

Идея об особой структуре порождения речевого высказывания принадлежит Л.С. Выготскому. Рассматривая такое порождение как процесс движения от мысли к слову, к внешней речи, Л.С. Выготский представлял его так: «от мотива, дающего какую-либо мысль, к оформлению самой мысли, к опосредованию ее во внутреннем слове, затем – в значениях внешних слов, и, наконец, в словах»³⁵. В другом месте: «Мысль есть внутренний опосредованный процесс. Это путь от смутного желания к опосредованному выражению через значение, вернее, не к выражению, а к совершению мысли в слове». И наконец: «Мысль не есть нечто готовое, подлежащее выражению. Мысль не есть нечто готовое, подлежащее выражению. Мысль стремится, выполняет какую-то функцию, работу. Эта работа мысли есть переход от чувствования задачи – через построение значения – к развертыванию самой мысли».

Опираясь на эти положения Выготского, можно представить себе последовательность этапов ("фаз") порождения речи следующим образом.

В начале движения лежит (а) система *мотивов*.

Мотивация и первичная ориентировка порождает (б) *речевую* (коммуникативную) *интенцию*. Этот этап соответствует "смутному

³⁵ Выготский Л. С. Избранные психологические произведения. М., 1956. С. 380-381.

желанию" или "чувствованию задачи".

По А.Н. Леонтьеву, следует разграничить мотив и потребность. Потребность опредмечивается в мотиве, а мотив – "это объект, который отвечает той или иной потребности и который, в той или иной форме отражаясь субъектом, ведет его деятельность"³⁶. На этапе "мотива" мы имеем дело, строго говоря, с потребностью, а не с мотивом. Переход от первой ко второму и связан с понятием речевой интенции.

Этот этап Л.С. Выготский называет этапом "мысли". Мы назвали его этапом "речевой интенции", поскольку употребление термина "мысль" в значении определенного этапа речемыслительного процесса требует специального обсуждения. И на этом этапе, когда четко выделилась коммуникативная *задача*, происходит вторичная ориентировка – в условиях этой задачи.

Следующий, принципиально важный для нас этап – это этап (в) *внутренней программы* речевого действия. Он соответствует у Выготского "опосредованию мысли во внутреннем слове". На этом этапе происходит опосредование речевой интенции личностными смыслами (в понимании А.Н. Леонтьева), закрепленными в тех или иных субъективных (но, конечно, являющихся результатом интериоризации объективных внешних действий) кодовых единицах ("код образов и схем" Н.И. Жинкина).

Важно подчеркнуть, что речь идет именно о процессе программирования, а не о статичном, закреплённом в каких-то фиксированных формах плане (программе). Программирование есть *процесс* опосредования речевой интенции кодом личностных смыслов. В этом звене говорящий принимает решение о характере высказывания; дальнейшее уже относится к условиям этого решения.

То, что обычно называется (в том числе Выготским) внутренней речью, а нами названо внутренним программированием, как раз и является орудием осуществления "мысли", связующим звеном между рождающей мысль интенцией и развертыванием мысли при помощи объективного языкового кода. Переход к коду в свою очередь есть процесс двуступенчатый: сначала происходит переход от смыслов, закреплённых в субъективном коде, к значениям "внешних" слов реального языка ("перевод" с субъективного кода смыслов на объективный код значений, опосредование речевой интенции "значениями внешних слов"), а затем – "превращение грамматики мысли в грамматику слов" (ведь "мысль иначе построена, чем ее речевое выражение").

³⁶ Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и сознание // Мотивы и сознание в поведении человека. М., 1966. С. 5.

Таким образом, мы имеем этап (г) – *реализацию* внутренней программы, который предполагает два относительно независимых процесса – семантическую реализацию и грамматическую реализацию.

Помимо двух указанных процессов, входящих в этап (г), можно выделить еще процесс акустико-артикуляционной и моторной реализации программы (опосредование мысли во "внешнем слове," по Выготскому), следующий за выбором синтаксической структуры высказывания и непосредственно предшествующий следующему этапу, а именно этапу (д) – *звуковому осуществлению* высказывания. Этот последний этап, строго говоря, предполагает накладывающийся на процессы семантико-грамматической реализации и зависящий от них процесс "моторного программирования" ("моторный план"), и лишь на основе этого последнего и следующего за ним процесса акустико-артикуляционной реализации осуществляется собственно фонация.

Внутренняя структура и соотношения друг с другом процессов реализации есть основное содержание психолингвистики в ее современном виде.

Значение – это социально кодифицированная форма общественного опыта. Эта кодифицированность (связанная с потенциальной возможностью осознания) является его конституирующим признаком.

Однако, если взглянуть на значение как на факт психики, как на фрегевское "представление", а не "значение", то можно заметить парадоксальную вещь. Хотя значение объективно, для каждого индивида оно никогда не выступает как объективное явление. Дело не в том, каковы индивидуальные вариации при усвоении данного значения, какова разница в "чувственных впечатлениях, которые человек имел раньше" (Г. Фреге) и т.п.; дело в том, что, усваивая общественный опыт, зафиксированный в значениях, индивид включает его в систему своих жизненных отношений, в систему своей деятельности. И в первую очередь это сказывается в том, что всякое содержание, закрепленное в значении, воспринимается и переживается человеком по-разному, в зависимости от мотива соответствующей деятельности.

Если попытаться определить смысл в нашем понимании, то вернее всего будет говорить о нем как об аналоге значения в конкретной деятельности. Но это ни в коей мере не просто индивидуально-психологический аспект значения и тем более – не его аффективная окраска: "В начале своей жизни человек обычно ведет себя так, как если жизнь длилась бы целую вечность. Но вот что-то меняется в его жизни, или, может быть, жизнь его подходит к концу, и тот же человек расчитывает теперь оставшиеся ему годы, даже месяцы; спешит довести

до конца выполнение одних своих намерений, отказывается вовсе от других.

Можно сказать, что его сознание смерти сделалось иным. Изменилось ли, однако, увеличилось ли его значение, стало ли иным в его сознании самое понятие, "значение" смерти? Нет. Изменился его смысл для человека". И дальше: "Как раз в первом случае представление смерти может быть для субъекта остро аффективным, а во втором случае может, наоборот, и не вызвать сколько-нибудь сильных эмоциональных переживаний"³⁷.

Чтобы сделать следующий шаг в нашем рассуждении, нам придется взглянуть на отношения значения и смысла со стороны исторического развития человеческого сознания. И первый фундаментальный факт, с которым нам придется столкнуться, – это факт зависимости форм и способов отражения человеком объективной действительности от особенностей того общества, в котором человек живет.

Если мы рассмотрим коллективную деятельность первобытных охотников, то увидим, что в ней мотив согласован, можно сказать, даже – совпадает с объективным результатом. Она побуждается долей каждого в общей добыче, но эта добыча является вместе с тем и результатом деятельности первобытного коллектива и каждого его члена. Иначе обстоит дело в классовом обществе.

Здесь мотив трудовой деятельности рабочего не совпадает с ее результатом, объективное содержание деятельности – с субъективным, смысл труда не совпадает с его значением. «Для себя самого рабочий производит не шелк, который он ткет, не золото, которое он извлекает из шахты, не дворец, который он строит. Для себя самого он производит заработную плату, а шелк, золото, дворец превращаются для него в определенное количество жизненных средств, быть может, в хлопчатобумажную куртку, в медную монету, в жилье где-нибудь в подвале. Смысл двенадцатичасового труда заключается для него не в том, что он ткет, прядет, сверлит и т.д., а в том, что это способ заработка».

Как внутренняя речь связана с этносом? К настоящему времени в лингвистике появились самостоятельные сферы, которые занимаются этнолингвистикой и этномикой речи.

³⁷Леонтьев А.Н. Психологические вопросы сознательности учения // Известия АПН РСФСР. 1946. Вып. 7. С. 28.

5.5. Текст и семантическое поле

Текст как единица языка и речи до сих пор вызывает разные толкования (особенно между дескриптивистами и недескриптивистами). Одна из самых острых дискуссий между ними развернулась еще по поводу «слова»: что такое слово и существует ли слово как единица языка? Процедуры анализа, разработанные в дескриптивистике, привели к тому, что дескриптивисты отказались от понятия «слово» и говорили о достаточности понятия «морфема». Между тем носители языка чувствуют, что слово есть объективная реальность.

В итоге психология предпочитала обходиться понятием «слово», дескриптивная же лингвистика – понятием «морфема».

Единицей более низкого уровня в дескриптивной лингвистике считается фонема. Между тем в реальной ситуации «естественной» единицей сегментированного потока речи выступает слог. Так, слово *мама* «наивный носитель языка» будет членить на слоги (*ма-ма*), а не фонемы (*м-а-м-а*). Выйдя на синтаксический уровень, дескриптивная лингвистика ввела понятие конструкции.

Психологи работают с более «осязаемой» единицей – предложением. Итак, получается два ряда единиц – лингвистические (фонема, морфема, конструкция) и психологические (слог, слово, предложение). Однако и те, и другие говорят о тексте как о наиболее важной и значимой единице.

Сегодня вряд ли целесообразно так жестко распределять по уровням — где, в каком механизме «работает» морфема, а где — слово, как это делалось в работах Ч. Осгуда. Но уже сама постановка этой проблемы интересна тем, что постулирует реальность обоих рядов единиц (и лингвистических, и психологических). Это новая ситуация для науки.

Дискурс (фр. *discours*, англ. *discourse*, от лат. *discursus* «бегание взад-вперед; движение, круговорот; беседа, разговор») стал ключевым термином и означал речь, процесс языковой деятельности; способ говорения. Многозначный термин ряда гуманитарных наук, предмет которых прямо или опосредованно предполагает изучение функционирования языка, — лингвистики, литературоведения, семиотики, социологии, философии, этнологии и антропологии.

Четкого и общепризнанного определения «дискурса», охватывающего все случаи его употребления, не существует, и не исключено, что именно это способствовало широкой популярности, приобретенной этим термином за последние десятилетия: связанные нетривиальными отношениями различные понимания удачно удовлетворяют различные понятийные потребности, модифицируя более традиционные пред-

ставления о речи, тексте, диалоге, стиле и даже языке. Во вступительной статье к вышедшему на русском языке в 1999 сборнику работ, посвященных французской школе анализа дискурса П. Серию приводит заведомо не исчерпывающий список из восьми различных пониманий, и это только в рамках французской традиции.

Своеобразной параллелью многозначности этого термина является и поныне не устоявшееся ударение в нем: чаще встречается ударение на втором слоге, но и ударение на первом слоге также не является редкостью.

Наиболее отчетливо выделяются три основных класса употребления термина «дискурс», соотносящихся с различными национальными традициями и вкладами конкретных авторов.

К первому классу относятся собственно лингвистические употребления этого термина, исторически первым из которых было его использование в названии статьи «Дискурс-анализ» американского лингвиста З. Харриса, опубликованной в 1952. В полной мере этот термин был востребован в лингвистике примерно через два десятилетия. Собственно лингвистические употребления термина «дискурс» сами по себе весьма разнообразны, но в целом за ними просматриваются попытки уточнения и развития традиционных понятий речи, текста и диалога.

Переход от понятия речи к понятию дискурса связан со стремлением ввести в классическое противопоставление языка и речи, принадлежащее Ф. де Соссюру, некоторый третий член – нечто парадоксальным образом и «более речевое», нежели сама речь, и одновременно – в большей степени поддающееся изучению с помощью традиционных лингвистических методов, более формальное и тем самым «более языковое».

С одной стороны, дискурс мыслится как речь, вписанная в коммуникативную ситуацию и в силу этого как категория с более отчетливо выраженным социальным содержанием по сравнению с речевой деятельностью индивида; по афористичному выражению Н. Д. Арутюновой, «дискурс – это речь, погруженная в жизнь». С другой стороны, реальная практика современного (с середины 1970-х годов) дискурсивного анализа сопряжена с исследованием закономерностей движения информации в рамках коммуникативной ситуации, осуществляемого прежде всего через обмен репликами; тем самым реально описывается некоторая структура диалогового взаимодействия, что продолжает вполне структуралистскую (хотя обычно и не называемую таковой) линию, начало которой как раз и было положено Харрисом.

При этом, однако, подчеркивается динамический характер дискурса, что делается для различения понятия дискурса и традиционного представления о тексте как статической структуре.

Первый класс пониманий термина «дискурс» представлен главным образом в англоязычной научной традиции, к которой принадлежит и ряд ученых из стран континентальной Европы; однако за рамками этой традиции о дискурсе как «третьем члене» соссюрсовской оппозиции давно уже говорил бельгийский ученый Э. Бюиссанс, а французский лингвист Э. Бенвенист последовательно использовал термин «дискурс» (*discours*) вместо термина «речь» (*parole*).

Второй класс употреблений термина «дискурс», в последние годы вышедший за рамки науки и ставший популярным в публицистике, восходит к французским структуралистам и постструктуралистам, и прежде всего к М. Фуко, хотя в обосновании этих употреблений важную роль сыграли также А. Греймас, Ж. Деррида, Ю. Кристева; позднее данное понимание было отчасти модифицировано М.Пешё и др. За этим употреблением просматривается стремление к уточнению традиционных понятий стиля (в том самом максимально широком значении, которое имеют в виду, говоря «стиль – это человек») и индивидуального языка (ср. традиционные выражения *стиль Достоевского*, *язык Пушкина* или *язык большевизма* с такими более современно звучащими выражениями, как *современный русский политический дискурс* или *дискурс Рональда Рейгана*). Понимаемый таким образом термин «дискурс» (а также производный и часто заменяющий его термин «дискурсивные практики», также использовавшийся Фуко) описывает способ говорения и обязательно имеет определение – *какой* или *чей* дискурс, ибо исследователей интересует не дискурс вообще, а его конкретные разновидности, задаваемые широким набором параметров: чисто языковыми отличительными чертами (в той мере, в какой они могут быть отчетливо идентифицированы), стилистической спецификой (во многом определяемой количественными тенденциями в использовании языковых средств), а также спецификой тематики, систем убеждений, способов рассуждения и т.д. (можно было бы сказать, что дискурс в данном понимании – это стилистическая специфика плюс стоящая за ней идеология). Более того, предполагается, что способ говорения во многом предопределяет и создает саму предметную сферу дискурса, а также соответствующие ей социальные институты. Подобного рода понимание, безусловно, также является в сильнейшей степени социологическим.

Большинство психолингвистов подчеркивают, что определение *какой* или *чей* дискурс может рассматриваться как указание на коммуникативное

своеобразие субъекта социального действия, причем этот субъект может быть конкретным, групповым или даже абстрактным: используя, например, выражение *дискурс насилия*, имеют в виду не столько то, как говорят о насилии, сколько то, как абстрактный социальный агент «насилие» проявляет себя в коммуникативных формах – что вполне соответствует традиционным выражениям типа *язык насилия*.

Существует, наконец, третье употребление термина «дискурс», связанное прежде всего с именем немецкого философа и социолога Ю. Хабермаса. Оно может считаться видовым по отношению к предыдущему пониманию, но имеет значительную специфику. В этом третьем понимании «дискурсом» называется особый идеальный вид коммуникации, осуществляемый в максимально возможном отстранении от социальной реальности, традиций, авторитета, коммуникативной рутины и т.п. и имеющий целью критическое обсуждение и обоснование взглядов и действий участников коммуникации. С точки зрения второго понимания, это можно назвать «дискурсом рациональности», само же слово «дискурс» здесь явно отсылает к основополагающему тексту научного рационализма – *Рассуждению о методе* Р.Декарта (в оригинале – «*Discours de la méthode*», что при желании можно перевести и как 'дискурс-метода').

Все три перечисленных макропонимания (а также их разновидности) взаимодействовали и взаимодействуют друг с другом; в частности, на формирование французской школы анализа дискурса 1970-х годов существенно повлияла публикация в 1969 французского перевода З. Харриса 1952. Это обстоятельство дополнительно усложняет общую картину употребления термина «дискурс» в гуманитарных науках. Кроме того, следует иметь в виду, что этот термин может употребляться не только как родовой, но и применительно к конкретным образцам языкового взаимодействия, например: *Длительность данного дискурса – 2 минуты*.

Дискурс – текст – связан с различными процедурами обнаружения смысла.

Многообразие лингвистических, психолингвистических и стилистических процедур обнаружения смысла, значений текста не нашло, однако, должного отражения в современных методических поисках. Необходима лингводидактическая интерпретация приемов лингвистического, филологического анализа для их последующего использования в работе по развитию связной монологической речи.

Как в этой связи определяют текст в лингвистике?

Текст (от лат. ткань, сплетение, соединение) - объединённая смысловой связью последовательность знаковых единиц, основными свойствами которой являются связность и цельность.

В семиотике 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.³⁸

Для обоих видов текста - письменного и устного - существенным является вопрос о его идентичности, о так называемой канонической форме, исследуемый 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 - подчёркивания, 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, поэтому восприятие текста связывается с пресуппозициями. Дискуссионным является вопрос о минимальной протяжённости текста (напр., может ли считаться текстом одна коммуникативная реплика). Возможность детального анализа текста (в особенности художественного) обеспечивается значительными достижениями в области собственно языковой системы (кода) для текста. Таким образом, он изучается как «язык в действии».

Исследование текста в разных странах осуществляется под разными названиями: лингвистика текста, структура текста, герменевтика текста (т. е. выявление системы неочевидных смысловых связей и оппозиций), грамматика текста; онтологический статус каждой из этих

³⁸Севбо И. П. Структура связного текста и автоматизация реферирования. М., 1969; Лотман Ю.М. Структура художественного текста. М., 1970; Текст в тексте. Тарту, 1981; Проблемы цельности и связности текста. М., 1982; Текст как психолингвистическая реальность. М., 1982; Рус. язык. Текст как целое и компоненты текста. М., 1982; Текст. Высказывание. Слово. М. 1983; Текст: семантика и структура. М., 1983; Текст как инструмент общения. М., 1983; Текст как объект комплексного анализа в вузе. Л., 1984; Исследования по структуре текста. М., 1987; Общение. Текст. Высказывание. М., 1989. Николаева Т.М. Русский язык: Энциклопедия. М., 1998.

дисциплин определён нечётко, и в целом можно говорить о более общей дисциплине - теории текста.

В последнее время активизировался интерес к семантике текста, к семантическому полю вообще.

Семантика - наука, исследующая значение слов, каждый языковой знак называется «стимулом, ассоциированным с другим стимулом, мысленный образ которого он вызывает». Эти ассоциации имеют психическую природу, потому что не предметы, но мысленные образы предметов и понятие, которое мы о них вырабатываем, подлежит ассоциированию в нашей голове; как говорит де Соссюр, «языковой знак соединяет не предмет и название, а понятие и акустический образ» (Guiraud P.: *Semantika*, s.14-15).

В современной лингвистике под семантическим полем понимается иерархическая структура множества лексических единиц, объединённых общим (инвариантным) значением и отражающих в языке определённую понятийную сферу³⁹. С точки зрения идеографического (ономасиологического) описания языка, т. е. в направлении от заданного смысла (содержания) к средствам его выражения, лексику можно представить в виде системы взаимодействующих семантических полей, которые образуют сложную и специфическую для каждого языка «картину мира», определяемую его внутренней формой: таковы, например, разнообразные по своему характеру наименования времени, пространства, движения, обозначения родства, цвета, красоты, названия средств перемещения, музыкальных инструментов, деревьев и т.д. Количество единиц семантического поля может быть как сравнительно ограниченным, так и очень большим (напр., обозначения времени). Семантическое поле, в котором отражаются существенные связи его единиц, образующих подвижную напряжённую «мозаику», можно сравнить с электромагнитным полем и его частицами.

