

Красноярский государственный педагогический университет  
им. В.П.Астафьева

На правах рукописи

**БАРКАНОВА Ольга Владимировна**

**ДИНАМИКА НАЦИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ ЛИЧНОСТИ  
В ПЕРИОД РАННЕЙ ЮНОСТИ**

19.00.13 – Психология развития, акмеология

**ДИССЕРТАЦИЯ**

на соискание учёной степени  
кандидата психологических наук

Научный руководитель:  
кандидат психологических наук, доцент  
Ядрышникова Татьяна Леонидовна

Красноярск 2006

**ОГЛАВЛЕНИЕ**

Введение	3–12
Глава 1. Теоретическое обоснование проблемы национального самосознания в период ранней юности	13–72
1.1 Национальное самосознание личности как предмет психологического анализа	13–37
1.2 Ранняя юность как период формирования национального самосознания личности	37–52
1.3 Формирование национального самосознания личности при изучении иностранного языка	52–70
Выводы по первой главе	70–72
Глава 2. Эмпирическое исследование динамики национального самосознания личности при изучении иностранного языка	73–159
2.1. Этапы и методы эмпирического исследования	73–85
2.2. Характеристика структуры национального самосознания личности в период ранней юности на разных уровнях изучения иностранного языка	86–121
2.3. Динамика национального самосознания личности в зависимости от факторов возраста и этапа обучения иностранному языку	121–153
Выводы по второй главе	153–159
Заключение	160–168
Библиографический список	169–187
Приложения	188–197

## Введение

Проблема самосознания является одной из центральных в психологии, представляя интерес для научных исследований уже много десятилетий подряд. Исследования проблемы самосознания берут начало у античных философов и имеют богатую историю. В результате многочисленных наблюдений, экспериментов и исследований в данной области появилось значительное количество гипотез, теорий и научных трудов. К настоящему времени достаточно хорошо исследована структура самосознания, его уровни, проявления, характеристики, факторы, оказывающие влияние на самосознание. Стремительные изменения в современном обществе, вызванные развитием технического прогресса, процветанием жёстких законов бизнеса и тенденцией к глобальной индивидуализации, нашли отражение, прежде всего, в сфере самосознания каждого индивидуума. В последнее время учёные всего мира говорят о кризисе личностной идентичности и самосознания в целом (А.Б.Орлов, Д.Я.Райгородский, В.И.Слободчиков, В.Франкл, Э.Фромм и др.).

Проблема национального самосознания в современный период развития России также является довольно сложной и противоречивой. С одной стороны, открытость границ и государственная политика интернационального сотрудничества, интеграции и модернизации образования в рамках Болонского соглашения в условиях рыночного общества способствуют массовому выезду россиян за рубеж и усиливают потребность в изучении иностранных языков. С другой стороны, кризис духовности в обществе и культивируемые западные ценности при высоком уровне образования и знания иностранных языков не благоприятствуют развитию чувства патриотизма и идентификации со своей нацией. По итогам сентябрьской Московской психологической конференции, самый массовый страх современной молодёжи – страх за будущее России, перспективу её развития и статус в системе международных отношений и, в связи с этим, страх за своё будущее, возможность самореализации и профессиональной успешности. Данные противоречия актуализируют

проблему изучения и целенаправленного формирования национального самосознания россиян.

Изучению национального самосознания посвящены многие сотни научных работ и исследований, начиная с античных философов – Геродота, Гиппократ, Тацита, Плиния, Страбона, которым принадлежат первые попытки объяснить поведение и нравы народов особенностями окружающей среды и образом жизни. Значимое развитие теории национального самосознания начинается в конце 19 – начале 20-го веков в работах С.А.Арутюнова, Р.Бенедикт, Н.А.Бердяева, Ю.В.Бромля, В.Вундта, Л.Н.Гумилева, И.С.Кона, М.Лацаруса, М.Мид, Г.Г.Шпета, Г.Штейнталь и других.

Новая волна интереса к исследованию проблемы национального самосознания за последние десять лет связана с изменением обстановки в мире, усилением интеграции и сотрудничества стран между собой, расширением экономических контактов, огромного информационного потока, а также с обострением национальных конфликтов, войн и террористических актов.