³⁹Толстой И.И. Некоторые проблемы сравнительной слав. семасиологии / в кн.: Слав. языкознание. VI Международный съезд славистов. (Прага, август 1968 г.). Докл. сов. делегации. М., 1968; Щерба Л. В. Опыт общей теории лексикографии / в его кн.: Языковая система и речевая деятельность. Л., 1974; Щур Г. С. Теория поля в лингвистике. М., 1974; Ломтев Т. П. Общее и рус. языкознание // Избр. работы. М., 1976; Караулов Ю.Н. Общая и рус. идеография. М., 1976; его же, Лингвистическое конструирование и тезаурус лит. языка. М., 1981; Морковкин В. В. Опыт идеографического описания лексики. (Анализ слов со значением времени в рус. языке). М., 1977; Словари: Рус. семантический словарь. Опыт автоматического построения тезауруса: от понятия к слову. М., 1982; Лексическая основа рус. языка; под ред. В. В. Морковкина. М., 1984; Бабов К., Въргулев А. Тематичен руско-български речник. София, 1961; Новиков Л. А. Русский язык: Энциклопедия. М., 1998.

Семантическое поле характеризуется понятийной однородностью элементов, поэтому его единицами являются обычно лексико-семантические варианты (ЛСВ) многозначных слов и однозначные слова. Понятийно неоднородные ЛСВ слова распределяются по разным семантическим полям (ср. *отец* - 'родитель' и *отец* - 'священник').

В основе организации семантического поля как упорядоченного множества наименований лежат гиперогипонимические (родовидовые) отношения его единиц: гипонимы в качестве однородных единиц, обладающих свойством несовместимости (т. е. соответствующих видовым понятиям), включаются в класс (соотносительный с родовым понятием и обозначаемый гиперонимом) как его элементы.

Гиперогипонимические отношения структурируют семантическое поле сверху донизу и снизу доверху, при этом понятия гипонима и гиперонима в нём относительны: так, лексическая единица *собака*, выступая как гипероним к гипонимам *пудель*, *борзая*, *нюфаундленд* и др., может в свою очередь рассматриваться как гипоним по отношению к иерархически более высокому наименованию *животное* и т. д., напр. *пудель*, *борзая*, *нюфаундленд*... (*собака*, *животное*, *органический мир*).

Однородные в смысловом отношении единицы последовательно объединяются в лексико-семантические группы, или элементарные микрополя (относительно замкнутые ряды слов одной части речи), подклассы, классы, классы классов, семантические макросферы и т.д., образуя сложную многомерную иерархическую систему взаимосвязанных семантических полей, границы которых относительны и часто определяются той или иной исследовательской задачей или установкой.

В зависимости от природы исходной единицы, лежащей в основе семантического поля и определяющей семантическую и словообразовательную деривацию его элементов (характер значения единиц семантических классов, направления развёртывания семантического поля от исходной лексемы, его частеречный состав и др.), выделяются категориальные типы семантических полей: процессуальные (ср. 'передача' с доминантой глаголом), предметные (ср. 'транспортные средства' - с существительным), признаковые (ср. 'красота' - с прилагательным) и др.

Учет типологии семантических полей позволяет выявить для каждого из них детерминанту как главное свойство, определяющее состав единиц семантических полей и категориальный характер их семантики: в одних доминируют глаголы ['передача': *пересдавать*, *вручать*, *продавать*...; другие члены производны, вторичны, периферийны: *передача*, *продавец*, *торговля* и др.], во вторых - существительные ('транспортные средства': *автомобиль*, *мотоцикл*, *судно*...; ср.: *авто-*

мобильный, речной, мотор и др.), в третьих - прилагательные ('красота': *красивый, прекрасный, очаровательный...*; ср.: *красота, грация, конкурс* и др.) и т. д.

В структуре семантического поля выделяются ядро (лексическая единица или несколько единиц, семантически наиболее простые и содержащие общее значение семантического поля в его «чистом» виде: 'цвет' в наименованиях цветообозначения, "каузировать кого-л. начинать иметь что-то", т. е. делать так, чтобы что-то начало иметь место, возникло - в обозначениях передачи), центр [ряд «обволакивающих» ядро «слоев» — специализированных классов единиц с семантически более сложными значениями: (*пересдавать* — *дарить, преподносить, презентовать...* ('дарение'), *продавать, сбывать, уступать...* ('продажа'), *сообщать (по радио), транслировать, телеграфировать...* ('информирование по каналам связи') и др.] и периферия (вторичные наименования, входящие своими первичными значениями в смежные семантические поля и реализующие семантику данного поля в специфических контекстуальных условиях: *Родители построили детям дачу*, т. е. передали, подарили; *шоколадный загар*, т. е. коричневый).

В семантических полях могут синтезироваться все типы категориальных семантических отношений единиц, которые способны входить, если этому не противоречит их природа, в отношения синонимии (*давать - вручать*), антонимии [*давать - брать (обратно)*], конверсии (*вручать - принимать*), полисемии [*передавать (книгу)* и *передавать (сообщение по радио)*]; кроме того, они выступают как гипонимы по отношению к ближайшему гиперониму и имени семантического поля.

Семантическое поле многомерно; его единицы входят в три вида отношений: парадигматические (*рука - нога - голова...*; ср. «парадигматические поля» И. Трира и Л. Вайсгербера), синтагматические (*трогать, хватать, махать... рукой/руками*; ср. «синтагматические поля» В. Порцига) и ассоциативно-деривационные (полисемия: *рука - часть тела*, 'почерк', 'тот, кто может оказать помощь, протекцию' и словообразовательное гнездо: *рука - ручка - ручной - рукастый - однорукий - рукав...*); такие отношения, особенно последние из них, могут выходить за пределы данного семантического поля, указывая на его связи с другими семантическими полями.

Парадигматическая близость единиц семантического поля и сходство их значений нередко отражаются синтагматически в наличии у них общей формулы употребления (схемы предложения), которая конкретизируется по мере усложнения и спецификации семантики.

Исследование языка по методу семантического поля находит применение в лексикологии, лексикографии, грамматике, науке о языке

художественной литературы («текстовые семантические поля»), сопоставительной лингвистике и других областях языкознания. Лексикографическое описание семантического поля даётся в специальных словарях: идеографических (тезаурусах) и тематических.

5.6. Теории коммуникаций и языковых контактов

Развитие двуязычия и многоязычия в психолингвистике связывают с языковыми контактами государств, народов, этносов.

Наиболее популярным в психолингвистике является подход к общению (человеческой коммуникации) от теории информации.

Этот подход связан с попытками перенести технические закономерности на человеческие коммуникации (рис. 2).

У говорящего (кодирующего) появляется некоторое сообщение-1. С помощью органов речи (передатчика) говорящий кодирует это сообщение, преобразует его в сигнал. Сигнал (колебания воздуха) передается по каналу связи. Он достигает органов слуха (приемника) слушающего (декодирующего). Происходит декодирование, т. е. преобразование сигнала в сообщение-2. Чтобы коммуникация состоялась, и кодирование, и декодирование должны проводиться на основе единого кода (языка). И «шум» тоже возникает при коммуникации, поэтому люди часто друг друга недопонимают или даже вообще не понимают. Так или иначе, все основные моменты, «узлы», в технической и человеческой коммуникации хорошо коррелируют.

Для исследования закономерностей построения цепи сигналов в психолингвистике был использован математический аппарат – вероятностные цепи известного математика академика А.А. Маркова. Были выявлены некоторые обстоятельства, до этого мало интересовавшие лингвистов. Например, при таком подходе оказывается, что появление того или иного элемента в цепочке так или иначе обусловлено предшествующими элементами. В простейшем случае – последним из предшествующих элементов, в более сложном случае – эти вероятности накапливаются и получается достаточно сложная структура условных вероятностей. Каждая последующая единица, каждый последующий элемент как бы предсказывается предыдущим (точнее – предыдущими). И чем элемент дальше от начала, тем он в большей степени предсказуем.

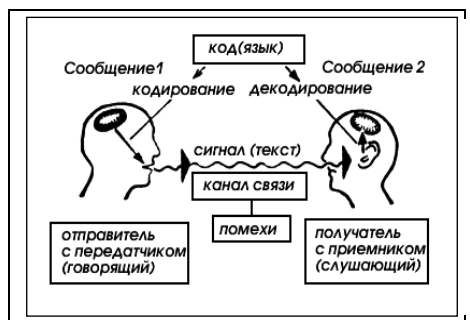


Рис. 2. Схема человеческой коммуникации

Так, вероятность появления той или иной буквы в конце изолированного слова, как правило, значительно выше, чем в начале, поскольку почти все буквы русского алфавита могут встретиться в начале слова. А раз вероятность появления последних букв увеличивается, значит, информативность этой буквы и, следовательно, ценность ее для процесса коммуникации уменьшается по сравнению с начальными буквами. Не случайно, в конспектах при сокращениях обычно оставляют начальные сочетания букв, а не наоборот. Эта закономерность проявляется не только на буквах, но и на словах, и на сочетаниях слов. И часто начало фразы (*Мой дядя...*) подсказывает ее продолжение (*...самых честных правил*).

Подход к коммуникации от теорий информации приводит к интересному и важному выводу: когда стали всерьез исследовать тракты связи, то обнаружили закономерности, по-видимому, универсального характера. Любой канал связи имеет определенную пропускную способность, и пропускать больше, чем-то количество информации, на которое рассчитан, он не может. Поэтому очень важно повышать эффективность его использования. Эффективность – это количество информации, которое передается по каналу связи в единицу времени. Одно и то же сообщение можно передать по каналу связи, скажем, в два раза быстрее или сократить вдвое размеры сообщения, сохранив ту же информацию. Тогда, при прочих равных условиях, эффективность речи возрастет вдвое. Естественно, что, чем больше эффективность, тем лучше используется канал связи, тем меньше затрачивается времени и сил на передачу сообщения. Поэтому люди стремятся к тому, чтобы их сообщения были как можно более краткими, компактными. Эта закономерность и есть то, что в лингвистике называется принципом

экономии. Лингвисты обычно и ограничиваются рассмотрением этого принципа.

Но в процессах коммуникации важен не только принцип экономии, эффективности использования канала связи. Из-за разного рода помех сообщение-2 не всегда соответствует сообщению-1. В нормальной ситуации говорящий входит в контакт со слушающим вовсе не для того, чтобы как можно скорее проговорить какой-то текст, а для того, чтобы слушающий адекватно воспринял то, что хочет ему сказать говорящий. Поэтому задача любой коммуникации – добиться того, чтобы сообщение-2 максимально соответствовало сообщению-1. Степень соответствия сообщения-2 сообщению-1 носит название надежности. Это – второй параметр, который принципиально важен для процессов коммуникации.

Именно для того, чтобы слушающий лучше понял говорящего, чтобы речь говорящего была надежнее, последний должен стремиться передавать сообщение медленнее, повторять его, увеличивать его размеры и т. п. Эффективность и надежность по своим свойствам – антагонистические параметры. Чем выше эффективность, тем ниже надежность, и наоборот, чем выше надежность, тем ниже эффективность.

Наиболее эффективны компактные сообщения типа междометий, реплик (*нормально!* и т. п.). Однако зачастую именно такие сообщения очень ненадежны и требуют дополнительных разъяснений. Напротив, наиболее надежны, избыточны многократно повторяемые (иногда – с вариациями) развернутые сообщения об одном и том же.

Антагонизм этих двух тенденций, их взаимоограничивающая направленность неизбежно приводят к тому, что соотношение эффективности и надежности колеблется около единицы. Иными словами, всякая нормальная речь должна быть примерно наполовину эффективной и наполовину надежной. Если речь будет чересчур эффективной, то возможны серьезные сбои в понимании. Примеры тому – известные истории (анекдотические или реальные) с телеграммами, когда максимальное устранение избыточности сообщения приводит к полному непониманию всего сообщения при малейшем искажении сигнала. Превышение же каких-то стандартов надежности приводит к многословию. Такого человека становится неинтересно и тяжело слушать, так как наступает перенасыщение сигналами, не несущими новой информации.

Итак, взаимодействие факторов эффективности и надежности проявляется не только в технических системах связи, но имеет универсальный смысл для речевой деятельности людей. Непостоянная конку-

рения, борьба этих факторов определяет очень многое в реальных процессах речевой деятельности, в реальном устройстве языка.

В лингвистике контакты языковые (от лат. *прикосновение*) – взаимодействие двух и более языков, являющееся следствием и результатом связей и контактов двух или нескольких этносов. К. я. осуществляются посредством билингвов, т. е. людей, способных к речевому общению на родном и к.-л. другом языке. Длительность, интенсивность, характер и сферы социального взаимодействия разных языковых групп самым различным образом отражаются на функционировании и развитии контактирующих языков.

Длительные контакты соседних этнических и языковых групп, живущих в схожих географических, климатических, социально-экономических и бытовых условиях, приводят к формированию историко-этнической области, характеризующейся сходством материально-бытовой культуры (жилище, домашняя утварь, орудия труда и средства передвижения, а также обряды, предания и устно-поэтическое творчество). Речевое взаимодействие осуществляется по устным каналам как диалогическая речь в сфере хозяйственно-бытового общения от дома – к дому, от села – к селу, от этноса – к этносу.

Так образуется языковой союз, в рамках которого происходит сближение входящих в него родственных и неродственных языков и диалектов, объединяющихся некоторой общностью хозяйственно-бытовой лексики, синтаксических конструкций, характерными особенностями морфологии и фонетики при отсутствии регулярных соответствий. Наиболее изучен балканский языковой союз, включающий в себя болгарский, румынский, албанский, греческий языки и южные говоры сербскохорватского языка. Балканизмы (т.е. черты, общие для языков этого ареала) объясняются не общим происхождением от одного праязыка, а результатом кодификаций языков, осуществлявшихся путём непосредственного устного общения.

При длительном взаимодействии различных народов в сфере духовной культуры по книжно-литературным каналам формируется историко-культурный ареал, объединяющий народы и их языки общностью культурно-исторических традиций, литературных текстов, отражающих основное содержание духовной культуры, характера письменности, культурного пласта лексики, состава личных имён и т. п.

Наиболее мощные культурно-исторические ареалы сложились в процессе формирования и распространения мировых религий: христианства, ислама, индуизма и буддизма. Христианский ареал рано распался на два подареала: один – с центром в Риме и латинским языком, второй – с центром в Константинополе с тенденцией создания само-

стоятельных языков христианского богослужения – армянского, грузинского, церковно-славянского. Церковно-славянский язык обслуживал культурно-исторический ареал Восточной, Центральной и Южной Европы, включавший Киев и Новгород, Львов и Вильно, Кишинёв и Яссы, Софию и Нови Сад.

У народов Западной Европы роль общего языка всего культурно-исторического ареала выполняла средневековая латынь. К ней восходит единство графической основы (латиница), общность лексических заимствований языков этого ареала.

При интенсивном взаимодействии отдельных представителей различных этноязыковых коллективов в узкой сфере деятельности (товарообмен) из отдельных элементов контактирующих языков возникают особые языковые образования с небольшим набором слов и выражений при упрощённой грамматике: лингва франка, пиджины (*пиджин* - искажённое англ. *деловой язык*).

В многоязычных автохтонных сообществах пиджин, постепенно расширяя свои функции регионального средства межэтнического общения, может стать родным языком одного или нескольких этносов, утративших свой исконный родной язык. Процесс превращения пиджинов в родной язык одного или нескольких этносов называется креолизацией. Креольские языки распространены в Африке, Азии, Америке и Океании. Некоторые из таких креольских языков образовались на основе английского (например, языки джэгватаак на Ямайке, сарамакка и джука в Суринаме), французского (гаитянский, маврикийский языки) или испанского (кавитеньо на Филиппинах). Расширив свой словарный фонд, усложнив синтаксис и упорядочив фонетику, они становятся младописьменными языками, на многих из них издаются газеты, учебные пособия, книги.

В результате повседневного устного общения в рамках определённого социального коллектива между носителями различных диалектов и языков может сложиться наддиалектное койне, например, городское койне, городское просторечие. Так, общегреческое *койне* послужило основой единого книжного (письменного) языка деловой, научной, философской и художественной литературы Древней Греции. Городское койне, просторечие играло большую роль в формировании норм русского литературного языка.

В процессе развития торговли, промышленности, техники и науки, народного образования и средств массовой коммуникации расширяют-

ся контакты языковые⁴⁰, осуществляются интернационализация и интеллектуализация литературных языков: вместе с заимствованным предметом или новым научным понятием заимствуются терминологическая лексика и научная терминология, возникает и формируется особый фонд интернациональной лексики, общий для большинства контактирующих языков.

Заимствование происходит устным путем и письменным, может быть непосредственным из языка в язык, т.е. контактным, и опосредованным, когда слово переходит через другой язык, при этом, естественно, язык-посредник накладывает отпечаток на слово. Так, для русского языка в XVII в. посредником явился польский язык: многие заимствования из французского, немецкого и других языков пришли через польский язык; в то же время французский и немецкий языки явились посредниками (особенно в XVIII-XIX вв.) при заимствовании слов латинского и греческого языков. Например, заимствованное из французского языка в Петровскую эпоху слово *пистолет* (уменьшительное к *pistole*) восходит к чешскому *pistal* – ‘пищаль’; слово *офицер* было заимствовано в начале 18 в. из французского языка через немецкий. Заимствоваться может и элемент слова – морфема: приставки *а-*, *анти-*, *контр-* и др.; суффиксы *-изм*, *-ист*, *-ция*, *-фикация* и др.

Старославянизмы – это слова, заимствованные русским языком из старославянского языка. По употреблению выделяют три группы старославянизмов:

1. Старославянизмы, которые вытеснили исконно русские слова. Однако эти исконно русские варианты восстанавливаются по памятникам древнерусской письменности, произведениям устного народного творчества, известны в диалектах: *враг* (*ворог*), *храбрый* (*хоробрый*). На существование исконно русского варианта указывает то, что он входит в качестве корневой морфемы в производные слова; ср.: *благо* – *болого* (*Бологое*), *вред* – *веред* и *привередливый*.

2. Старославянизмы, имеющие русские варианты, но отличающиеся от них по значению; ср.: *глава* (*правительства*) – *голова*, *гражданин* – *горожанин*, *страна* – *сторона* и др.

3. Старославянизмы, которые в настоящее время не употребляют-ся, но известны по памятникам древнерусской письменности, сохра-

⁴⁰ Вайнрайх У. Языковые контакты; пер. с англ. К., 1979; Журавлев В. К. Внешние и внутренние факторы языковой эволюции. М., 1982; Культурно-исторический ареал / в кн.: Язык и история. Проблемы лингвокультурных традиций. М., 1989; Дьячков М.В. Креольские языки. М., 1987; Широков О. С. Введение в балканскую филологию. М., 1990; Журавлёв В. К. Русский язык: Энциклопедия. М., 1998.

няются в качестве корневой морфемы производных слов, в топонимах и т.п. (русский язык сохранил как общеупотребительное слово русский вариант); ср.: *ворота* – *врата*, *вратарь*, *привратник*; *город* – *град*, *градостроитель*, а также в названиях типа *Сталинград*, *Ленинград*. Такие старославянизмы сохраняются также в составе фразеологизмов: *глас вопиющего в пустыне*, *древо жизни*, *на страже мира*.

Тюркскими по происхождению являются названия одежды и обуви: *армяк*, *башилык*, *башимак*, *колпак*, *сарафан*, *тулуп*; названия хозяйственных построек и предметов быта: *амбар*, *войлок*, *кабак*, *серьга*, *таган*, *тесьма*, *товар*, *утюг*, *чемодан*, *чугун*, *чулан* и др. Тюркскими являются слова *айда*, *алмаз*, *алый*, *аркан*, *артель*, *аришин*, *атаман*, *кавардак*, *карга*, *туман*, *ханжа* и др. Среди фонетических примет тюркизмов отмечают явление сингармонизма гласных (повторение гласных одного ряда): *балаган*, *карандаш*, *сундук*, а также конечные *-лык*, *-ча*: *ярлык*, *каланча*, *саранча* и др.

Для заимствований из греческого языка различают два периода: византийский (до принятия христианства и X–XI вв. – период принятия христианства) и более поздний – период XVI в., когда в школах вводится изучение греческого и латинского языков. После XVII в. количество заимствований из греческого языка значительно сокращается. К раннему периоду относится заимствование бытовой лексики: *уксус*, *тетрадь*, *сандалии*, *сахар*, *скамья*, *скит*, *трапеза*, *фонарь*; названий растений и животных: *кедр*, *кипарис*, *свёкла*, *тмин*, *кит*, *крокодил* и др.; богослужебной лексики: *аминь*, *анафема*, *ангел*, *архангел*, *евангелие*, *идол*, *икона*, *протоиерей* и др. Книжным путем пришли такие слова, как *алфавит*, *монастырь*, *орган*, *пирамида*, *планета*, *сатана*, *театр* и др.

Социальные потрясения в России, свидетелями и участниками которых мы стали на рубеже XX–XXI вв., вызвали многочисленные изменения в лексической системе русского языка⁴¹.

Наиболее яркими из них являются:

- активное производство новых слов по традиционным словообразовательным моделям (*деидеологизация*, *постсоветский*, *антирыночный*, *СМИ*, *ГИБДД*, *мобильник* и др.);

⁴¹См.: Русский язык конца XX столетия (1985–1995). М., 1995; Костомаров В.Г. Языковой вкус эпохи. М., 1997; Шапошников В. Русская речь конца 90-х: Современная Россия в языковом отношении. М., 1998; Стернин И.А. Общественные процессы и развитие современного русского языка: Очерк изменений в русском языке конца XX столетия. Воронеж; Пермь, 1998; Валгина Н.С. Активные процессы в современном русском языке. М., 2001; Васильев А.Д. Слово в российском телеэфире: Очерки новейшего словоупотребления. М., 2003 и т.д.

- семантическое преобразование, в результате которого у многих слов появились новые значения (*сценарий визита, раунд переговоров, музыкальный коктейль* и т.п.);

- стилистические сдвиги, выражающиеся в переходе в общеупотребительные, с одной стороны, книжных слов (*альтернатива, конфронтация, ординарный, оптимальный* и т.п.), с другой – просторечных и жаргонных слов (*беспредел, тусовка, разборка* и т.п.);

- уход в пассив той части лексики, которая в течение почти всего XX в. составляла идеологическое ядро языка (это так называемые советизмы, например: *СССР, КПСС, Октябрь, комсомол, пионерия, октябрята, соцсоревнование, ударник, пятилетка* и т.п.);

- номинативная переориентация лексических единиц, обозначающих реалии дореволюционной и/или зарубежной действительности (*дума, губернатор, гимназия, лицей, мэр, муниципалитет* и т.п.);

- высокая активность употребления целого ряда слов, в которых прежде не было особой потребности.

Последнее объясняется тем, что в российской жизни актуализировались понятия, названные этими словами. Они и образовали так называемый активный словарь текущего времени.

В то же время специалисты отмечают, что на рубеже XX-XXI вв. в динамике языковых контактов, взаимодействия и взаимовлияния языков из-за сложившейся в мире социальной и языковой ситуации первая скрипка принадлежит английскому языку. Это обстоятельство, отмечаемое многими исследователями⁴² как языковой империализм английского языка, привело к небывалому притоку заимствований в русский язык как слов, так и фразеологизмов.

Англизмы первоначально появляются в нем как окказиональные новообразования, но затем в силу все расширяющегося билингвизма, а также беспрецедентной пропаганды СМИ американского образа жизни и языковой моды, в результате своего регулярного применения быстро приобретают статус общеупотребительных.

Большая часть таких новообразований представляется, безусловно, интернациональной терминологией, отражающей стремительный научно-технический прогресс. Она законно приобретает признание в различных языках мира (и в виде прямых заимствований, и в виде калек). Современный мир многие сейчас представляют как «глобальную деревню», окутанную «всемирной сетью-паутиной», где яростно «шел-

⁴²Наумова И.О. О некоторых лексических и фразеологических неологизмах английского происхождения в русском языке // Рус. яз. в школе. 2004. № 1. С. 89.

кают мыши» и постоянно появляются новые «логины» и «паролы» (т.е. пароли) новых пользователей электронных почтовых ящиков.

А. Троллоп, являющийся автором выражения *почтовый ящик*, поразившего в свое время Л.Н. Толстого, был бы изумлен, узнав, что ровно через век человечество будет пользоваться уже услугами электронной почты, создателем которой является Рэй Томлинсон (1971). В русском языке выражение *электронная почта* обретает популярность в конце 90-х годов XX в., употребляясь как в иноязычном облике – *E-mail*, так и в его переводном варианте – *электронная почта*. Сравним этот термин с неологизмом английского происхождения, возникшим в наши дни по указанной модели: *электронная книга* (*electronic book*):

Японские ученые «напечатали» первую в мире электронную книгу. E-book – назвали ее создатели. E-book очень скоро появится на прилавках книжных магазинов Японии и продаваться будет за \$ 800. (*Иностранец*. – 2001).

В процессе ассимиляции новые устойчивые словосочетания, тяготея не только к слиянию в смысловом отношении, но и к целостности и неделимости формы, переходят нередко в разряд слов, тем самым постоянно размывая границы фразеологического и лексического составов перенимавшего их языка. В процессе универбации, отражающем закон экономии языковых средств, появляются новые образные номинативные единицы. Универбация в таком случае может быть разного характера.

1. Исходные фразеологизмы превращаются в сложные слова, которые первоначально пишутся через дефис, а затем слитно (*клипмейкер*, *имиджмейкер*, *спичрайтер*, *бойфренд*, *таймшер* и др.).

2. Английское выражение сокращает число своих компонентов, оставляя в качестве смыслообразующего одно стержневое слово.

Так, в русском языке появляется полукалька английского выражения *Cellular telephone* – *сотовый телефон*, впоследствии встречающаяся в общеупотребительной речи в виде слова *сотовый*. Ее синоним *мобильный телефон* (*mobile telephone* / *mobile*) рождает слово *мобильный*, которое, ассимилируясь в нашем языке, образует в свою очередь существительное *мобильник*.

Некоторые заимствованные устойчивые номинации впоследствии употребляются и как прямые заимствования в виде сложного слова, и как переводные словосочетания, расшифровывающие значение заимствованного слова, его образность и метафоричность.

Например, заимствованное слово *Internet*, появившееся в английском языке в 1974 г. (его автор – В. Серф) и распространившееся в русском языке в 80-е годы XX века, к настоящему времени приобрело у нас широкую популярность. Рассматриваемое существительное прочно

ассимилировалось в русском языке и используется сейчас как в нетранслитерированном, так и в транслитерированном виде. Оно склоняется по падежам и развивает свои деривационные способности (*интернетовский*, *Интернет-провайдер* и др.), прочно войдя в языковую ткань нашего языка. Однако в современном русском языке нового тысячелетия нередко встречаются и его переводные эквиваленты *Всемирная паутина*, *Всемирная / глобальная сеть*, которые тоже нередко сокращают свой лексический состав до одного компонента – *сеть / паутина*. Ср.: Эти изысканные выражения... любой желающий может прочесть в Интернет. Впрочем, тех, кто хоть немного знаком со всемирной паутиной, подобные перлы не удивляют. (*АиФ*).

3. Заимствованное выражение нередко сливается в русском языке в слово-аббревиатуру.

Так, заимствуя устойчивое выражение *public relation*, в дальнейшем русский язык отдает предпочтение его переводному эквиваленту *связи с общественностью*. Наряду с переводным вариантом в языке начинает функционировать и слово, представляющее аббревиацию из начальных букв заимствованного выражения: *PR = пиар*, продуктивно создавая на своей основе новые слова (ср. *пиарщик*, *пиаровский*).

4. Многие из фразеологических неологизмов английского происхождения, получивших в настоящее время распространение в русском языке, в историческом плане представляют собой заимствования устойчивых словосочетаний в прошлом. Они как бы получают свое второе рождение в современный период развития рассматриваемого языка.

Так, в 1903 г. в русской лексикографии зафиксировано употребление слова *клинг-гаус* (в «Полном словаре иностранных слов, вошедших в употребление в русском языке», составленном И.Ф. Бурдоном и А.Д. Михельсоном).

Данное слово восходит к английскому выражению *Clearing house* (впоследствии слово *clearing house*), которое фиксируется словарями с 1832 г. Ср.:

Clearing House, clearing-house. 1832. An institution in London established by the bankers for the adjustment of their mutual claims for the cheques and bolls, by exchanging them and setting the balances. (Shorter Oxford English Dictionary. Oxford: Clarendon, 1964. P. 322).

В американском варианте английского языка на основе данного фразеологизма появляется слово *Clearinghouse*, приобретающее дополнительное значение, ср.:

CLEARINGHOUSE n. 1. An establishment maintained by banks for setting mutual claims and accounts. 2. A central agency for collection, clas-

sification and distribution esp. of infortion. (Webster's Seventh New Collegiate Dictionary. Springfield: Merriam CO., 1967. P. 154).

В русском языке фразеологическая полукалька *клиринговая палата* или фразеологическая калька *расчетная палата* означает: «специальная организация в ряде стран мира, играющая основную роль в системе безналичных расчетов» (Энциклопедический словарь бизнесмена. Киев, 1993. С. 601).

В наше время начинают широко использоваться и такие фразеологические неологизмы, как полукальки английского выражения: *валютный клиринг* – *currency clearing*, *клиринговый рынок* – *clearing market*, *клиринговый центр* – *clearing centre* и ряд других новообразований.

Новые лексические и фразеологические заимствования русского языка во всем своем многообразии отражают внеязыковые процессы (процессы глобализации), происходящие в современном мире.

Исследованием функционирования социально реализованных языковых систем занимается интерлингвистика.

Интерлингвистика – раздел языкознания, изучающий международные языки как средство межъязыкового общения. Основное внимание обращается на процессы создания и функционирования международных искусственных языков, которые исследуются в связи с вопросами многоязычия, взаимовлияния языков, образования интернационализмов и т. п.

Выделение объекта и внутренняя структура интерлингвистики определились в процессе её длительного развития. Интерлингвистика сформировалась на базе теории лингвопроектирования, заложенной работами Р. Декарта (1629) и развитой Г. В. Лейбницем и др. Основным направлением лингвопроектирования XVII-XIX вв. было логическое, опиравшееся на рационалистическую философию с характерной для неё критикой естественного языка. В рамках этого направления разрабатывались т.н. философские языки, предназначавшиеся для замены естественных языков, как якобы недостаточно совершенных орудий мышления. Наиболее известны проекты Дж. Дальгарно (1661), Дж. Уилкинса (1668), Ж. Делормеля (1795), музыкальный язык сольресоль Ж. Сюдра (1817-66) и др.

Логическому направлению противостояло эмпирическое, предлагавшее упрощение естественного языка как коммуникативной системы без попытки реформирования его как средства мышления: упрощённый латынь Ф. Лаббе (около 1650 г.); всеславянский язык Ю. Крижанича (1659-66); упрощённый французский язык И. Шипфера (1839) и др.

Большинство проектов XVII-XIX вв. предполагало создание априорных языков (лишённых материального сходства с естественными),

попытки проектирования апостериорных искусственных языков (по образцу естественных) были редки и непоследовательны. И логическое, и эмпирическое направления разрабатывали системы либо звуко-письменного языка (пазилалии), либо только письменного языка (пазиграфии); среди последних наибольшую известность получила пазиграфия Ж. Мемье (1797). Хотя с середины XVIII в. логическое направление подвергалось критике, ещё в 1856-58 гг. оно поддерживалось Интернациональным лингвистическим обществом – первой организацией лингвистов, занявшейся проблемой универсального, т. е. международного искусственного языка.

Со второй половины XIX в. лингвопроектирование начинает ориентироваться на создание искусственных языков, которые были бы одновременно коммуникативно совершенными, апостериорными и пазилалиями. Вместе с тем определяется роль такого языка как вспомогательного средства общения по сравнению с национальными языками.

С появлением в 1879 г. международного искусственного языка волапюк, впервые реализовавшегося в общении, начинается этап социального использования искусственных языков. Возникает движение за международный язык, первоначально группировавшееся вокруг волапюка, а затем эсперанто, созданного в 1887 варшавским врачом Л. Л. Заменгофом.

Переход от теоретического конструирования искусственных языков к практической проверке их в условиях общения создал необходимые предпосылки для формирования интерлингвистики в собственном смысле слова, которая не ограничивается теорией лингвопроектирования, а включает также теорию функционирования социально реализованных языковых систем, получивших наименование плановых языков. Новая область языкознания первоначально называлась космоглоттикой, а в 1911 г. Ж. Мейсманс предложил термин «интерлингвистика».

После 1879 г. проблемы международного искусственного языка широко обсуждаются лингвистами разных стран. Вызывала споры сама идея о возможности создания и использования планового языка. В положительном решении этого вопроса большую роль сыграли теоретические выступления Г. Шухардта (в полемике с Г. Мейером) и И. А. Бодуэна де Куртенэ (в полемике с К. Бруг-маном и А. Лескином), которые показали несостоятельность критики планового языка с позиций лингвистического натурализма, приравнивавшего язык к «организму», «природному дару» и поэтому отвергавшего возможность его искусственного создания.

К началу 20-х гг. XX в. А. Мейе констатировал, что полемика о возможности существования планового языка снята самим фактом от-

носителем широкого коммуникативного использования эсперанто. На этом основании он включил в свой обзор языков Европы как естественные (этнические), так и плановые языки. Преимущественное внимание исследователей привлекает проблема определения роли плановых языков в межкультурном общении.

Интерлингвистическая проблематика поднималась на 2-м и 6-м Международных лингвистических конгрессах (1931 и 1948 гг.), где в пользу планового языка как оптимального способа преодоления многоязычия высказывались многие учёные, однако была высказана и противоположная точка зрения: предлагалось в качестве международных использовать только национальные языки.

Наряду с общими вопросами статуса плановых языков интерлингвистика разрабатывает их историю, научную систематику и принципы структурной организации (О. Есперсен, Н. В. Юшманов, Г. Вариньен). Вопросы фонологии планового языка рассматривались Н.С.Трубецким, вопросы семантики – Э. Сепиром, лексического состава – А. Мартине.

Важное значение имеет установленный Рене де Соссюром факт возникновения в социально используемом плановом языке (эсперанто) закономерностей, не постулированных в первоначальном проекте этого языка. Тем самым плановый язык предстаёт как саморегулирующаяся система, способная и к развитию, и к поддержанию стабильности. Эти вопросы служили предметом специального рассмотрения на 14-м Международном лингвистическом конгрессе (1987 г.).

Практическое использование плановых языков показало, что из всех предлагавшихся систем коммуникативную пригодность имеют лишь языки апостериорного типа, строящиеся по модели естественных языков и комплекующие свой словарь из числа интернационализмов.

Две интерлингвистические школы, одинаково стоящие на принципах апостериоризма, различаются характером применения этих принципов. Автономистская (или схематическая) школа исходит из необходимости упорядочения материала, который кладётся в основу планового языка; заимствуя из естественных языков лексические и грамматические элементы, плановые языки этого типа подчиняют их собственным структурным законам, не имеющим исключений.

Сторонники натуралистической школы считают необходимым использовать заимствованные лексические и грамматические элементы в той форме, в которой они существуют в естественных языках; этим достигается лучшая опознаваемость слов интернационального корнеслова, но затрудняется их активное усвоение из-за большого числа отклоняющихся и неправильных форм.

Эсперанто (как и менее распространённый его реформированный вариант идо, созданный в 1907 г.) отвечает принципам автономистской школы. В рамках натуралистической школы были разработаны языки окциденталь (1922 г.) и интерлингва (1951 г.), не нашедшие широкого распространения.

Хотя объектом⁴³ интерлингвистических исследований являются преимущественно плановые языки, интерлингвистика проявляет постоянный интерес к вопросам сознательного воздействия человека на язык, т. е. к языковому планированию и языковой политике, а также к вопросам международной стандартизации научной и технической номенклатуры.

Процессы овладения родным и вторым языком часто характеризуют через уровни порождения речи. В психолингвистике выделяется четыре основных уровня:

1. На мотивационном уровне принимаются решения общего характера: говорить или не говорить, использовать активную или пассивную конструкцию, какие выбрать модели интонации и т.д. Рассматриваются явления весьма разнородные с точки зрения общелингвистических понятий. Но главное в том, что выбираются фундаментальные особенности будущего сообщения (или его фрагмента), строится его общий стратегический замысел.

2. На семантическом уровне проводится разграничение возможных значений. Причем здесь речь идет не о конкретных словах, а о функциональных семантических классах. Так, представление о молодом человеке с рюкзаком за плечами – одна единица с точки зрения семантического уровня. Она может расчленяться, она может заполняться разными словами, но это – одна единица функционального класса.

3. На рядоустанавливающем уровне появляются слова. В них воплощается реализация того замысла, который сформировался на предыдущих уровнях. Внутри слова развертывается цепочка морфем.

4. На последнем, интегрирующем уровне происходит звуковое оформление проработанного высказывания. При кодировании это, как считают психолингвисты огудовской школы, слог, при декодировании – фонема.

Предложенная в психолингвистике модель интересна уже тем, что это – первая попытка глобально представить себе процессы кодирова-

⁴³Проблемы интерлингвистики. М. 1976; Дуличенко А.Д. Сов. интерлингвистика (аннотированная библиография за 1946-1982 гг.). Тарту. 1983; Кузнецов С. Н., Направления совр. Интерлингвистики. М., 1984; Теоретические основы интерлингвистики. М., 1998.

ния человека и спровоцировала создание технологии нейролингвистического программирования (НЛП).

Эта технология активно используется в процессах овладения родным и вторым языком. Эта технология возникла в начале 1970-х и стала плодом сотрудничества Джона Гриндера, который был тогда ассистентом профессора лингвистики в университете Калифорнии в Санта Крузе, и Ричарда Бэндлера – студента психологии в том же университете. Ричард Бэндлер, кроме того, сильно интересовался психотерапией.

Однако проблемы освоения родного языка, формирования двуязычия и многоязычия напрямую связаны 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 (У.Вайнрайх). Транспозицию наблюдают, когда происходит: 1) переносное употребление категориально-грамматических форм; 2) переход слова или формы слова в другую часть речи (субстантивация, адъективация, адвербиализация, прономинализация); 3) синтаксическая деривация (образование слова, семантически отличающегося от соответствующего мотивирующего слова только общим значением части речи).

Транспозиция – использование одной языковой единицы (слова, формы, конструкции) в функции другой языковой единицы⁴⁴. Термин «транспозиция» применяется чаще всего к следующим фактам.