Практически столь же древней и вызывающей многочисленные диспуты концепцией, как и проблема национального самосознания, является теория влияния языка на формирование самосознания, образа мышления и картины мира, который несет в себе специфику национальной культуры и тесно связан с мышлением. Хотя изучение данной проблемы началось ещё в античности, наиболее значимыми для науки являются исследования отечественных и зарубежных учёных 19–20-го веков (А.Вежбицка, Е.В.Верещагин, В.Гумбольдт, В.Г.Костомаров, А.А.Леонтьев, А.Р.Лурия, Ю.А.Сорокин, А.Г.Сpirкин, Э.Сепир, Б.Уорф, Б.А.Успенский, Р.М.Фрумкина и др.).

Проведённый анализ трудов отечественных и зарубежных учёных позволяет: 1) говорить о проблемах самосознания, национального самосознания и влияния языка на самосознание личности как о довольно основательно исследованных; 2) выделить ряд имеющихся противоречий между:

– тенденциями к глобализации и к индивидуализации в обществе, приводящими к кризису самосознания вообще и национального самосознания личности в частности;

– существованием большого количества теорий по проблемам национального самосознания, влияния языка на национальное самосознание личности – и недостаточной систематизацией и универсализацией существующих теорий, слабой изученностью особенностей влияния иностранного языка на разные компоненты национального самосознания и динамики, механизмов и факторов изменения национального самосознания изучающих иностранный язык;

– имеющимися практическими методическими разработками по изучению иностранного языка – и отсутствием разработок по воспитанию личности с определённым типом национального самосознания – патриота и образованного человека, космополита одновременно.

Данные противоречия актуализируют тему исследования – «Динамика национального самосознания личности в период ранней юности» – и придают ей теоретическую и практическую значимость.

**Целью данного диссертационного исследования** является выявление динамики национального самосознания личности в период ранней юности при изучении иностранного языка.

**Объект исследования** – самосознание личности.

**Предмет исследования** – динамика национального самосознания личности в период ранней юности при изучении иностранного языка.

**Гипотезой исследования** явилось следующее предположение: динамика национального самосознания личности при изучении иностранного языка состоит в изменении содержания и иерархии компонентов структуры национального самосознания, в психологических механизмах и определяется факторами уровня, этапа обучения иностранному языку и возраста учащихся.

Цель и сформулированная гипотеза исследования обусловили постановку следующих **задач**:

– рассмотреть национальное самосознание личности как предмет психологического анализа;

- охарактеризовать раннюю юность как период формирования национального самосознания личности;
- выявить особенности национального самосознания личности при обучении иностранному языку;
- провести эмпирическое исследование динамики национального самосознания личности в период ранней юности при изучении иностранного языка.

**Теоретико-методологическую основу исследования** составили труды отечественных и зарубежных учёных, рассматривающие проблему самосознания в рамках естественно-научной (Р.Бернс, Л.С.Выготский, У.Джемс, И.С.Кон, Ч.Кули, Б.Ф.Скиннер, З.Фрейд, Т.Шибутани, Э.Эриксон и другие) и гуманитарной (М.М.Бахтин, К.Роджерс, А.Маслоу и другие) парадигм, на основании анализа которых за основу взята трёхкомпонентная (когнитивный, аффективный, деятельностный) структура самосознания (Л.Д.Олейник, В.В.Столин, И.И.Чеснокова и другие); выделены устойчивые и лабильные характеристики самосознания; уровни развития, включённости и функционирования самосознания – от простейшего до высокоразвитого (М.Розенберг, А.Г.Сpirкин, Е.С.Шильштейн и другие).

В качестве основополагающих для осмысления проблемы национального самосознания взяты теории отечественных (Ю.В.Бромлей, А.Ф.Дашдамиров, Л.М.Дробижеева, И.А.Снежкова, Г.У.Солдатова, Т.Г.Стефаненко, В.А.Сухарев и другие) и зарубежных учёных (Р.Бенедикт, Д.Брунер, В.Вундт, Л.Леви-Брюль, К.Леви-Строс, Э.Рош, М.Сегалл, Г.Триандис, А.Тэшфел, Г.Хофстеде и другие), рассматривающие суть и содержание структуры национального самосознания в единстве когнитивного, аффективного и деятельностного компонентов; характеристики (субъективность, избирательность, энергетика, динамичность) и факторы развития национального самосознания (социокультурные, исторические, политические, религиозные; характер и интенсивность межэтнических отношений) (С.А.Арутюнов, Ю.В.Бромлей, Л.Н.Гумилёв, Л.М.Дробижеева, Б.А.Душков, В.И.Козлов, Н.З.Чавчавадзе, Н.Н.Чебоксаров,

К.В.Чистов и другие); уровни национального самосознания личности (макро- – нации и микро- – личности) (В.А.Вяткин, Ю.В.Хотинец, О.Н.Юденко и другие). Основу для рассмотрения периода ранней юности как высшего, завершающего этапа формирования самосознания, национального самосознания и национальной идентификации составили работы Л.С.Выготского, И.С.Кона, Г.Крайг, Ж.Пиаже, Л.Ф.Обуховой, В.В.Столина, В.И.Слободчикова, Д.Б.Элькониной, Э.Эриксона и других.

Рассмотрение взаимосвязи языка с другими когнитивными системами личности (В.М.Бехтерев, В.А.Сухарев, А.Р.Лурия, А.Г.Спиркин, Р.М.Фрумкина и другие), с культурой, менталитетом и национальным самосознанием этноса (Ю.В.Бромлей, В.Гумбольдт, А.А.Потебня, Э.Сэпир, Н.И.Толстой, Б.Уорф, Б.А.Успенский, Л.В.Щерба и другие) послужило основой положения об определяющей роли языка в специфике национальной концептуализации действительности, формировании языкового сознания и самосознания нации и личности (Ю.Д.Апресян, А.Вежбицка, В.Г.Гак, Г.В.Колшанский, Б.А.Серебренников, Н.В.Уфимцева, А.Д.Шмелёв, Е.С.Яковлева и другие) и о приобщении изучающих иностранный язык к культуре, сознанию и менталитету другого народа (Б.В.Беляев, Д.Берри, О.И.Блинова, И.А.Бодуэн де Куртене, Е.В.Верещагин, Т.М.Дридзе, В.Г.Костомаров, Ю.Н.Караулов, А.А.Леонтьев, С.Е.Никитина, Ю.А.Сорокин, Ф.де Соссюр, Э.Хауген и другие).

Для решения поставленных задач и проверки гипотезы использовался комплекс **методов психологического исследования**: общетеоретические (анализ философской, социологической, этнографической, психологической и педагогической литературы по проблеме исследования, понятийно-терминологический анализ, построение гипотез, прогнозирование); эмпирические (наблюдение, беседа, проективные методы, контент-анализ); математические (факторный, корреляционный, кластерный анализ). Для решения поставленных задач были использованы

авторские проективные методики незаконченных предложений и рисунков «Особенности национального самосознания личности при изучении иностранного языка» и «Национальные образы».

**Организация, база и этапы исследования:** в исследовании участвовали студенты I–V курсов факультета иностранных языков, I–IV курсов факультета физики и информатики и III–V курсов факультета географии и английского языка Красноярского государственного педагогического университета им. В.П.Астафьева и учащиеся старших классов специализированной языковой школы (Красноярской детской международной школы КРОООО «Знание» России). Всего в исследовании приняло участие 800 человек.

**На защиту выносятся следующие положения:**

1. Национальное самосознание личности есть осознание своей этнической идентичности в системе межнациональных отношений и формирование определённой позиции по отношению к своей и другим нациям, что позволяет рассматривать проблему национального самосознания личности в рамках гуманитарной парадигмы. Структура национального самосознания личности представлена интеграцией когнитивного, аффективного и деятельностного компонентов.

2. Период ранней юности является высшим, завершающим этапом формирования национального самосознания и национальной идентичности личности. Когнитивный компонент национального самосознания представлен обыденными и житейскими знаниями об особенностях своей и других наций. Аффективный компонент включает эмоционально-оценочное осознание своей этнической принадлежности, определённые национальные аттитюды. Деятельностный компонент представлен определёнными установками на межнациональные контакты. Однако национальное самосознание личности может являться довольно аморфным образованием.