1) Переносное (несобственное) употребление категориально-грамматических форм, напр. употребление наст. времени в значении прош. времени («настоящее историческое», напр., *Вчера я иду по улице и встречаю знакомого*), употребление наст. времени в значении буд. времени (*Завтра я еду в Москву*), употребление повелительного наклонения в значении сослагательного (*Приди он вовремя, мы бы не опоздали*), употребление ед. ч. в значении множественного (*магазин педагогической книги*) и т. п.

2) Переход слова или формы слова в другую часть речи – субстантивация (адъективация, адвербиализация, прономинализация (переход в класс местоимений), например: *столовая* (прил. + сущ.), я 'осознанная

⁴⁴Курилович Е. Деривация лексическая и деривация синтаксическая / в его кн.: Очерки по лингвистике. М., 1962; Кубрякова Е.С. Части речи в ономаσιологическом освещении, М., 1978; Ким О.М. Транспозиция на уровне частей речи и явление омонимии в совр. рус. языке. Таш., 1978; Соболева П. А. Словообразовательная полисемия и омонимия, М., 1980; Рус. грамматика. Т. 1. М., 1980; Гак В.Г. Теоретическая грамматика франц. языка. Морфология. 2 изд. М., 1986.

собой индивидуальность' (местоимение + сущ.), *блестящий* 'превосходный, замечательный' (прич. + прил.), *зимой* (сущ. + наречие), *иштя* 'очень легко, без напряжения' (деепричастие + наречие), *данный* 'этот; тот, о котором идёт речь' (прич. + местоимение); переход слова или формы слова в ту или иную служебную часть речи (предлог, союз, частицу), в междометие, например: *путём* (сущ. + предлог с род. п.), *правда* 'хотя' (сущ. + союз), *благодаря* (деепричастие + предлог с дат. п.), *пускай* (глагол + частица), *чем* (местоимение + союз), *бабушки* (сущ. + междометие).

Начальный этап такой транспозиции, т. е. употребление слова, формы, сочетания слов в синтаксической функции другой части речи, обычно существительного: *дорога в никуда*, *работать через не могу* и т. п. - называют синтаксической транспозицией.

Полная транспозиция предполагает либо происшедшее в диахронии языка, в процессе функционирования слова (словоформы), их лексико-семантическое обособление от исходного слова (словоформы), либо функциональное преобразование аффиксов по определённым словообразовательным моделям: превращение падежной флексии в суффикс при адвербиализации существительных и прилагательных, например: *шагом*, *временами*, *напрямую*; специфическое видоизменение системы флексий при субстантивации прилагательных и причастий.

3) В словообразовании под транспозицией (по Е. Куриловичу – «синтаксической деривацией») понимается образование (суффиксальным способом) слова, семантически отличающегося от соответствующего мотивирующего (производящего) слова только общим значением части речи, напр.: *падать* – *падение*, *смелый* – *смелость*, *быстрый* – *быстро* и *быстрота*, *завтра* – *завтрашний*. Этот тип словообразовательного значения называется транспозиционным. Другие случаи словообразования, при которых имеют место не только различие частей речи мотивированного и мотивирующего слов, но и другие семантические сдвиги (например, образование относительных прилагательных или отыменных глаголов: *берег* – *береговой*, *белый* – *белеть* и *белить*), к транспозиции в этом понимании не относятся.

Интерференция – взаимодействие языковых систем в условиях дву- или многоязычия, обусловленное их структурными расхождениями и проявляющееся в отклонении от кодифицированных норм речи контактирующих языков. Наряду с таким широким пониманием термин «интерференция» употребляется и в узком смысле для обозначения случаев нарушения речевых норм неродного языка под влиянием родного языка билингва (человека, владеющего двумя языками). Кроме того, термин «интерференция» используется для обозначения не только процесса, но и его результата.

Интерференция возможна на всех уровнях языковой системы – фонемном, морфемном, лексическом и синтаксическом, но особенно заметна в фонетике. Проявление интерференции на разных уровнях языковой системы обусловлено структурно-типологическими соответствиями / несоответствиями контактирующих языков; например встречаются следующие отклонения от литературной нормы русского языка в русской речи носителей различных конкретных видов национально-русского двуязычия – [C'иn'йр] вместо [с'иб'йр']; *аптек* вместо *аптека*; *хорошие молодёжь* вместо *хорошая молодёжь*; *огромный семья* вместо *огромная семья*; *юридичный* вместо *юридический*; *благодарить другу* вместо *благодарить друга*; *мыть бельё* вместо *стирать бельё*; *кривая рука* вместо *нечист на руку*; *артисты от города* вместо *артисты из города*; *мне болит голоса* вместо *у меня болит голова* и т. д. Совокупность интерферентных явлений в речи билингва представляет собой иноязычный акцент в широком смысле слова.

Различают интерференцию потенциальную, предсказываемую в результате сопоставления структур контактирующих языков, и реальную, зафиксированную в речи билингвов. Потенциальная интерференция не всегда реализуется в речи. Реальное проявление потенциальной интерференции в речи билингва зависит от его языковых способностей, степени владения языком, ситуации общения и иных лингвистических и экстралингвистических факторов. Так, например, существующие в русском и белорусском языках отличия в противопоставленности согласных по признаку твёрдости-мягкости являются источником потенциальной фонетической интерференции. Однако в зависимости от степени владения языком и иных факторов в русской речи одних белорусов-билингвов потенциальная интерференция реализуется (*мо[ш']ный, з[ра]дка*), а у других – не реализуется, т. е. произношение соответствует нормам русской орфоэпии (*мо[ш']ный, з[р'a]дка*).

Русский язык, будучи одним из основных средств межнационального общения народов России и ряда стран ближнего зарубежья, находится в постоянном контакте с многими десятками языков. Структурно-типологические соответствия/несоответствия контактирующих языков (русского и другого национального языка) определяют характер и количество возможных явлений интерференций в условиях конкретных видов национально-русского двуязычия.

В результате интерференции в русской речи билингвов, для которых русский язык не является родным, возникают специфические черты, отсутствующие в кодифицированной русской речи. Например, в русской речи некоторых татар можно наблюдать постсубстантивную вставку *ямэ* (в переводе на русский язык *так ведь*): *Я сдал экзамен ямэ?*

Аналогичные отклонения⁴⁵ от русских речевых норм, обычно под влиянием местного узуса, могут появляться и в русской речи исконных носителей русского языка. Например, у многих казанских школьников, изучающих татарский язык как второй, в письменной речи стали пропадать предлоги. Причина одна – в татарском языке нет предлогов, и он интерферентно влияет на русскую речь учащихся.

Сопоставление обусловленных интерференцией отклонений от речевых норм русского языка и выяснение причин их возникновения даёт возможность глубже изучить процессы внутривидового взаимодействия и взаимовлияния языков, а также создать типологию интерферентных явлений, что в итоге позволит успешнее преодолевать интерференцию в русской речи билингвов.

Исправления сбоев в общении с двуязычными детьми. Есть опыт исправления сбоев в общении двух (10-ти человек) и трехлетних (16 человек) франко-англоязычных детей, которые возникали при использовании ими языка, отличного от языка собеседника (языковые сбои, ошибки) или по другим причинам (например, невнятное произношение). Дети играли с экспериментатором, который в течение всей игры использовал только один язык (английский или французский). Каждый раз, когда ребенок использовал другой язык, экспериментатор делал до пяти обращений для прояснения ситуации, начиная с общего: «Что?» до специального: «Можешь сказать это на английском/французском?». Экспериментатор также обращался для прояснения ситуации при сбоях, возникших по другим причинам, например, ребенок говорил слишком тихо или сказал двусмысленную фразу и т.д. Как двух-, так и трехлетние дети могли исправлять языковые сбои с помощью перехода на язык экспериментатора, но они не пользовались такой стратегией при попытке исправить сбои, произошедшие по другим причинам. Более того, они переключались на другой язык, реагируя на общий вопрос. Результаты показали, что даже двух- трехлетние двуязычные дети способны идентифицировать свой языковой выбор как причину коммуникативных сбоев и могут дифференцировать языковой сбой от других коммуникативных сбоев.

⁴⁵ Вайнрайх У. Языковые контакты / пер. с англ. К., 1979; Грамматическая интерференция в условиях национально-рус. двуязычия / под ред. В. В. Иванова. М., 1990. Белоусов В. Н. Русский язык: Энциклопедия. М., 1998.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Понятие юридического общения само по себе достаточно оперативно, но освоению действительности с помощью его категорий чрезвычайно полезным оказываются элементы философии, этики, социальной психологии, психо- и социолингвистики. Интердисциплинарный характер юридической коммуникации способствует также и интеграции общества. Именно поэтому мы (ученые Восточной и Западной Европы) все больше и больше убеждаемся в том, что трансформация социального и культурного наследия, проходящая благодаря коммуникационным процессам, решительно сокращает количество конфликтов, стрессов и фрустраций, повышает качество нашей жизни.

Теория и практика языкового развития личности исходит из того, что язык – это созданная обществом система знаков – основа человеческой коммуникации; речь – это практическая реализация языка, это социальная форма человеческого сознания; предложенное де Соссюром различие языка и речи позволяет точнее определить взаимоотношения мышления и языка, а также – отношения между языком и речью; учитель, желающий вызвать у учеников определенные психические реакции, должен трактовать язык как основной инструмент в воспитательной работе; однако необходимо знание о языке (как системе знаков) и хорошо развитое умение оперировать словом.

Современная теория языка (языкознание) и речевой деятельности (психолингвистика) последовательно проводит мысль о том, что общение – коммуникация – является формой межличностного обмена, благодаря которой человек может устанавливать контакт с “психикой” другого человека.

Лица, участвующие в коммуникации, проверяют, удачно ли проходит обмен информацией. Они регистрируют сигналы, источником которых является поведение каждого из них. Эти сигналы указывают на результаты, которые у получателя информации вызывает новость, что позволяет источнику информации оценить, насколько достигнута поставленная им цель. Познавательные процессы, мотивы и установки информирующего и получателя информации влияют на их соответствующие действия. Каждый из них также подготовлен к получению сигналов от партнера по взаимодействию, сигналов, указывающих, как на сознание партнера, на мотивы действий и поведенческие установки повлиял межличностный обмен.

Восприятие людей составляет основу взаимных контактов и всегда происходит в определенном физическом и социальном контексте, т.е. имеет целостный характер. Восприятие людей нельзя свести к “изычанию” человека из его окружения, оно принимает объект со всем тем, что дает его среда. Социальное восприятие не только всесторонне, оно

еще и неоднородно, потому что охватывает как отражение свойств объекта, приспособление к нему воспринимающего субъекта, так и определенные ожидания, которые воспринимающий связывает с воспринимаемым.

Теория и практика языкового развития выделяют три компонента восприятия личности: определяющий компонент, или наделение людей определенными чертами и особенностями; компонент «ожидания» или предвидение определенного поведения у тех, кого воспринимают; эмоциональный компонент, или такое расположение воспринимающего по отношению к воспринимаемому, которое вызывает либо интерес предмета наблюдений, либо наоборот – его враждебное, отрицательное отношение, неприятие.

Поэтому результатом процесса межличностного восприятия является образ наблюдаемого объекта, который включает в себя как утверждения о его свойствах, так и ожидания относительно них. И первые, и вторые сопровождаются эмоциональной адаптацией, которая, в случае, если наблюдаемый объект или взаимодействие с ним имеют для наблюдающего положительную ценность, определяет, станет ли воспринимаемый объект привлекательным для субъекта восприятия. Поэтому в основе работы по развитию связной речи на том или ином языке должен лежать механизм порождения речи, включающий в себя следующие компоненты: 1) мотив; 2) общий замысел; 3) внутренняя схема (структура) высказывания; 4) грамматико-лексическое и фонетическое оформление.

Необходимо оговорить тот факт, что выбор национальности не всегда соответствует уровню владения родным (в нашем случае – татарским, английским, польским) языком. Многие респонденты считают себя татарами в силу внутренней приверженности к коренной нации, при этом не владея или плохо владея родным языком. Учитывая этот факт «расклад» получается следующим: 57.2% русских считают, что для ведения профессиональных обязанностей достаточно владения русским языком; 17.1% – русским и иностранным языками; 11.4% предвидят необходимость владения больше русским, нежели татарским языком; 5.7% – татарским и русским языками в равной мере и 8.6% – добавляют еще и иностранный (иностраные) языки. Всего двуязычие и многоязычие в профессиональной сфере признают 25.7% русских респондентов. Среди респондентов-татар выбор языковых приоритетов следующий: больше половины из них (52.4%) считают необходимым владение двумя и тремя языками (48.9% и 3.5% соответственно) и 43.8% признают достаточным владение только русским языком.

В целом, по данной корреляции можно отметить, что языковые приоритеты респондентов разделились поровну: 50% выступают за

одноязычие (русский язык) и 50% – за дву- и многоязычие на рабочих местах.

В условиях Республики Татарстан двуязычие опирается на принципиально новую основу: создает двуязычную среду, в которой не только развивается и обогащается татарский язык, но и растет потребность в овладении им русским населением. Основную роль в утверждении двуязычия (татарско-русского и русско-татарского) играет общеобразовательная школа, которая фактически становится организатором общения детей на двух (и более) языках. Именно в школе с первых уроков, с первых совместных дел дети накапливают опыт общения в двуязычном коллективе, у них возникает естественное стремление к общению, к познанию языка и своей культуры, а также неродного языка и иной культуры. Все это способствует развитию межнационального согласия в Республике Татарстан.

Проведенные нами исследования позволили определить стратегию повышения эффективности юридического общения в рамках паритетного функционирования разных языков – главная целевая установка общения и формирования языковой личности должна быть связана не с приобщением татар к татарскому языку и культуре, а русских – к русскому языку и русской культуре, она должна быть связана с формированием механизма постоянно развивающегося культурного самоопределения личности. Дело в том, что при разработке учебно-методического оснащения процесса формирования культурного самоопределения личности будущего юриста средствами двух-трех языков необходимо обратить внимание на три основных компонента, которые отдельно выделены в выработанной нами модели формирования личности субъекта диалога культур.

Первый компонент – это стадии овладения культурой изучаемого языка: а) этноцентризм, б) культурное самоопределение, в) диалог культур. Данные стадии показывают динамику и развитие в обучении культуре изучаемого языка, народа, страны.

Второй компонент – это принцип культурной вариативности, согласно которому должен производиться отбор языкового, этнокультурного, социокультурного материала.

Третий компонент – это самовосприятие обучающимися другой культуры под влиянием ряда факторов психологического, языкового, социального характера.

Согласно данной модели теоретический процесс развития личности представляется в виде постепенного перехода индивида в направлении «этноцентризм → культурное самоопределение → диалог культур». Данный переход будет отражать способность индивида определять свое социокультурное пространство, видеть культурную вариативность и осознавать свое место в спектре культур современного по-

ликультурного общества. Однако необходимо заметить, что при использовании данной теоретической модели при разработке учебных программ и учебно-методических комплексов для средних школ и вузов лишь *культурное самоопределение* может являться реальным достигаемым уровнем. Последний, заключительный этап модели – *диалог культур* – должен стать процессом и целью всей сознательной жизни каждого человека. В этой связи ролью общего образования будет научить и показать обучающимся, что культурная вариативность – это норма и философия жизни и деятельности современного поликультурного общества. А уже ролью обучающихся будет воплощать знания на практике. Так, получив необходимое образование и подготовку средствами разных языков и культур, обучающиеся переходят от *мышления и понимания* к активной *деятельности*.

Теория и практика языкового развития личности исходит из того, что язык – это созданная обществом система знаков – основа человеческой коммуникации; речь – это практическая реализация языка, это социальная форма человеческого сознания; предложенное де Соссюром различие языка и речи позволяет точнее определить взаимоотношения мышления и языка, а также – отношения между языком и речью; учитель, желающий вызвать у учеников определенные психические реакции, должен трактовать язык как основной инструмент в воспитательной работе; однако необходимо знание о языке (как системе знаков) и хорошо развитое умение оперировать словом.

Современная теория языка (языкознание) и речевой деятельности (психолингвистика) последовательно проводит мысль о том, что общение – коммуникация – является формой межличностного обмена, благодаря которой человек может устанавливать контакт с “психикой” другого человека.

Лица, участвующие в коммуникации, проверяют, удачно ли проходит обмен информацией. Они регистрируют сигналы, источником которых является поведение каждого из них. Эти сигналы указывают на результаты, которые у получателя информации вызывает новость, что позволяет источнику информации оценить, насколько достигнута поставленная им цель. Познавательные процессы, мотивы и установки информирующего и получателя информации влияют на их соответствующие действия. Каждый из них также подготовлен к получению сигналов от партнера по взаимодействию, сигналов, указывающих, как на сознание партнера, на мотивы действий и поведенческие установки повлиял межличностный обмен.

ЛИТЕРАТУРА

На русском языке

Абдуллин Я. Г. Татарская просветительская мысль / Я. Г. Абдуллин. - Казань: Татар, кн. изд-во, 1976.

Авоян Р. Г. Значение в языке: Философский анализ / Р. Г. Авоян. - М.: Высшая школа, 1985.

Аврорин В.А. Проблемы изучения функциональной стороны языка. (К вопросу о предмете социолингвистики) / В.А. Аврорин. - Л., 1975.

Агапова Т. Электронное справочное пособие / Т.Агапова. «Иностранные языки PLUS» // Интернет-портал, 2009.

Аминова А. А. Чужой мир в русском тексте (взгляд билингва) // II Международный конгресс исследователей русского языка. Труды и материалы / А. А. Аминова. - М.: Изд-во Моск. унта, 2004.

Андреев А.Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа / А.Л.Андреев // Педагогика. – 2005. – № 4. – С. 19 – 27.

Аникин В. Л. Предисловие к кн.: Жуков В. П. Словарь русских пословиц и поговорок / В. Л. Аникин. - М., 1966.

Анисимов Г.А. Модернизация методики обучения русскому языку в условиях двуязычия и многоязычия // Сб.: Новые аспекты преподавания русского языка в условиях би- и полилингвизма / Г.А.Анисимов. – Чебоксары, 2005. – С. 3-12.

Аполлонский А.В. Игра как средство управления познавательной активностью обучающихся в вузе МВД: дис. ... канд. пед. наук / А.В. Аполлонский. – М., 2007.

Апресян Ю. Д. Дейскис в лексике и грамматике и наивная модель мира // Семантика и информатика / Ю. Д. Апресян. - М., 1997. - Вып. 35.

Апресян Ю.Д. Избранные труды. Т. 1. Лексическая семантика / Ю. Д. Апресян. - М.: Языки русской культуры, 1995.

Апресян Ю.Д. Избранные труды. Т. 2. Интегральное описание языка и системная лексикография / Ю. Д. Апресян. - М.: Языки русской культуры, 1995.

Апресян Ю.Д. Лексическая семантика. Синонимические средства языка / Ю. Д. Апресян. - М.: Наука, 1974.

Апресян Ю.Д. Отечественная теоретическая семантика в конце XX столетия / Ю. Д. Апресян // Известия АН. Серия «Лит. и яз.». - 1999. - Т. 58. - №4.

Арнольдов А. И. Теория культуры: Историзм и вопросы методологии / А. И. Арнольдов // Культура, человек и картина мира. - М.: Наука, 1987.

Арутюнова Н.Д. Аномалии и язык. К проблеме языковой «картины мира» / Н.Д. Арутюнова // Вопросы языкознания. - 1987. - № 3.

Арутюнова Н. Д. Введение //Логический анализ языка. Ментальные действия / Н. Д. Арутюнова. - М.: Наука, 1993.