3. Изучение иностранного языка способствует актуализации и изменению национального самосознания личности в период ранней юности в плане объективации знаний, формирования позитивного, толерантного



эмоционального отношения к своей и другим нациям, установок на межнациональное общение и сотрудничество, чёткого национального самоопределения и идентификации. Национальное самосознание личности при изучении иностранного языка формируется под действием психологических механизмов объективации – стереотипизации знаний, национального присоединения – обособления – интеграции, эмоциональной модуляции; взаимодействия – конформизма – противодействия.

4. Динамика национального самосознания личности в период ранней юности при изучении иностранного языка состоит в изменении содержания и иерархии компонентов структуры национального самосознания; в психологических механизмах; определяется факторами уровня (профессиональный; общеобразовательный) и этапа обучения иностранному языку, возраста обучающихся. Особенности изменения национального самосознания личности в период ранней юности при изучении иностранного языка могут служить основанием типологии национального самосознания личности в период ранней юности при изучении иностранного языка (типы, условно названные «Эмигрант», «Патриот», «Инфантильный», «Космополит»). Уровень обучения иностранному языку, содержание компонентов структуры и психологические механизмы национального самосознания могут быть представлены динамической моделью.

**Наиболее существенные результаты, полученные соискателем лично, их научная новизна:**

1. Впервые выявлена и исследована динамика национального самосознания личности в период ранней юности при изучении иностранного языка, состоящая в изменении содержания и иерархии компонентов структуры национального самосознания, в психологических механизмах.

2. Исследованы факторы, влияющие на динамику национального самосознания личности в период ранней юности при изучении иностранного языка: уровень, этап обучения иностранному языку, возраст, пол учащихся.

3. Разработана методика незаконченных предложений для исследования национального самосознания личности в период ранней юности при изучении иностранного языка, суть которой состоит в выявлении особенностей когнитивного, аффективного и деятельностного компонентов национального самосознания личности.

4. Разработана модель, отражающая динамику национального самосознания личности в период ранней юности через иерархию и содержание компонентов структуры, а также факторы формирования национального самосознания личности при изучении иностранного языка.

5. Разработана типология национального самосознания личности в период ранней юности при изучении иностранного языка, включающая типы «Эмигрант», «Патриот», «Инфантильный», «Космополит», охарактеризованные по восьми базовым критериям (уровень владения иностранным языком; эмоциональное отношение к своей и другой нации; деятельностная и межличностная направленность; уровень знаний о другой нации; национальная идентификация; психологические механизмы национального самосознания).

**Теоретическая значимость исследования** заключается в том, что систематизированы основные научные теории по проблемам самосознания, национального самосознания и влияния иностранного языка на национальное самосознание личности посредством отнесения к естественно-научной или гуманитарной парадигмам исследования, которые рассмотрены с позиций детерминизма – индетерминизма; методологии исследования. Уточнены понятия «национальное самосознание личности»; «динамика национального самосознания личности»; «динамическая модель»; «типология национального самосознания личности в процессе изучения иностранного языка»; «модуляция эмоционального отношения»; «объективация знаний». Результаты проведенного исследования обогащают теорию социальной психологии (раздел «Социализация личности»), этнопсихологии (раздел «Национальное самосознание»), возрастной психологии (раздел «Психология юности»),

акмеологии (раздел «Акмеологические технологии», «Акмеологические модели»).

**Практическая значимость исследования** определяется возможностью реализации его результатов в педагогической, социальной, этнической психологии, методике обучения иностранным языкам. Разработанная методика может использоваться для исследования национального самосознания личности в период ранней юности при изучении иностранного языка. Разработанная типология национального самосознания личности в период ранней юности при изучении иностранного языка и спецкурс «Формирование национального самосознания в юношеском возрасте» позволяют воспитывать определённый тип национального самосознания изучающих иностранный язык; прогнозировать направленность и характер их личной, профессиональной деятельности и поведение в ситуациях межнациональных конфликтов, трудоустройства и любых видов межнационального общения.

**Достоверность и обоснованность результатов и выводов** обеспечены логикой исходных методологических позиций автора, использованием адекватного цели и задачам исследования комплекса теоретических и эмпирических методов, применением методов математической статистики (корреляционного, факторного и кластерного анализа), большим объёмом и репрезентативностью выборки, содержательным анализом и апробацией основных положений и результатов исследования.