Арутюнова Н.Д. Истина: фон и коннотации // Логический анализ языка. Культурные концепты / Н. Д. Арутюнова.- М.: Наука, 1991.

Арутюнова Н.Д. Народы и культуры: Развитие и взаимодействие / Н.Д. Арутюнова. - М.: Наука, 1989.

Арутюнова Н.Д. Предложение и его смысл: Логико-семантические аспекты / *Н.Д. Арутюнова.* - М.: Наука, 1976.

Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека / *Н.Д. Арутюнова.* - М.: Языки русской культуры, 1999.

Асадуллин А.Ш. Заглядывая в прошлое методической науки: Из методического наследия по преподаванию русского языка в национальной школе / *А.Ш.Асадуллин.* – Казань: Мастер Лайн, 2001. – 256 с.

Аскольдов С. А. Концепт и слово //Русская словесность: Антология / *С. А. Аскольдов.* - М.: Академия, 1997.

Ахметжанова З. К. Функционально-семантические поля русского и казахского языков: (Опыт сопоставительного исследования) / *З.К. Ахметжанова.* - Алма-Ата: Наука КазССР, 1989.

Ахметьянов Р. Г. Общая лексика духовной культуры народов Среднего Поволжья / *Р.Г. Ахметьянов.* - М.: Наука, 1981.

Ахутин А. В. Понятие «природа» в античности и в Новое время / *А. В. Ахутин.* - М.: Наука, 1988.

Бабаева Е. В. Отражение ценностей культуры в языке /*Е. В. Бабаева* // Язык, коммуникация и социальная среда: межвузовский сборник научных трудов. Вып. 2. - Воронеж: Изд-во ВГУ, 2002.

Бабушкин А. П. Типы концептов в лексико-фразеологической семантике языка / *А. П. Бабушкин.* - Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1986.

Багаутдинова М. И. Этнографическая лексика башкирского языка: автореф. дис. ... канд. филол. Наук / *М.И. Багаутдинова.* - Уфа, 1997.

Базылев В. Н. Традиции и инновации в исследовательской парадигме «язык и этнос» // Язык и этнос: материалы Первой выездной академической школы для молодых лингвистов-преподавателей вузов РФ / *В. Н. Базылев.* - Казань: Школа, 2002.

Байрамова Л. К. Русская фразеология и ее татарские эквиваленты // Языкознание / *Л. К. Байрамова.* - Ташкент: Фан, 1980.

Байрамова Л. К. Татарстан: языковая симметрия и асимметрия / Книга выполнена в рамках Программы ЮНЕСКО «На пути к культуре мира» / *Л.К. Байрамова.* - Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2001.

Баскаков Н. А. Историко-типологическая характеристика структуры тюркских языков: (Структура слова и механизм агглютинации) / *Н.А. Баскаков.* - М.: Наука, 1979.

Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / *М.М. Бахтин.* - М., 1979.

Бегматов Э. Этнокультурный аспект исследования лексической системы языка / *Э. Бегматов* // Образование, язык, культура на рубеже XX - XXI вв.: материалы международной научной конференции. Часть II. - Уфа: Восточный ун-т, 1998.

Безлепкин Н.И. Философия языка в России / *Н.И. Безлепкин.* - СПб.: Искусство, 2001.

Белик А. А. Культурология: Антропологические теории культур / *А. А. Белик.* - М.: Российский государственный гуманитарный ун-т, 1998.

Белл Р.Т. Социоллингвистика. Цели, методы и проблемы / пер. с англ / *Р.Т. Белл.* - М., 1980.

- Бенвенист Э.* Общая лингвистика / пер. с фр. / *Э. Бенвенист.* - М.: 1974.
- Берков В.П.* Вопросы двуязычной лексикографии / *В.П. Берков.* - Ленинград 1973 изд. ЛГУ.
- Бижева З.Х.* Язык и культура / *З.Х. Бижева.* - Нальчик: Каб.-Балк. ун-т, 2000.
- Богородицкий В. А.* Введение в татарское языкознание в связи с другими тюркскими языками / *В. А. Богородицкий.* - Казань: Татгосиздат, 1953.
- Бодуэн де Куртенэ И. А.* Очерки по истории языкознания или лингвистики (глоттологии) // Теория и история языкознания / *И. А. Бодуэн де Куртенэ.* Вып. 2. - М., 1974.
- Бондарко А. В.* Грамматическое значение и смысл / *А.В. Бондарко.* - Л.: Наука, 1978.
- Борисова Л. П.* Лингвокогнитивный аспект исследования паремиологических единиц (На материале пословиц и поговорок якутского языка и их русских эквивалентов): автореф. дис. ... канд. филол. наук / *Л.П. Борисова.* - М., 1999.
- Брагина А. А.* Лексика языка и культура страны: изучение лексики в лингвострановедческом аспекте / *А.А. Брагина.* - М.: Русский язык, 1981.
- Бромлей Ю. В.* Очерки теории этноса / *Ю.В. Бромлей.* - М.: Наука, 1983.
- Брутян Г. А.* Очерки по анализу философского знания / *Г.А. Брутян.* - Ереван, 1979.
- Брутян Г. А.* Язык и картина мира // НДВШ. Философские науки / *Г.А. Брутян.* - 1973. - № 1.
- Брутян В. Г.* Языковая картина мира и ее роль в познании // Методологические проблемы анализа языка / *Г.А. Брутян.* - Ереван: Изд-во ЕГУ, 1976.
- Будагов Р. А.* Борьба идей и направлений в языкознании нашего времени / *Р. А. Будагов.* - М., 1978.
- Будагов Р. А.* Толковые словари в национальной культуре народов / *Р.А. Будагов.* - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1989.
- Будагов Р. А.* Человек и его язык / *Р.А. Будагов.* - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1976.
- Булыгина Т. В.* Языковая концептуализация мира (на материале русской грамматики) / *Т.В. Булыгина, А. Д. Шмелев.* - М.: Языки русской культуры, 1997.
- Бурганова Н. Б.* К вопросу о формировании земледельческой лексики в татарском языке // Лексика и стилистика татарского языка / *Н.Б.Бурганова.* - Казань, 1982.
- Бурганова Н. Б.* О системе народного праздника джиен у казанских татар (исследование и приложение) // Исследования по исторической диалектологии татарского языка / *Н.Б.Бурганова.* - Казань, 1982.
- Буслаев Ф. И.* О преподавании отечественного языка / *Ф. И. Буслаев.* - Л., 1941.
- Валеева-Сулейманова Г.Ф.* Декоративное искусство Татарстана / *Г.Ф. Валеева-Сулейманова.* - Казань: ФЭн, 1995.
- Валидов Дж.* Очерк истории образованности и литературы татар / *Дж. Валидов.* - Казань: Иман, 1998.

- Васильев Л. М.* Современная лингвистическая семантика / *Л.М. Васильев.* - М.: Высшая школа, 1990.
- Вежбицкая А.* Язык. Культура. Познание / *А. Вежбицкая.* - М.: Русские словари, 1997.
- Вежбицкая А.* Семантические универсалии и описание языков / пер. с англ. / *А. Вежбицкая.* - М.: Русские словари, 1999.
- Вежбицкая А.* Понимание культур посредством ключевых слов. - М.: Языки славянской культуры, 2001 (а).
- Вежбицкая А.* Сопоставление культур через средство лексики и грамматики / *А. Вежбицкая.* - М.: Языки славянской культуры, 2001 (б).
- Вейсгербер И. Л.* Язык и философия // Вопросы языкознания. - 1993. - № 2.
- Вейсгербер И. Л.* Родной язык и формирование духа / пер. с нем. - М.: Прогресс, 1993.
- Верещагин Е. М.* Лингвострановедческая теория слова / *Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров.* - М.: Русский язык, 1980.
- Верещагин Е. М.* Национально-культурная семантика русских фразеологизмов // Словари и лингвострановедение / *Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров.* - М.: Русский язык, 1982.
- Верещагин Е. М.* Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного (методическое руководство) / *Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров.* - М.: Русский язык, 1983.
- Верещагин Е. М.* Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного: Методическое руководство / *Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров.* - М.: Русский язык, 1990.
- Виноградов В. В.* Лексикология и лексикография: Избр. тр. / *В.В. Виноградов.* - М.: Наука, 1977.
- Виноградов В. В.* Основные типы лексических значений слова // Вопросы языкознания / *В.В. Виноградов.* - 1953. - № 5.
- Виноградов В. В.* Русский язык (грамматическое учение о слове) / *В.В. Виноградов.* - 2-е изд. - М.: Высшая школа, 1972.
- Витгенштейн Л.* Логико-философский трактат / Общ. ред. и предисл. В. Ф. Асмуса / *Л. Витгенштейн.* - М.: Изд-во иностр. лит-ры, 1958.
- Витгенштейн Л.* Философские работы / *Л. Витгенштейн.* Ч. 1 // пер. с нем. - М.: Гнозис, 1994.
- Витражи мудрости: Афоризмы, крылатые слова, изречения. - 2-е изд. / сост. М. В. Король. - Минск: Полымя, 1991.
- Вопросы тюркской филологии / под ред. *В.М. Насилова.* - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1966.
- Воробьев В. В.* Лингвокультурология (теории и методы) / *В.В. Воробьев.* - М., 1997.
- Воробьев В. В.* Теоретические и прикладные аспекты лингвокультурологии: автореф. дис. ... докт. филол. Наук / *В.В. Воробьев.* - М., 1996.
- Воробьев Н. И.* Казанские татары: Этнографическое исследование дооктябрьского периода / *Н.И. Воробьев.* - Казань, 1953.
- Воронова Н. У.* Национальная культура в идиоматике / *Н.У. Воронова.* - Нальчик: Полиграфсервис, 2003.

Воркачев С. Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании // *Филологические науки / С.Г. Воркачев.* - 2001. - № 1.

Габдулхаков В. Ф. Андрагогика: историко-педагогический процесс и языковая личность XXI века. / *В. Ф. Габдулхаков, Р. А. Исламишин.* - М., 2005. - 217 с.

Габдулхаков В. Ф. Синергетическая модель формирования успешной личности будущего специалиста в профессиональной школе/ *В. Ф. Габдулхаков, И. Г. Хадидуллин* и др. - Казань, 2007. - 384 с.

Габдулхаков В. Ф. Современная языковая коммуникация и технологии развития речевой деятельности в условиях билингвизма / *В. Ф. Габдулхаков.* - Казань, 1999. - 207 с.

Габдулхаков В. Ф. Теория и практика формирования коммуникативной культуры в школе / *В. Ф. Габдулхаков, Р. А. Исламишин* // *Педагогика.* - 2001. - № 6. - С. 18-24.

Габдулхаков В. Ф. Русский язык в межкультурном общении, грамматической теории и методике преподавания. / *В. Ф. Габдулхаков, Л. В. Мирошниченко* и др. - Казань, 2008.

Габдулхаков А. В. Дидактические условия обучения математическим понятиям в двуязычной среде: автореф. канд. дис. - Казань, 2008.

Габдулхаков В. Ф. Культура юридической речи / *В. Ф. Габдулхаков, Г. Г. Чанышева.* - Казань: РИЦ «Школа», 2009. - 234 с.

Гадамер Х. Г. Истина и метод / *Х. Г. Гадамер.* - М.: Прогресс, 1988.

Гак В. Г. К типологии и методике историко-семантических исследований / *В. Г. Гак.* - Л.: Наука, 1979.

Гак В. Г. Истина и люди // *Логический анализ языка. Культурные концепты / В. Г. Гак.* - М.: Наука, 1991.

Гак В. Г. О семантической относительности языковых единиц // *Тезисы докладов и сообщений на пленарных заседаниях Всесоюзной научной конференции по теоретическим вопросам языкознания АН СССР / В. Г. Гак.* - М., 1974.

Гак В. Г. Пространство мысли: (Опыт систематизации слов ментального поля) // *Логический анализ: ментальные действия/ В. Г. Гак.* - М., 1993.

Гак В. Г. Сопоставительная лексикология: (На материале французского и русского языков) / *В. Г. Гак.* - М.: Международные отношения, 1977.

Ганиев Ф. А. Основа сохранения татарского народа - сохранение и развитие его языка // *Актуальные экологические проблемы Республики Татарстан / Ф. А. Ганиев.* - Казань, 1997.

Ганиев Ф. А. О принципах составления тюркских словарей // *Языки, духовная культура и история тюрков: традиции и современность / Ф. А. Ганиев.* Т. 1. - Казань, 1992.

Ганиев Ф. А. Словари и проблема сохранения языка татарской нации // *Проблемы лексикологии и лексикографии татарского языка. Вып. 3. / Ф. А. Ганиев.* - Казань: Фикер, 1998.

Ганиев Ф. А. Татарский язык: проблемы и исследования / *Ф. А. Ганиев.* - Казань: Татар, кн. изд-во, 2000.

Гарин И. И. Что такое философия?; Запад и Восток; Что такое истина? / И.И.Гарин. - М.: ТЕРРА. Книжный клуб, 2001.

Гаспаров Б. М. Литературные лейтмотивы / Б. М. Гаспаров. - М., 1994.

Гачев Г. Д. Национальные образы мира. Общие вопросы. Русский. Болгарский. Киргизский. Грузинский. Армянский / Г.Д. Гачев. - М.: Сов. писатель, 1988.

Геляева А. И. Человек как объект номинации в языковой картине мира: дис. ... д-ра филол. наук / А. И. Геляева. - Нальчик, 2002.

Геркоготова Ж. Х. Фразеологическая концептуализация понятия «человек» (на материале карачаево-балкарского, английского и русского языков): автореф. дис. ... канд. филол. наук / Г.Ж. Геркоготова. - Нальчик, 2004.

Гнатенко П. И. Национальный характер: Мифы и реальность / П.И. Гнатенко. - Киев: Вища шк., 1984.

Головановская М. К. Французский менталитет с точки зрения носителя русского языка / М. К. Головановская. - М.: Академия, 1997.

Григорьев В. В. Поверья и обряды казанских татар // Записки императорского русского и географического общества / В. В. Григорьев. - Т. VI. - 1880.

Грязное А. Ф. Язык и деятельность: Критический анализ витгенштейнианства / А.Ф. Грязное. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1991.

Гузев Ж. М. О синонимических определениях в толковых словарях тюркских языков // Сов. Тюркология / Ж.М. Гузев. - 1984. - №2.

Гузев Ж. М. Тюркская фразеология и ее лексикографическая разработка // Сов. Тюркология / Ж.М. Гузев. - 1984. - № 6.

Гумбольдт В. Избранные труды по языкознанию / пер. с нем. /В. Гумбольдт. - М.: Прогресс, 1984.

Гумбольдт В. Избранные труды по языкознанию /В. Гумбольдт. - М.: Прогресс, 2000.

Гумбольдт В. Язык и философия культуры / пер. с нем. / В. Гумбольдт. - М.: Прогресс, 1985.

Гуревич П. С. Философия культуры / П.С. Гуревич. - М.: МОТА ВЕБЕ, 2001.

Давлетишин Г. М. Заказанье и некоторые вопросы булгаро-татарской духовной культуры // Заказанье: Проблемы истории и культуры. Материалы конференции. Вып. 1. / Г. М. Давлетишин. - Казань: Заман, 1995.

Дешиериев Ю. Д. Социальная лингвистика. К основам общей теории / Ю.Д. Дешиериев. - М., 1977.

Дружинина М.В. Формирование языковой политики университета как фактора обеспечения качества профессионального образования: дис. ... доктора пед. наук / М.В. Дружинина. – Санкт-Петербург, 2009.

Жоль К. К. Язык как практическое сознание: (Философский анализ) / К.К. Жоль. - Киев: Вища шк., 1990.

Жуков В. П. Фразеологическая вариантность и синонимия в связи с проблемой фразеографии (На материале Словаря фразеологических синонимов русского языка) // Проблемы русской и общей фразеографии: Межвузовский сборник научных трудов / В. П. Жуков. - Новгород: Изд-во НовГУ, 1990.

Закиев М. З. Сохраним язык - сохраним и нацию // Научный Татарстан / М.З. Закиев. - 1997. - № 3-4.

Закиев М. З. Татары: Проблемы истории и языка (Сборник статей по проблемам лингвоистории, возрождения и развития татарской нации) / М.З. Закиев. - Казань, 1995.

Закирова В. Г. Традиционная педагогическая культура татарской семьи / В.Г. Закирова. - Казань: Изд-во КГПУ, 2002.

Зализняк А. А. О семантике щепетильности (Обидно, Совестно и Неудобно на фоне русской языковой картины мира) // Логический анализ языка. Языки этики / А. А. Зализняк. - М.: Языки русской культуры, 2000.

Замалетдинов Р. Р. Внутренний и внешний мир носителей татарской культуры через призму языка / Р.Р.Замалетдинов. - Казань: Изд-во Казан, ун-та, 2003.

Замалетдинов Р. Р. Двужычие в системе образования Республики Татарстан // Образование и наука Казахстана на рубеже тысячелетий: Материалы международной научно-практической конференции, посвященной 30-летию образования Жетысукского государственного университета им. И. Жансугурова / Р.Р.Замалетдинов. - Талдыкорган, 2002 (а).

Замалетдинов Р. Р. К проблеме сопоставительной лингвокультурологии // Полилингвизм и система профессионального образования в Республике Татарстан: Материалы республиканской научно-практической конференции, проведенной в Набережночелнинском госпединституте 14 ноября 2003 г. / Р.Р.Замалетдинов. - Набережные Челны: Набережночелнинский госпединститут, 2003.

Замалетдинов Р. Р. Лингводидактические основы обучения чтению на татарском языке учащихся начальных классов русских школ / Р.Р.Замалетдинов. - Казань: Мастер-Лайн, 1999.

Замалетдинов Р. Р. Лингвокультурология и ее прикладное значение // Актуальные проблемы татарского языка и литературы: Материалы III региональной научно-практической конференции, посвященной 10-летию татарского отделения СГПИ. Стерлитамак, 26-28 ноября 2003 г. В 2-х частях. Часть II: Литература. Фольклор. Социология / Р.Р.Замалетдинов. - Стерлитамак: Стерлитамакский госпединститут, 2003.

Замалетдинов Р. Р. О сопоставительном и культурологическом аспекте изучения языков // Литература: миф и реальность / Р.Р.Замалетдинов. - Казань: Изд-во Казан, ун-та, 2004.

Замалетдинов Р. Р. Сопоставительно-типологическое изучение языков и лингвокультурология // Диалог культур: проблема толерантности, межкультурной коммуникации и межконфессиональных отношений: Материалы итоговой научно-практической конференции Татарско-американского регионально-го института. Казань, 23 мая 2003 г. / Р.Р.Замалетдинов. - Казань: РИЦ Титул, 2003.

Замалетдинов Р. Р. Основы методики обучения чтению на татарском как неродном языке / Р.Р.Замалетдинов. - Казань: Магариф, 2002 (б).

Замалетдинов Р. Р. Сопоставительный аспект изучения татарского и русского языков: Учебно-методическое пособие / Р.Р.Замалетдинов. - Казань: Изд-во КГПУ, 2002 (в).

Замалетдинов Р. Р. Сопоставительная грамматика: Программа / Р.Р.Замалетдинов. - Казань: Изд-во КГПУ, 2004.

Замалетдинов Р. Р. Сопоставительная типология татарского и русского языков: Программа для педвузов / Р.Р.Замалетдинов. - Казань: Изд-во КГПУ, 2000.

Замалетдинов Р.Р. Татарская культура в языковом отражении. / Р.Р.Замалетдинов. – М.: Гуманит. Издат. Центр ВЛАДОС; Казань: Магариф, 2004. – 239 с.

Зеленин Д. К. Восточнославянская этнография / пер. с нем. / Д.К. Зеленин. - М.: Наука, 1991.

Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку / И.А.Зимняя. - М.: Русский язык, 1989.

Зимняя И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. – М.: Логос, 2000. – 384 с.

Зиннуров Ф.К. Technology of formation of an individual image of speech behaviour. The collection: Scientific potential of the world. Przemyśl, 2011. - P. 72-74. (Технология формирования индивидуального образа речевого поведения: Материалы за 7-а международна научна практична конференция, «Научният потенциал на света» Том 4. Педагогически науки. София: «Бял ГРАД БГ» ООД, 2011).

Зиннуров Ф.К. The developing approach to training in the conditions of polycultural language formation. The collection: Scientific potential of the world. Przemyśl, 2011. - P. 50-51. (Личностно-развивающий подход к обучению в условиях поликультурного языкового образования. Материалы за 7-а международна научна практична конференция, «Научният потенциал на света». Том 5. Психология и социология. Филологични науки. Философия. София: «Бял ГРАД-БГ» ООД, 2011).

Зиннуров Ф.К. Technology of formation of the language person in the conditions of a bilingualism. The collection: Scientific potential of the world. Przemyśl, 2011. - P. 87-92. (Технология формирования языковой личности в условиях билингвизма: Материалы за 7-а международна научна практична конференция, «Научният потенциал на света». Том 5. Психология и социология. Филологични науки. Философия. София: «Бял ГРАД-БГ» ООД, 2011).

Зубкова Л. Г. Язык как форма: Теория и история языкознания / Л.Г. Зубкова. - М.: Изд-во РУДН, 1999.

Иванова Н. Н. Примета-пословица как особая паремиологическая единица // В. И. Даль в парадигме современной науки: язык - словесность - самосознание - культура: материалы Всероссийской научной конференции, посвященной 200-летию юбилею В. И.Даля: В 2-х ч. Ч. 1. / Н.Н. Иванова. - Иваново: Изд-во Иванов, ун-та, 2001.

Карасик В. И. Культурные доминанты в языке // Языковая личность: культурные концепты / В.И. Карасик. - Волгоград: Перемена, 1996.

- Караулов Ю.Н.* Общая и русская идеография / *Ю.Н. Караулов.* - М.: Наука, 1976.
- Караулов Ю. Н.* Русский язык и языковая личность / отв. ред. *Д. Н. Шмелев* / *Ю.Н. Караулов.* - М.: Наука, 1987.
- Каримуллин А. Г.* Татары: этнос и этноним / *А. Г. Каримуллин* - Казань: Татар. кн. изд-во, 1989.
- Кармин А.С., Новикова Е.С.* Культурология / *А.С. Кармин, Е.С. Новикова.* - СПб.: Питер, 2004.
- Катаное Н. Ф.* Предисловие к труду «Образцы народной литературы казанских татар» / *Н.Ф. Катаное* // Издательство общества археологии, истории и этнографии при императорском Казанском ун-те. - Т. XIII, вып. 5, 1896.
- Кибрик А. Е.* Очерки по общим и прикладным вопросам языкознания: Универсальное, типовое и специфическое в языке / *А.Е. Кибрик.* - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1992.
- Кодекс профессиональной этики сотрудника органов внутренних дел Российской Федерации.* - М., 2009.
- Колианский Г. В.* Объективная картина мира в познании и языке / *Г.В. Колианский.* - М.: Наука, 1990.
- Комлев Н. Г.* Слово в речи: Денотативные аспекты / *Н.Г. Комлев.* - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1992.
- Кононов А. Н.* История изучения тюркских языков в России. Дооктябрьский период / *А.Н. Кононов.* - Л.: Наука, 1972.
- Концептуализация и смысл: сб. научн. трудов / отв. ред. *И.В.Поляков.* - Новосибирск: Наука, Сиб. отделение, 1990.
- Корнилов О. А.* Языковые картины мира как производные национальных менталитетов / *О. А. Корнилов.* - М.: ЧеРо, 2003.
- Которова Е. Г.* Проблема межязыковой эквивалентности в лексической семантике (на основе анализа русского и немецкого языков): дис. ... д-ра филол. наук / *Е. Г. Которова.* - М., 1997.
- Кравченко А. В.* Когнитивно-семантический анализ глаголов сидеть, стоять и лежать / *А. В. Кравченко* // Вестник Московского университета. Сер. 9. Филология. - 1998.
- Кравченко А. В.* Язык и восприятие: Когнитивные аспекты языковой категоризации / *А.В. Кравченко.* - Иркутск: Изд-во Иркутского ун-та, 1996.
- Красавский Н.А.* Эмоциональные концепты в немецкой и русской лингвокультурах / *Н.А. Красавский.* - Волгоград: Перемена, 2001.
- Красных В. В.* Виртуальная реальность или реальная виртуальность? (Человек. Сознание. Коммуникация) / *В.В. Красных.* - М.: Диалог - МГУ, 1998.
- Кривоносое А. Т.* Язык. Логика. Мышление. Умозаключение в естественном языке / *А.Т. Кривоносое.* - М.: Валанг, 1996.
- Кругликова Л. Е.* Структура лексического и фразеологического значения / *Л.Е. Кругликова.* - М.: МГПИ, 1988.
- Крысин Л. П.* Социолингвистические аспекты изучения совр. рус. языка / *Л. П. Крысин.* М., 1989.
- Куайн У. О.* Слово и объект / *У.О. Куайн.* - М.: Логос. Праксис, 2000.

Кубрякова Е. С. Об одном фрагменте концептуального анализа слова ПАМЯТЬ / Е.С. Кубрякова // Логический анализ языка. Культурные концепты. - М.: Наука, 1991 (а).

Кубрякова Е. С. Обеспечение речевой деятельности и проблемы внутренне-го лексикона / Е.С. Кубрякова // Человеческий фактор в языке, язык и порождение речи / Е.С. Кубрякова. - М.: Наука, 1991 (б).

Кубрякова Е.С. Типы языковых значений: Семантика производного слова / / Е.С. Кубрякова. - М.: Наука, 1981.

Культура, человек и картина мира / АН СССР, Ин-т философии; отв. ред. А. И. Арнольдов, В. А. Кругликов. - М.: Наука, 1987.

Леваш И. Я. Культурология. - 5-е изд., испр. и доп. / И.Я. Леваш. - М.: Айрис-Пре.сс, 2004.

Лихачев Д. С. Концептосфера русского языка // Русская словесность: От теории словесности к структуре текста: Антология / Д.С. Лихачев / под ред. В. П. Нерознака - М.: Академия, 1997.

Лихачев Д. С. О национальном характере русских / Д.С. Лихачев // Вопросы философии. - 1990. - № 4.

Логический анализ языка: Культурные концепты. - М.: Наука, 1991.

Логический анализ языка: Ментальные действия. - М.: Наука, 1993.

Логический анализ языка: Образ человека в культуре и языке. - М., 1999.

Логический анализ языка: Проблемы интенциональных и прагматических контекстов. - М., 1989.

Лосев А. Ф. История античной эстетики. Итоги тысячелетнего развития. Кн.1/ А.Ф. Лосев. - М.: Искусство, 1992.

Лосев А. Ф. Миф - число - сущность / сост. А. А. Тахо Годи; общ. ред. А. А. Тахо-Годи, И. И. Маханькова. / А.Ф. Лосев. - М.: Мысль, 1994.

Лотман Ю. М. Несколько мыслей о типологии культур // Языки культуры и проблемы переводимости / АН СССР, Научный совет по истории мировой культуры; отв. ред. Б. А. Успенский. - Ю.М. Лотман / Ю.М. Лотман. - М.: Наука, 1987.

Лурье С. В. Психологическая антропология: история, современное состояние, перспективы / С.В. Лурье. - М.: Академический проект, Екатеринбург: Деловая книга. - 2003.

Ляпин С.Х. Концептология: к становлению подхода // Концепты. Научные труды Центроконцепта. Вып. 1 / С. Х. Ляпин. - Архангельск: Изд-во Поморского гос.ун-та, 1997.

Ляпин С. Х. Концептологическая формула факта //Концепты. Научные труды Центроконцепта. Вып. 2. С.Х. Ляпин. - Архангельск: Изд-во Поморского гос. ун-та, 1997.

Маковский М.М. Удивительный мир слов и значений: Иллюзии и парадоксы в лексике и семантике / М.М.Маковский. - М.: Высшая школа, 1989.

Мамонтов А. С. Язык и культура: Основы сопоставительного лингвострановедения: дис. ... д-ра филол. наук / А.С. Мамонтов.- М., 2000.

Маркарян Э. С. Теория культуры и современная наука (логико-методологический анализ) / Э.С. Маркарян. - М.: Мысль, 1983.

Маркова Н.Г. Толерантность как индикатор культуры межнациональных отношений /под ред. В.Ф. Габдулхакова / *Н.Г. Маркова.* – Нижнекамск, 2009. – 178 с.

Маслова В. А. Лингвокультурология: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / *В.А. Маслова.* - М.: Академия, 2001.

Махмутов Х. Ш. Афористические жанры татарского фольклора: автореф. дис. в виде научного доклада ... д-ра филол. наук / *Х.Ш. Махмутов.* - Казань, 1995.

Махмутова Л. Т. Некоторые наблюдения над лексикой касимовского говора татарского языка // Материалы по татарской диалектологии. Вып.2 / *Л.Т. Махмутова.* - Казань, 1962.

Мейе, Антуан. Сравнительный метод в историческом языкознании / *А. Мейе.* - М.: Изд-во иностр. лит-ры, 1954.

Мечковская Н.Б. Социальная лингвистика / *Н.Б. Мечковская.* - М.: Аспект Пресс, 2000.

Мечковская Н. Б. Язык и религия/ *Н.Б. Мечковская.* - М.: ФАИР, 1998.

Милославский И. Г. Вопросы словообразовательного синтеза / *И.Г. Милославский.* - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980.

Миннегулов Х. Ю. Татарская литература и восточная классика / *Х.Ю. Миннегулов.* - Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1993.

Мир через культуру. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1993.

Михайлова С. М. Встреча Запада и Востока в судьбах отечественной культуры // Очерки по истории татарской культуры (в контексте «Запад - Восток») / *С. М. Михайлова, О. Н. Корицунова.* - Казань: Фикер, 2001.

Мокаева И. Р. Этические концепты в языковой картине мира (На материале русского и карачаево-балкарского языков): автореф. дис. ... канд. филол. наук. / *И.Р. Мокаева.* - Нальчик, 2004.

Морковкин В. В. Опыт идеографического описания лексики / *В.В. Морковкин.* - М., 1977.

Музаффаров Р. И. Татарские народные пословицы: автореф. дис. ... канд. филол. наук / *Р. И. Музаффаров.* - Казань, 1959.

Мусаев К. М. Лексика тюркских языков в сравнительном освещении / *К.М. Мусаев.* - М.: Наука, 1975.

Мусаев К.М. Лексикология тюркских языков / *К.М. Мусаев.* - М.: Наука, 1984.

Муталибов С.М. «Дивану лугат-ит турк» Махмуда Кашгарского: автореф. дис. ... д-ра филол. наук / *С.М. Муталибов.* - Ташкент: Фан, 1967.

Мухамедова Р. С. Татарская народная одежда / *Р. С. Мухамедова.* - Казань: Татар, кн. изд-во, 1997.

Мыльникова А. С. Картина славянского мира: Взгляд из Восточной Европы / *А. С. Мыльникова.* - СПб: Петербургское востоковедение, 1999.

Никольский Л.Б. Синхронная социолингвистика. (Теория и проблемы) / *Л.Б. Никольский.* - М., 1976.

Осиянова О.М. Субъектно-ориентационная система обучения культуре речевого общения студентов (общепедагогический подход): дис. ... доктора пед. наук / *О.М. Осиянова.* – Оренбург, 2009.

Основные показатели состояния системы дошкольного образования Республики Татарстан. – Казань, 2009.

Павлова Л.П. Исследование влияния игровой учебной деятельности на формирование межкультурной компетенции студентов вуза (на материале иностранного языка): дис. ... канд. пед. наук / *Л.П. Павлова*. – Ставрополь, 2004.

Пендюхина Г.К. Методологические основы формирования иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции в неязыковом вузе: дис. ... канд. пед. наук / *Г.К. Пендюхина*. – М., 2006.

Пермякова Е.Р. Подготовка будущих менеджеров в вузе к работе в международном экономическом пространстве: дис. ... канд. пед. наук / *Е.Р. Пермякова*. – Н. Новгород, 2005.

Пичугина Е.В. Управленческо-педагогическая подготовка будущих менеджеров образования: дис. ... канд. пед. наук / *Е.В. Пичугина*. – М., 2007.

Покровская Л. А. Термины родства в тюркских языках / *Л. А. Покровская*. – М., 1961.

Потебня А. А. Мысль и язык / *А. А. Потебня*. – Киев: СИНТО, 1993.

Потебня А.А. Слово и миф / *А. А. Потебня*. – М.: Правда, 1989.

Постовалова В. И. Лингвокультурология в свете антропологической парадигмы (К проблеме оснований и границ современной фразеологии) // Фразеология в контексте культуры / *В. И. Постовалова*. – М.: Языки русской культуры, 1999.

Постовалова В. И. Язык как деятельность: Опыт интерпретации концепции В. Гумбольдта / *В. И. Постовалова*. – М.: Наука, 1982.

Программа преподавания родного (татарского) языка в V–XI классах // Программы преподавания родного языка и литературы детям-татарам, обучающимся в I–XI классах русских школ / сост. *Ф. Ф. Харисов и др.* – Казань: Магариф, 2003.

Прудникова Н.Н. Педагогические технологии формирования иноязычной компетенции студентов неязыковых вузов: дис. ... канд. пед. наук / *Н.Н. Прудникова*. – Саратов, 2007.

Райхштейн А. Д. Национально-культурная значимость слов и словесных комплексов в художественном тексте / *А.Д. Райхштейн* // Лингвострановедение и текст: Сборник статей / сост. *Е.М. Верецагин, В.Г. Костомаров*. – М.: Русский язык, 1987.

Разумова И. А. Потаенное знание современной русской семьи / *И.А. Разумова*. – М.: Индрик, 2001.

Рамазанова Д. Б. Ареальная терминология родства и некоторые вопросы этнического формирования татар Приуралья / *Д.Б. Рамазанова* // материалы татарской диалектологии. – 1990.

Рамазанова Д. Б. Термины родства и свойства в татарском языке / *Д.Б. Рамазанова*. – Казань: Татар. кн. изд-во, 1991 (в 2-х книгах).

Рахимова Р. К. Из древнетюркского пласта кожевенной лексики татарского языка / *Р.К. Рахимова* // Исследования по лексике и грамматике татарского языка. – Казань, 1986.

Рождественский Ю. В. Введение в культуроведение. 2-е изд. / *Ю.В. Рождественский*. – М.: ЧеРо, Добросвет, 1999.

Роль человеческого фактора в языке: Язык и картина мира / Б. А. Серебренников, Е. С. Кубрякова, В. И. Постовалова и др. - М.: Наука, 1988.

Сайганов А.А. Татарские писатели-просветители и русская культура // Вопросы татарской литературы / А.А. Сайганов. - Казань, 1970.

Самойлова Е.С. Обучение иностранному языку как фактор формирования профессиональной компетентности будущего экономиста: дис. ... канд. пед. наук / Е.С. Самойлова. - Казань, 2004.

Саяхова Л. Г. Культурологическая концепция обучения русскому языку в башкирских школах и гимназиях / Л.Г. Саяхова // Учитель Башкортостана. - 1997. - № 2.

Селивестрова О.Н. «Когнитивная» и «концептуальная» лингвистика и их соотношение / О.Н. Селивестрова // Язык и культура. Факты и ценности. - М.: Языки русской культуры, 2001.

Семантическая специфика национальных языковых систем / Н.В.Алексеев, Л.И.Иванова, А.А.Кретов и др. - Воронеж: Изд-во Воронежского ун-та, 1985.

Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии / пер. с англ. / Э.Сепир. - М.: Прогресс, 1993.

Сергеев В. И. Развитие лексической семантики чувашского языка: Основные тенденции / В.И. Сергеев. - Чебоксары: Чув. кн. изд-во, 1991.

Серебренников Б. А. Как происходит отражение картины мира в языке? // Роль человеческого фактора в языке:

Солотова Н.В. Развитие иноязычной речевой деятельности студентов: дис. ... канд. пед. наук / Н.В. Солотова. - Саратов, 2006.

Язык и картина мира / Б. А. Серебренников, Е. С. Кубрякова, В.И. Постовалова и др. - М.: Наука, 1988.

Сидоркова Г. Д. Прагматика паремий: Пословицы и поговорки как речевые действия. - Краснодар, 1999.

Сикевиц З.В. Национальное самосознание русских: Социологический очерк / З.В. Сикевиц. - М.: Механик, 1996.

Скирбек Г. История философии: учеб. пособие / пер. с англ. В.И.Кузнецова; под ред. С. Б. Крымского / Г.Скирбек, Н. Гилье. - М.: Гуманит. издат. центр ВЛАДОС, 2001.

Смирнов С.Д. Образ мира как предмет психологии познания. Тезисы научных собраний: Категории, принципы и методы психологии. Психологические процессы / С.Д. Смирнов. - М., 1983.

Современный татарский литературный язык: Лексикология, фонетика, морфология / Х. Р. Курбатов, К. С. Сабиров, Д. Г. Тумашева, Ф.Ю. Юсупов и др. - М.: Наука, 1969.

Сорокин Ю. А. Метод установления лакун как один из способов выявления специфики локальных культур (художественная литература в культурологическом аспекте) // Национально-культурная специфика речевого поведения / Ю.А. Сорокин. - М.: Наука, 1977.

Сорокин Ю. А. Национально-культурная специфика художественного текста / Ю.А. Сорокин, И.Ю. Маркович. - М.: Наука, 1989.

Соссюр Ф. де. Курс общей лингвистики / Ф. Соссюр - Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 1999.

Степанов Ю. С. В трехмерном пространстве языка: Семиотические проблемы лингвистики, философии, искусства / Ю.С. Степанов. - М.: Наука, 1985.

Стернин И. А. Концепты и невербальность мышления / И.А. Стернин // Филология и культура: материалы международной конференции. - Тамбов: Изд-во ТГУ, 1999.

Стернин И. А. Национально-культурные компоненты в структуре значения слова / И.А. Стернин // Лингвострановедческий аспект в преподавании русского языка как иностранного: Сборник статей. - Воронеж: Изд-во Воронеж, ун-та, 1984.

Стернин И. А. Проблемы анализа структуры значения слова / И.А. Стернин. - Воронеж, 1979.

Степан В. С. Теоретическое знание / В.С. Степан. - М.: Прогресс-Традиция, 2003.

Сулейманова Э.Д. Понятие смысла в современной лингвистике / Э.Д. Сулейманова. - Алма-Ата: Мектеп, 1989.

Тарланов З. К. Этнический язык и этническое видение мира / З.Г. Тарланов // Язык и этнический менталитет. - Петрозаводск: Изд-во Петрозаводск, ун-та, 1995.

Тарланов З. К. Язык и культура: учебное пособие по спецкурсу / З.К. Тарланов. - Петрозаводск, 1984.