**Апробация и внедрение научных результатов.** Основные положения и результаты исследования многократно обсуждались на заседаниях кафедры практической психологии и аспирантских семинарах института психологии, педагогики и управления образованием Красноярского государственного педагогического университета им. В.П.Астафьева, на педагогических и методических советах базовых образовательных учреждений. Материалы исследования доложены и обсуждены на всероссийской научно-практической конференции «Субъектно-развивающий подход в модернизации муниципальной системы образования» (Красноярск, 2005). По материалам

исследований опубликованы статьи, тезисы, разработан спецкурс. Практические результаты исследования внедрены в учебный процесс Красноярского государственного педагогического университета им. В.П.Астафьева и Красноярской Детской международной школы КРОООО «Знание» России.

**Структура диссертации:** работа состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка, включающего 219 наименований (из них 13 на иностранном языке), и приложений. Материал изложен на 194 страницах машинописного текста, содержит 23 таблицы, 23 рисунка, пять приложений.

Во введении автором представлена тема диссертации, её актуальность и новизна; цель, задачи, объект, предмет и гипотеза исследования, теоретико-методологическая основа и методы исследования; база исследования и достоверность результатов и выводов, их теоретическая и практическая значимость, а так же положения, выносимые на защиту, апробация и внедрение результатов исследований и структура диссертации.

В первой теоретической главе рассмотрены проблемы самосознания; национального самосознания и влияния иностранного языка на национальное самосознание личности; проблема формирования национального самосознания личности в период ранней юности.

Во второй главе описаны методики и процедура эмпирического исследования; представлены результаты исследования динамики национального самосознания личности в период ранней юности при изучении иностранного языка; полученные данные, их интерпретация и расчёты их достоверности с помощью методов математической статистики.

В заключении представлены выводы по данному исследованию и рекомендации к использованию материалов. В приложениях представлена методика исследования, таблицы корреляционной зависимости шкал и примеры проективных рисунков.

# **Глава 1. Теоретическое обоснование проблемы национального самосознания в период ранней юности**

## **1.1. Национальное самосознание личности как предмет психологического анализа**

«Личность человека более таинственна, чем мир. Она и есть целый мир. Человек – микрокосм и заключает в себе всё... Человек есть существо многоэтажное», – писал Н.А.Бердяев [24: 14].

Проблема сознания и самосознания является одной из самых древних и в то же время наиболее актуальных и фундаментальных в современной науке. Наряду с психологией сознание и самосознание изучаются философией, логикой, лингвистикой, нейрофизиологией, антропологией, социологией, этнографией и другими науками. В данной главе мы рассмотрим понятие самосознания и национального самосознания, структуру, характеристики, уровни и факторы их формирования и развития. Рассмотрение проблемы национального самосознания целесообразно, на наш взгляд, начать с анализа исследований по проблеме самосознания в целом.

Самые ранние попытки изучения сознания и самосознания принадлежат учёным-философам. В истории философии можно выделить несколько традиций анализа сознания и самосознания – классическую, средневековую, Нового времени, диалектико-материалистическую и др. [120: 870, 950–951]. Изначально неотделимое от тела самосознание затем изучается как сугубо внутренняя субстанция – самопознание, саморефлексия, самоощущение – и только с 18 века начинает рассматриваться во взаимосвязи с социально-культурными факторами воздействия на личность в контексте деятельности и общения. Объединяющим все традиции и подходы фактором является то, что понятие «сознание» в философии противостоит в контексте субъект-объектной оппозиции понятию «бытие», как субъективное объективному.

Исследования проблемы сознания и самосознания учёными-философами послужили фундаментом для выделения основных научных направлений и подходов в исследовании проблемы самосознания в современной психологии. В результате анализа имеющейся литературы мы разделяем мнение О.Н.Юденко о том, что в психологии исследования данной проблемы велись, в основном, в трёх направлениях: 1) соотношение сознания и самосознания; 2) структура самосознания; 3) факторы и уровни развития самосознания [190: 9].