Тарланов З. К. Язык. Этнос. Время: Очерки по русскому и общему языкознанию / З.К. Тарланов. - Петрозаводск: Изд-во Петрозаводск, ун-та, 1993.

Татарская грамматика: В 3-х томах. Т.1. - Казань: Татар, кн. изд-во, 1993.

Татары. - М.: Наука, 2001.

Татары Среднего Поволжья и Приуралья. - М., 1967.

Телия В. Н. Метафоризация и ее роль в создании языковой картины мира / В.Н. Телия // Роль человеческого фактора в языке: Язык и картина мира. - М.: Наука, 1988.

Телия В. Н. О методологических основаниях лингво-культурологии // Логика, методология, философия науки. X международная конференция / В.Н. Телия. - Москва-Обнинск: ИФРАН. ИЛКРЛ, 1995.

Телия В. Н. От редактора // Фразеология в контексте культуры / В.Н. Телия. - М.: Языки русской культуры, 1999.

Телия В. Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты / В.Н. Телия. - М.: Языки русской культуры, 1996.

Тенишев Э.Р. О языке поэмы Кул Гали «Кысса-и Юсуф» / Э.Р. Тенишев. - М.: Наука, 1986.

Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация: учеб. пособие / С.Г. Тер-Минасова. - М.: Слово, 2000.

Толстой Н. И. Этнолингвистика в кругу гуманитарных дисциплин // Русская словесность: Антология / Н.И. Толстой. - М.: Академия, 1997.

Толстой Н. И. Язык и народная культура. Очерки по славянской мифологии и этнолингвистике / Н.И. Толстой. - М.: Языки русской культуры, 1995.

Томахин Г. Д. Прагматический аспект лексического фона слова // Филологические науки / Г.Д. Томахин. - 1988. - № 5.

Тухватулина Л. И. Проблема человека в трудах татарских богословов: конец XIX - начало XX веков / Л.И. Тухватулина. - Казань: Татар, кн. изд-во, 2003.

Убийко В. И. Концептосфера внутреннего мира человека в аспекте когнитивной лингвистики // Виноградовские чтения. Когнитивные и культурологические подходы к языковой семантике. Тезисы докладов научной конференции / В.И. Убийко. - М., 1999.

Убийко В. И. Концептосфера внутреннего мира человека в русском языке: Комплексный функционально-когнитивный словарь / В.И. Убийко. - Уфа, 1998.

Укопова З.С. Интегративный подход к формированию коммуникативной компетенции студентов в профессиональной иноязычной подготовке: дис. ... канд. пед. наук/ З.С. Укопова. – Самара, 2006.

Уорф Б. Отношение норм поведения и мышления к языку // Новое в лингвистике. Вып. 1 / Б. Уорф. - М.: Наука, 1960 (а).

Уорф Б. Наука и языкознание // Новое в лингвистике. Вып. 1 / Б. Уорф. - М.: Наука, 1960 (б).

Уорф Б. Лингвистика и логика // Новое в лингвистике. Вып. 1 / Б. Уорф. - М.: Наука, 1960 (в).

Ураксин З. Г. Лексикографическая разработка фразеологии тюркских языков / З.Г. Ураксин // Сов. тюркология. - 1981. - № 3.

Урманче Ф.И. Лирико-эпос татар Среднего Поволжья: Основные проблемы изучения байтов / Ф.И. Урманче. - Казань: Татар, кн. изд-во, 2002.

Урысон Е. В. Проблемы исследования языковой картины мира: Аналогия в семантике / Е.В. Урысон. - М.: Языки славянской культуры, 2003.

Успенский Б. А. Избранные труды. Том II. Язык и культура. 2-е изд / Б.А. Успенский. - М.: Языки русской культуры, 1996.

Уфимцева А. А. Роль лексики в познании человеком действительности и в формировании языковой картины мира/ А.А. Уфимцева // Роль человеческого фактора в языке: Язык и картина мира. - М.: Наука, 1988.

Уфимцева Н.В. Русские: Опыт еще одного самопознания/ А.А. Уфимцева // Этнокультурная специфика языкового сознания. - М.: Наука, 1996.

Фаттахова Н. Н. Семантика и синтаксис народных примет в русском и татарском языках: сопоставительный аспект / Н.Н. Фаттахова. - Казань: Школа, 2002.

Фаттах Н. Язык богов и фараонов / Н. Фаттах. - Казань: Татар. кн. изд-во, 1999.

Фесенко Т. А. Реальный мир и ментальная реальность: парадигма взаимоотношений / Т.А. Фесенко.- Тамбов: Изд-во ТГУ, 1999.

Философия, логика, язык / пер. с англ. и нем. - М.: Прогресс, 1987.

Флиер А. Я. Культурогенез / А.Я. Флиер.- М.: Смысл, 1995.

Фуко М. Слова и вещи / М. Фуко. - М.: Прогресс, 1977.

Фрумкина Р. М. Есть ли у современной лингвистики своя эпистемология? / Р.М. Фрумкина // Язык и наука конца XX века: Сб. статей. - М.: Рос. гос. гуманитар. ун-т, 1995 (а).

Фрумкина Р. М. Концепт: попытка эпистемологического анализа термина / Р.М. Фрумкина // Язык и наука конца XX века: Сб. статей. - М.: Рос. гос. гуманитар. ун-т, 1995 (6).

Фрумкина Р.М. Психолингвистика / Р.М. Фрумкина. - М.: Академия, 2001.

Хабибуллин К. Н. Национальное самосознание и интернациональное поведение / К.Н. Хабибуллин. - Л.: Знание, 1989.

Хайдеггер М. Время картины мира / М. Хайдеггер // Новая технократическая волна на Западе: Сборник статей. Переводы / АН СССР, Ин-т философии. - М.: Прогресс, 1986.

Хайруллина Р. Х. Картина мира во фразеологии (тематико-идеографическая систематика и образно-мотивационные основы русских и татарских фразеологизмов) / Р.Х. Хайруллина. - М., 1997.

Хайрутдинова Т. Х. Названия пиши в татарском языке / Т.Х. Хайрутдинова. - Казань: Татар. кн. изд-во, 1993.

Хакимзянов Ф. С. Истоки татарского литературного языка / Ф.С. Хакимзянов // Советская тюркология. - 1988. - № 3.

Харисов Ф. Ф. Научные основы начального обучения татарскому языку как неродному / Ф. Ф. Харисов; под ред. Л. З. Шакировой. - Казань: ТаРИХ, 2000.

Харисов Ф. Ф. Образовательный ресурс национальной культуры / Ф. Ф. Харисов. - Казань: Хатер, 1998.

Хасанова Г. Ф. Теоретические основы формирования национальной культуры личности / Г. Ф. Хасанова. - Казань: Магариф, 1999.

Хисамова Ф. М. Татарский язык в восточной дипломатии России (XVI - начало XX вв.) / Ф. М. Хисамова. - Казань: Мастер-Лайн, 1999.

Хисамова Ф. М. Функционирование и развитие старотатарской деловой письменности XVI-XVII вв. / Ф. М. Хисамова. - Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1990.

Хомский Н. Язык и мышление / Н.Хомский. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1972. - Вып. 2. - 122 с.

Цветкова С.Е. Профессиональная языковая подготовка студентов – будущих менеджеров – средствами информационных технологий: дис. ... канд. пед. наук / С.Е. Цветкова. - Н. Новгород, 2004.

Цивьян Т. В. Лингвистические основы балканской модели мира / Т.В. Цивьян. - М.: Академия, 1990.

Цримова З. Р. Концепт «сердце» в языковой картине мира: автореф. ... дис. канд. филол. наук / З. Р. Цримова. - Нальчик, 2003.

Человеческий фактор и языке: Языковые механизмы экспрессивности / Институт языкознания; отв. ред. В. Н. Телия. - М.: Наука, 1991.

Чанышева Г.Г. Становление профессиональной речи у студентов-юристов / Г.Г. Чанышева. - Москва: «Школьные технологии», 2005. - 336 с.

Черданцева Т. З. Идиоматика и культура (постановка проблемы) / Т. З. Черданцева // Вопросы языкознания. - 1996. - № 1.

Чеснов Я. В. Этнический образ // Этноязыковые функции культуры / Я.В. Чеснов. - М.: Высшая школа, 1991.

Чесноков П. В. Неогумбольдтианство / П.В. Чесноков // Философские основы зарубежных направлений в языкознании. - М.: Наука, 1977.

Чеченов А. А. Язык памятника 14 в. Сойех Сшпашив в ареальном освещении / А.А. Чеченов. - М., 1978.

Шайхулов А. Г. Структура и идеографическая парадигма односложных корневых основ в кыпчакских языках Урало-Поволжья в континууме ареальной, межтюркской и общетюркской лексики (синописис и таксономия когнитивной сферы «Природа (неживая и живая)» / А.Г. Шайхулов. - Уфа: Изд-во Башк. ун-та, 2000.

Шаклеин В. М. Лингвокультурное содержание языка: к проблеме мотивации содержания лингвокультурной картины мира / В.М. Шаклеин // Россия и Запад: Диалог культур. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1998. - Вып. 6.

Шамне Н.Л. Актуальные проблемы межкультурной коммуникации / Н.Л. Шамне. - Волгоград: Изд-во Волгоград, ун-та, 1999.

Шафиков С. Г. Языковые универсалии и проблемы лексической семантики / С.Г. Шафиков. - Уфа: Изд-во Башкирского ун-та, 1998.

Шмелев А. Д. Русская языковая модель мира: Материалы к словарю / А.Д. Шмелев. - М.: Языки славянской культуры, 2002.

Шмелев А. Д. «Широта русской души» // Логический анализ языка. Языки пространств / А.Д. Шмелев. - М.: Языки русской культуры, 2000.

Швейцер А. Д., Совр. социолингвистика. Теория, проблемы, методы / А.Д. Швейцер. - М., 1977.

Щерба Л. В. Опыт общей теории лексикографии // в кн. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность. - Л.: Наука, 1974.

Этическое и языковое самосознание: Материалы конференции (Москва, 13-15 декабря 1995 г.) / отв. ред. В. П. Нерознак. - М., 1995.

Этнография татарского народа / научн. ред. Д. М. Исхаков. - Казань: Магариф, 2004.

Этнология / под ред. Г.Б. Маркова и В. В. Пименевой. - М.: Наука, 1994.

Этнопсихолнгвистика / Ю. А. Сорокин// АН СССР, Ин-т языкознания. - М.: Наука, 1988.

Юдин А. В. Русская традиционная народная духовность / А. В. Юдин. - М.: Интерпракс, 1994.

Юлдашев А. А. Принципы составления тюркско-русских словарей / А.А. Юлдашев. - М.: Наука, 1972.

Юсупов Р. А. Лексико-фразеологические средства русского и татарского языков / Р. А. Юсупов. - Казань: Татар. кн. изд-во, 1980.

Язык и культура: учебное пособие. - Уфа, 1995.

Языки и культуры. - М., 1995.

Языки как образ мира. - М.: 000 «Изд-во АСТ», СПб: Terra fantastica, 2003.

Языковая личность: Лингвокультурология. Лингводидактика. Лексикография / под ред. проф. В. В. Воробьева, проф. Л. Г. Саяховой. - Уфа: Изд. Башк. гос. ун-та, 2001.

Языковая номинация: Общие вопросы / отв.ред. Б. А. Серебренников, А. А. Уфимцева. - М.: Наука, 1977.

Яковлева Е. С. О понятии «культурная память» в применении к семантике слова / Е. С. Яковлева // Вопросы языкознания. - 1998. - № 3.

Яковлева Е. С. Фрагменты русской языковой картины мира: (Модели пространства, времени и восприятия) / Е. С. Яковлева. - М.: Гнозис, 1994.

На иностранных языках

Albert R.D. The intercultural sensitizer or culture assimilator: A cognitive approach // Handbook of intercultural training / R.D.Albert. - N.Y., 1983. - Vol.2. - P. 186 - 217.

Allen, S.E.M., Genesee, F.H., Fish, S.A. & Crago, M.B. (2002). Patterns of code mixing in English-Inuktitut bilinguals. In M. Andronis, C. Ball, H. Elston & S. Neuvel (Eds.), Proceedings of the 37th Annual Meeting of the Chicago Linguistic Society (Vol. 2, pp. 171-188). Chicago, IL: Chicago Linguistic Society.

Anderson J. Computing in Schools; An Australian Perspective - Australian Council for Educational Research, 1984. - 102 p.

Anderson J. Computing in Schools; An Australian Perspective - Australian Council for Educational Research, 1984. - 102 p.

Banaji M.R. The self in social contexts // Annular Review of Psychology / M.R.Banaji, D.A.Prentice. - 1994. - Vol. 45. - P. 297 - 332.

Bargal D. Lewinian approach to intergroup workshops for Arab-Palestinian and Jewish youth // J. of Social Issues / D.Bargal, H.A.Bar. - 1992. - Vol. 48. - P. 139 - 154.

Bar-Tal D. Causes and consequences of delegitimation: Models of conflict and ethnocentrism // J. of Social Issues / D.Bar-Tal. - 1990. - Vol. 46. - P. 65 - 82.

Baumeister R.F. The need to belong: interpersonal attachments as a fundamental human motivation //Psychological Bulletin / R.F.Baumeister. - 1995. - Vol. 117. - P. 75 - 90.

Baker, Colin. Foundations of Bilingual Education and Bilingualism. Multilingual Matters Ltd, 1993.

Banaji M.R. The self in social contexts // Annular Review of Psychology / M.R.Banaji, D.A.Prentice. - 1994. - Vol. 45. - P. 297 - 332.

Bar-Tal D. Causes and consequences of delegitimation: Models of conflict and ethnocentrism // J. of Social Issues / D.Bar-Tal. - 1990. - Vol. 46. - P. 65 - 82.

Baumeister R.F. The need to belong: interpersonal attachments as a fundamental human motivation //Psychological Bulletin / R.F.Baumeister. - 1995. - Vol. 117. - P. 75 - 90.

Bennett M.J. A developmental approach to training for intercultural sensitivity // International J. Of Intercultural Relations / M.J.Bennett. - 1986. - Vol. 10. - P. 179 - 196.

Bell, M. J., Müller, N., & Munro, S. (2001). The acquisition of rhotic consonants by Welsh - English bilingual children. International Journal of Bilingualism, 5, 71-86.

Bennett M.J. A developmental approach to training for intercultural sensitivity // International J. Of Intercultural Relations / M.J.Bennett. - 1986. - Vol. 10. - P. 179 - 196.

Bialystok, Ellen. Attentional control in children's metalinguistic performance and measures of field independence. Developmental Psychology, 1992.pp. 654-664.

Bialystok, Ellen. Language processing in bilingual children. Cambridge University Press, 1991.

Birren J.E. The psychology of ageing, Englewood Cliffs / J.E.Birren. – N.J., 1964.

Birren J.E. The psychology of ageing, Englewood Cliffs / J.E.Birren. – N.J., 1964.

Bosch, L., & Sebastián-Gallés, N. (1997). Native language recognition abilities in four month-old infants from monolingual and bilingual environments. *Cognition*, 65, 33-69.

Bosch, L. & Sebastián-Gallés, N. (2003). Simultaneous bilingualism and the perception of a language-specific vowel contrast in the first year of life. *Language and Speech*, 46, 217-243

Bromley D.B. The psychology of human ageing / D.B.Bromley. – L., 1966.

Burns, T.C., Werker, J.F., & McVie, K. (November, 2002). Development of phonetic categories in infants raised in bilingual and monolingual homes.

Chafe W.L. Repeated verbalizations as evidence for the organization of knowledge // Preprints of the plenary session papers: XIV International Congress of Linguists / W.L.Chafe. – Berlin, 1987. – P. 88-110.

Comeau, L & Genesee, F. Bilingual children's repair strategies during dyadic communication. In J.Cenoz & F.Genesee (Eds), *Trends in bilingual acquisition* (pp.231-256). Amsterdam, John Benjamins.

Chafe W.L. Repeated verbalizations as evidence for the organization of knowledge // Preprints of the plenary session papers: XIV International Congress of Linguists / W.L.Chafe. – Berlin, 1987. – P. 88-110.

De Houwer, A. (1990). The acquisition of two languages from birth: A case study. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Dylak B. Andragogika w służbie praktyki oświaty dorosłych / B.Dylak, Cz.Maziarza. – Warsz., 1986.

Döpke, S. (1998). Competing language structures: The acquisition of verb placement by bilingual German-English children. *Journal of Child Language*, 25, 555-584.

Döpke, S. (2000). Generation of and retraction from cross -linguistically motivated structures in bilingual first language acquisition. *Bilingualism: Language and Cognition*, 3, 209-226.

Dylak B. Andragogika w służbie praktyki oświaty dorosłych / B.Dylak, Cz.Maziarza. – Warsz., 1986.

Gal, S The political economy of code choice. In: *Codeswitching*, ed. by M. Heller. Berlin: Mouton de Gruyter.. 1988.

Gawlitze-Maiwald, I. & Tracy, R. (1996). Bilingual bootstrapping. *Linguistics*, 34, 901-926.

Genesee, F. (1989). Early bilingual development: One language or two? *Journal of Child Language*, 16, 161-179.

Genesee, F. (2001). Bilingual first language acquisition: Exploring the limits of the language faculty. In M. McGroarty (Ed.) *21st Annual Review of Applied Linguistics* (pp. 153-168). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Genesee, F. (2003). Rethinking bilingual acquisition. In J.M. deWaele (Ed.) *Bilingualism: Challenges and directions for future research* (pp. 158-182). Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Genesee, F. (2003) Bilingualism and language impairment. In R.D. Kent (Ed.), *MIT Encyclopedia of Communication Disorders*. Cambridge, MA: MIT Press, 275-278.

Genesee, F., Boivin, I., & Nicoladis, E. (1996). Talking with strangers: A study of bilingual children's communicative competence. *Applied Psycholinguistics*, 17, 427-442.

Genesee, F., Nicoladis, E., & Paradis, J. (1995). Language differentiation in early bilingual development. *Journal of Child Language*, 22, 611-631.

Genesee, F., Paradis, J., & Wolf, L. (1995). The nature of the bilingual child's lexicon. Unpublished research report, Psychology Department, McGill University, Montreal, Quebec.

Genesee, F. & Nicoladis, E. (2006). Bilingual acquisition. In E. Hoff & M. Shatz (eds.), *Handbook of Language Development*, Oxford, Eng.: Blackwell.

Hayes J.R. Identifying the organization of writing processes // *Cognitive processes in writing* / J.R.Hayes, L.Flower. – Hillsdale (N.J.), 1980. – P. 108 – 131.

Hayes J.R. Identifying the organization of writing processes // *Cognitive processes in writing* / J.R.Hayes, L.Flower. – Hillsdale (N.J.), 1980. – P. 108 – 131.

Holm, A. & Dodd, B. (1999). A longitudinal study of the phonological development of two Cantonese-English bilingual children. *Applied Psycholinguistics*, 20, 349-376.

Hooper S. Cooperative Learning and Computer – Based Instruction // *Educational Technology Research and Development* / S.Hooper. – V. 40, № 3, pp. 350 – 355, 1992.

Hulk, A. & Müller, N. (2000). Bilingual first language acquisition at the interface between syntax and pragmatics. *Bilingualism: Language and Cognition*, 3, 227-244.

Hulk A.C.J., & van der Linden, E. (1996). Language mixing in a French-Dutch bilingual child. In E. Kellerman et al. (Eds.), *Eurosla 6: A selection of papers* (pp. 89-103). Amsterdam: John Benjamins.

Hooper S. Cooperative Learning and Computer – Based Instruction // *Educational Technology Research and Development* / S.Hooper. – V. 40, № 3, pp. 350 – 355, 1992.

Informationen zu Schulbuchfragen. – Berlin. – 1974. – Heft 17.

Jih H.J. Reeves Mental Models: A Research Focus for Interactive Learning System // *Educational Technology Research and Development* / H.J.Jih, T.Charles. – V. 40, № 3, pp. 401 – 407, 1992.

Johnson-Laird Ph.N. Human and machine thinking / Ph.N.Johnson-Laird. – Hillsdale, 1993. – 186 p.

Jonson D.W. Circler of Learning Cooperation in the Classroom / D.W.Jonson, R.T.Jonson. – Alexandria, Ya: Assotiation for Supervision and Curriculum Development, 1984. – 394 p.

Jonson D.W. Learning Together and Alone: Cooperation, Competition and Individualization / D.W.Jonson, R.T.Jonson. – N.Y.: Prentice Hall, 1975. – 416 p.

Jonson D.W. Social Skills for Successful Group Work // Educational Leadership / D.W.Jonson, R.T.Jonson. – 1975. – V. 47, №4. – P. 31– 35.

Jonson D.W. Structuring Cooperative Learning: Lesson Plans for Ts. / D.W.Jonson, R.T.Jonson, E.J.Holubec. – Edina, Minn.: Interaction Book Company, 1987. – 473 p.

Jorna R.J. Wissenrepräsentation im Künstlichen Intelligenzen. Zeichentheorie und Kognitionsforschung // Zeitschrift für Semiotik / R.J.Jorna. – 1990. – Bd. 12, H. 1–2. – S. 9– 23.

Jih H.J. Reeves Mental Models: A Research Focus for Interactive Learning System // Educational Technology Research and Development / H.J.Jih, T.Charles. – V. 40, № 3, pp. 401 – 407, 1992.

Johnson-Laird Ph.N. Human and machine thinking / Ph.N.Johnson-Laird. – Hillsdale, 1993. – 186 p.

Jonson D.W. Circler of Learning Cooperation in the Classroom / D.W.Jonson, R.T.Jonson. – Alexandria, Ya: Assotiation for Supervision and Curriculum Development, 1984. – 394 p.

Jonson D.W. Learning Together and Alone: Cooperation, Competition and Individualization / D.W.Jonson, R.T.Jonson. – N.Y.: Prentice Hall, 1975. – 416 p.

Jonson D.W. Social Skills for Successful Group Work // Educational Leadership / D.W.Jonson, R.T.Jonson. – 1975. – V. 47, №4. – P. 31– 35.

Jonson D.W. Structuring Cooperative Learning: Lesson Plans for Ts. / D.W.Jonson, R.T.Jonson, E.J.Holubec. – Edina, Minn.: Interaction Book Company, 1987. – 473 p.

Jorna R.J. Wissenrepräsentation im Künstlichen Intelligenzen. Zeichentheorie und Kognitionsforschung // Zeitschrift für Semiotik / R.J.Jorna. – 1990. – Bd. 12, H. 1–2. – S. 9– 23.

Khamis, C. Mehrsprachigkeit bei den Nubi. Das Sprachverhalten viersprachig aufwachsender Vorschul- und Schulkinder in Bombo/Uganda. Hamburg: LIT, 1994.

Lanvers, U. (1999). Lexical growth patterns in a bilingual infant: The occurrence and significance of equivalents in the bilingual lexicon. International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 2, 30-52.

Lanvers, U. (2001). Language alternation in infant bilinguals: A developmental approach to codeswitching. International Journal of Bilingualism, 5, 437-464.

Lanza, E. (1997). Language mixing in infant bilingualism: A sociolinguistic perspective. Oxford, UK: Clarendon Press.

Leopold, W. (1949). Speech development of a bilingual child (Volume 4). Evanston, IL: Northwestern University Press.

Lo R. Developing a Database of Authoring System Software // Educational Technology Research and Development / R.Lo, G.Locatis, V.Carr, R.Banvard, Q.Le, M.Williamson, M.Askerman. – V. 40, №2, pp. 221 – 226, 1992.

Locatis G. Some Uneasy Inquiries into ID Expert Systems // Educational Technology Research and Development / G.Locatis, Ok.Park. –V. 40, №3, pp. 261 – 267, 1992.

Lo R. Developing a Database of Authoring System Software // Educational Technology Research and Development / R.Lo, G.Locatis, V.Carr, R.Banvard, Q.Le, M.Williamson, M.Askerman. – V. 40, №2, pp. 221 – 226, 1992.

Locatis G. Some Uneasy Inquiries into ID Expert Systems // Educational Technology Research and Development / G.Locatis, Ok.Park. –V. 40, №3, pp. 261 – 267, 1992.

Maneva, B. & Genesee, F. (2002). Bilingual babbling: Evidence for language differentiation in dual language acquisition. In B. Skarbela et al. (Eds.), Boston University Conference on Language Development 26 Proceedings (pp. 383-392). Somerville, MA: Cascadilla Press.

Matthews, S., & Yip, V. (2003). Relative clauses in early bilingual development: Transfer and universals. In A.G. Ramat (Ed.), Typology and Second Language Acquisition (pp. 39-81). Berlin: Mouton de Gruyter.

Mehler, J., Dupoux, E., Nazzi, T., & Dehaene-Lambertz, G. (1996). Coping with linguistic diversity: The infant's viewpoint. In J.L. Morgan & K. Demuth (Eds.), Signal to syntax (pp. 101-116). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Meisel, J.M. (1990). Two first languages: Early grammatical development in bilingual children. Dordrecht: Foris.

Meisel, J.M. (1994). Code-switching in young bilingual children: The acquisition of grammatical constraints. Studies in Second Language Acquisition, 16, 413-441.

Microcomputer and children in the primary school / Ed. By R. Earland – LEWES: The Falmer press, 1982, – 272 p.

Müller, N. (1999). Transfer in bilingual first language acquisition. Bilingualism: Language and Cognition, 1, 151-171.

Myers-Scotton, C. (1993). Social motivation for codeswitching: Evidence from Africa. Oxford, UK: Oxford University Press.

Microcomputer and children in the primary school / Ed. By R. Earland – LEWES: The Falmer press, 1982, – 272 p.

Nicoladis, E. (1998). First clues to the existence of two input languages: Pragmatic and lexical differentiation in a bilingual child. Bilingualism: Language and Cognition, 1, 105-116.

Nicoladis, E. (2002). What's the difference between "toilet paper" and "paper toilet"? French-English bilingual children's crosslinguistic transfer in compound nouns. Journal of Child Language, 29, 843-863.

Nicoladis, E. (2003). Cross-linguistic transfer in deverbal compounds of preschool bilingual children. Bilingualism: Language and Cognition, 6, 17-31.

Nicoladis, E. & Genesee, F. (1996). A longitudinal study of pragmatic differentiation in young bilingual children. Language Learning, 46, 439-464.

Nicoladis, E. & Genesee, F. (1997). Language development in preschool bilingual children, Journal of Speech-Language Pathology and Audiology, 21, 258-270.

Nicoladis, E. & Secco, G. (2000). The role of a child's productive vocabulary in the language choice of a bilingual family. First Language, 58, 3-28.

Oksaar, Els. Aspects of creativity: Interactional strategies of mono- and multilingual children. In: Söderberg, R. (ed.): Children's creative communication, 1988. pp. 82-102.

Oller, D. K., Eilers, R. E., Urbano, R., & Cobo-Lewis, A. B. (1997). Development of precursors to speech in infants exposed to two languages. Journal of Child Language, 24, 407-425.

Pan, B.A. (1995). Code negotiation in bilingual families: "My body starts speaking English". *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 16, 315-327.

Paradis, J. (2001). Do bilingual two-year olds have separate phonological systems? *International Journal of Bilingualism*, 5, 19-38.

Paradis, J., Crago, M., Genesee, F., & Rice, M. (2003). Bilingual children with specific language impairment: How do they compare with their monolingual peers? *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 46, 113-127.

Paradis, J. & Genesee, F. (1996). Syntactic acquisition in bilingual children: Autonomous or interdependent? *Studies in Second Language Acquisition*, 18, 1-25.

Paradis, J. & Navarro, S. (2003). Subject realization and crosslinguistic interference in the bilingual acquisition of Spanish and English: What is the role of the input? *Journal of Child Language*, 30, 371-393.

Paradis, J., Nicoladis, E., & Genesee, F. (2000). Early emergence of structural constraints on code-mixing: Evidence from French-English bilingual children. *Bilingualism: Language and Cognition*, 3, 245-261.

Patterson, J. L. & Pearson, B. Z. (2004). Bilingual lexical development: Influences, contexts, and processes. In B. A. Goldstein (Ed.), *Bilingual language development and disorders in Spanish-English speakers* (pp. 77-104). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.

Pearson, B. Z., Fernández, S. C., Lewedag, V., & Oller, D. K. (1997). The relation of input factors to lexical learning by bilingual infants (ages 10 to 30 months). *Applied Psycholinguistics*, 18, 41-58.

Pearson, B. Z., Fernández, S. C., & Oller, D. K. (1993). Lexical development in bilingual infants and toddlers: Comparison to monolingual norms. *Language Learning*, 43, 93-120.

Petersen, J. (1988). Word-internal code-switching constraints in a bilingual child's grammar. *Linguistics*, 26, 479-493.

Podgórecki J., *Communication Theories Review*. W: Aktualne problemy psychologii T I, część 19, Wydawnictwo Instytut Psychologii Akademii Nauk Ukrainy Kijów 2007 ss.161-168.

PODGÓRECKI, J. (2008). *Трансгресия как форма поведения* w: „Aktualne problemy wzajemodziań nauki i praktyki w Rozwoju Obrazowania kniga I, Mnogoobrazie podchodow, Wydawnictwo: Kubański Państwowy Uniwersytet, Krasnodar.

PODGÓRECKI, J. (2008). *Rerum Socialium Disquisitiones Russicae-Polonicae . Kompetencje komunikacyjne* w: „Aktualne problemy wzajemodziań nauki i praktyki w Rozwoju Obrazowania Kniga I, Mnogoobrazie pdchodow, wydawnictwo: Kubański Państwowy Uniwersytet, Krasnodar.

PODGÓRECKI, J. (2008). *Rerum Socialium Disquisitiones Russicae-Polonicae. К проблеме современных категорий стереотипизации* w „Aktualne problemy wzajemodziań nauki i praktyki w Rozwoju Obrazowania kniga I, Mnogoobrazie pdchodow, wydawnictwo: Kubański Państwowy Uniwersytet, Krasnodar.

PODGÓRECKI, J. (2008). *Transgresja* w: Sowremiennyj naucznyj wiestnik (nauczno toretyceskij i praktyczeskij żurnauł), „Seria Pedagogika”, Wydawnictwo Rusnauz Kniga nr 12/20, Bielgorod.

PODGÓRECKI, J. (2008). Wymiary transgresji w: *Pedagogika-Psychologia-Hudba a Život/Praha Publishing Mouse, <Education and Science> s.r.o.*

PODGÓRECKI, J. (2008). Transgression (w:) Construction of a man. Serwis; System and Models; Limits of Interpretation, Volume 2, Tomsk.

PODGÓRECKI, J. (2008). J.L. Rerum Socialium Disquisitiones, Russicae – Polonicae I Social Communication Theories (w:) Aktualne problemy wzajemnej nauki i praktyki w rozwoju obrazowania, Krasnodar.

PODGÓRECKI, J. (2008). J. L. Rerum Socialium Disquisitiones Russicae – Polonicae I Socialium Communication Theories (w:) Aktualne problemy wzajemnej nauki i praktyki w rozwoju obrazowania, Krasnodar.

PODGÓRECKI, J. (2008). Ingratycja jak socjalno psychologiczjeskii fenomen (w:) Problemy Sowremenoji szkoły i pyti ich reszenija Inkljuzwnoe obrazowanie, Tomsk.

PODGÓRECKI, J. (2008). Ingratycja (w:) Gumanitarnyje nauki (filosofija), Wiestnik Tomskiego Państwowego Uniwersytetu Pedagogicznego Tomsk.

PODGÓRECKI, J. (2008). Komunikacja a proces kształtowania postaw (**w**) Studia i Rozprawy , Wyższa Szkoła Bezpieczeństwa i Ochrony, Warszawa.

PODGÓRECKI, J. (2008). Osobowość nauczyciela (**w**) Studia i Rozprawy , Wyższa Szkoła Bezpieczeństwa i Ochrony, Warszawa.

Polka, L. & Sundara, M. (2003). Word segmentation in monolingual and bilingual infant learners of English and French. In M.J. Solé, D. Recasens, & J. Romero, J. (Eds.) Proceedings of the International Congress of Phonetic Sciences, 15, 1021-1024.

Poplack, S. (1980). 'Sometimes I start a sentence in English y termino en Español': Toward a typology of code-switching. *Linguistics*, 18, 581-618.

Poplack, S. (1987). Contrasting patterns of code-switching in two communities. In E. Wande, J. Anward, B. Nordberg, L. Steensland, & M. Thelander (Eds.), Aspects of multilingualism (pp. 51-77). Uppsala: Borgströms, Motala.

Poulin-Dubois, D. & Goodz, N. (2001). Language differentiation in bilingual infants: Evidence from babbling. In J. Cenoz & F. Genesee (Eds.), Trends in bilingual acquisition (pp. 95-106). Amsterdam: John Benjamins.

Rosch E.H. Human categorization // *Advances in cross-cultural psychology / E.H.Rosch. – L., 1975. – 386 p.*

Rosch E.H. Natural categories // *CP / E.H.Rosch. – 1973. – Vol. 4. – P. 328 – 350.*

Rosch E.H. Human categorization // *Advances in cross-cultural psychology / E.H.Rosch. – L., 1975. – 386 p.*

Sauve, D., & Genesee, F. (March, 2000) Grammatical constraints on child bilingual code-mixing. Paper presented at the Annual Conference of the American Association for Applied Linguistics, Vancouver, Canada.

Scanlend W. The impact of computer – based instruction upon teaches: Two perspectives – educational technology / W.Scanlend, D.Slattey. – Vol. 23, №11, pp. 7 – 12, 1983.

Schank R.C. Dynamic memory: A theory of reminding, and learning in computers and people / R.C.Schank. – N.Y., 1983. – 386 p.

Schank R.C. Reminding and memory organization: An introduction to MOPs // Strategies for natural language processing / R.C.Schank. – Hillsdale (N.J.); L., 1982. – P. 455 – 493.

Schnitzer, M. L. & Krasinski, E. (1994). The development of segmental phonological production in a bilingual child. *Journal of Child Language*, 21, 585-622.

Schnitzer, M. L. & Krasinski, E. (1996). The development of segmental phonological production in a bilingual child: A contrasting second case. *Journal of Child Language*, 23, 547-571.

Sebastián-Gallés, N., & Bosch, L. (in press). Phonology and Bilingualism. In J. F. Kroll, & A. M. B. D. Groot (Eds.), *Handbook of bilingualism: Psycholinguistic approaches*. Oxford, UK: Oxford University Press.

Slavin R.E. The Cooperative Revolution in Education // The Education Digest / R.E.Slavin. – 1988. – V. 54, №1. – P. 18 – 26.

Smith M.B. Cases as conceptual categories: Evidence from German // Conceptualizations and mental processing in language / M.B.Smith. – B., 1993. – P. 531 – 565.

Sprott, R.A., & Kemper, S. (1987). The development of children's code-switching: A study of six bilingual children across two situations. *Working Papers on Language Development*, 2, 116-134.

Scanlend W. The impact of computer – based instruction upon teaches: Two perspectives – educational technology / W.Scanlend, D.Slaterry. – Vol. 23, №11, pp. 7 – 12, 1983.

Schank R.C. Dynamic memory: A theory of reminding, and learning in computers and people / R.C.Schank. – N.Y., 1983. – 386 p.

Schank R.C. Reminding and memory organization: An introduction to MOPs // Strategies for natural language processing / R.C.Schank. – Hillsdale (N.J.); L., 1982. – P. 455 – 493.

Slavin R.E. The Cooperative Revolution in Education // The Education Digest / R.E.Slavin. – 1988. – V. 54, №1. – P. 18 – 26.

Smith M.B. Cases as conceptual categories: Evidence from German // Conceptualizations and mental processing in language / M.B.Smith. – B., 1993. – P. 531 – 565.

Viewpoints in teaching and learning of the school of education / Ludiana univ., Three perspectives in instructional development and technology. – Bloomington, vol. 59, № 2, 1983. – 157 p.

Viewpoints in teaching and learning of the school of education / Ludiana univ., Three perspectives in instructional development and technology. – Bloomington, vol. 59, № 2, 1983. – 157 p.

Vihman, M. (1998). A developmental perspective on codeswitching: Conversations between a pair of bilingual siblings. *International Journal of Bilingualism*, 2, 45-84.

Vihman, M.M., Lum, J.A.G., Thierry, G., Nakai, S., & Keren-Portnoy, T. (2005). Cross-linguistic experiments in infant word form recognition. Unpublished ms, School of Psychology, University of Wales, Bangor.

Volterra, V. & Taeschner, T. (1978). The acquisition and development of language by bilingual children. *Journal of Child Language*, 5, 311-326.

Waber D. The biological boundaries of cognitive styles // cognitive style and cognitive development / D.Waber. – Norwood, 1989. – P. 81 – 101.

Werker, J. F. & Tees, R. C. (1984). Cross-language speech perception: Evidence for perceptual reorganization during the first year of life. *Infant Behavior and Development*, 7, 49-63.

Wexler, K. (1998). Very early parameter setting and the unique checking constraint: A new explanation of the optional infinitive stage. *Lingua*, 106, 23-79.

Wolff, H. Ekkehard. Multilingualism, Modernisation, and Mother Tongue: Promoting Democracy through Indigenous African Languages. *Social Dynamics* 1999.25.1: 31–50.

Wolff H. Ekkehard Pre-School Child Multilingualism and its Educational Implications in the African Context. PRAESA (Project on Alternative Education in South Africa) - Occasional Papers No. 4, University of Cape Town, 2000.

Wellington J.J. Children, Computers and Curriculum: An Introduction to Information Technology and Education / J.J.Wellington. – L., 1985.

Yuki G.A. Leadership in organizations. Engle. Wood cliffs / G.A.Yuki. – N.Y., 1981. – 394 p.

Yip, V. & Matthews, S. (2000). Syntactic transfer in a Cantonese-English bilingual child. *Bilingualism: Language and Cognition*, 3, 193-208.

Zahner J.E. Evaluating Instructional Software: A Simplified Model // Educational Technology research and development / J.E.Zeinab, R.A.Reiser, W.Dick, B.Gill. – V. 40, № 3, pp. 172 – 179, 1992.

B.Gill. – V. 40, № 3, pp. 172 – 179, 1992.

Учебное издание

*Кафиль Фахразиевич Амиров
Валериан Фаритович Габдулхаков
Фоат Канфиевич Зиннуров
Юзеф Подгурецки,
Гульнара Габдулхаковна Чанышева*

**ЮРИДИЧЕСКОЕ ОБЩЕНИЕ:
ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА**

Учебно-методическое пособие

Формат 60х90 1/16 Подписано в печать 18.01.2012

Усл. печ. л. 20,7 Тираж 500 экз.

Типография КЮИ МВД России
420108, г. Казань, ул. Магистральная, 35