В данной работе мы будем рассматривать все существующие подходы и теории в рамках двух основных парадигм: *естественнонаучной и гуманитарной*. В рамках естественнонаучной парадигмы психологи рассматривали сознание и самосознание с позиций детерминизма, объясняя его возникновение, функционирование, характеристики и структуру воздействием внешних (социальных) или врождённых (биологических) факторов. Все попытки учёных сводились к нахождению и построению истинной теории самосознания с помощью объективно-научных методов исследования. В рамках гуманитарной парадигмы сознание и самосознание рассматривались с позиций индетерминизма; основной целью учёных было исследование личностных смыслов в рамках самой психики с помощью субъективных методов.

Следует также отметить, что мы не рассматриваем отдельно теории отечественных и зарубежных психологов, считая и те, и другие частью мировой науки и культуры. Однако существует определённая разница в терминологии: в отечественной психологии больше принято говорить о самосознании, зарубежные психологи чаще пользуются термином «Я-концепция». Несмотря на большую близость и нераздельность этих двух понятий, мы не склонны их отождествлять, т.к. они отличаются своими динамическими показателями.

Несмотря на то что самосознание, на наш взгляд, – абсолютно субъективная субстанция, большинство теорий и подходов к его изучению создано именно в рамках *естественнонаучной парадигмы*. Значительное количество исследований посвящено проблеме соотношения сознания и самосознания и факторам, влияющим на их развитие.

Одним из первых к исследованию сознания обратился американский психолог 19-го века, один из основателей *прагматизма* и *бихевиоризма*, У.Джемс. Он создал концепцию потока сознания как непрерывно сменяющихся целостных психических состояний; самосознание же он представлял в виде двойственного образования – познаваемого элемента (наше эмпирическое Ego) и познающего элемента (наше чистое Ego); частью объекта и частью субъекта – и различал в нём две стороны: личность и «Я». Определяющим фактором развития самосознания У.Джемс считал непосредственный чувственный опыт и эмоции [133: 7–44].

Представителей социогенетического, интеракционистского направлений и бихевиоризма объединяет то, что они рассматривают влияние окружающей среды в качестве основного фактора воздействия на самосознание личности. Представители биогенетической концепции и бихевиоризма не разграничивали сознание и самосознание. Сторонники биогенетического направления делали акцент на внутренние факторы развития самосознания и считали, что бессознательное управляет сознанием. З.Фрейд утверждал, что человек есть часть природы и подчиняется её законам, им движут инстинкты (самосохранения, продолжения рода, смерти и разрушения) [170; 173].

Представители *бихевиоризма* считали понятие сознания ненаучным и отрицали его, рассматривая конкретную ситуацию и обстоятельства окружения в качестве определяющего фактора деятельности и поведения человека. Б.Скиннер трактовал «Я» как поведенческий репертуар, соответствующий данной ситуации, которая есть совокупность случайностей [173: 334–338].

В рамках *интеракционистской ориентации* было исследовано формирование Я-концепции в процессе реального взаимодействия индивида с другими людьми в рамках определённых социальных групп и в зависимости от выполняемых личностью ролей (Дж.Мид, Т.Шибутани). Как факторы, влияющие на Я-концепцию, выделены физические качества человека, его возраст, пол, род занятий, социальный класс (статус) и имя; Я-концепция имеет временные характеристики и тенденцию к самоподкреплению. Люди

отличаются между собой по уровню осознания, подвижности и гибкости их Я-концепций [183: 181–211]. В теории «зеркального Я» Ч.Кули, сторонника *социогенетического направления*, представление человека о самом себе, «идея Я», складывается под влиянием мнений окружающих и формируется уже в раннем возрасте в ходе взаимодействия индивида с другими людьми, причём решающее значение имеют так называемые первичные группы [133: 49].

*Эпигенетическое* и *социокогнитивное* направления представляют попытку синтезировать уже существующие теории. Э.Эриксон отмечал, что любой психологический феномен может быть понят только в контексте согласованного взаимодействия биологических, поведенческих, эмпирических и социальных факторов [173: 219–242]. А.Бандура считал, что поведение человека регулируется сложными взаимодействиями между внутренними явлениями (включающими веру, ожидания, самовыражение) и факторами окружения [173: 376–409]. А.Баллон, Р.Заззо подчёркивают, что генезис самосознания, будучи в целом социальным процессом, имеет и биологические предпосылки, особенно заметные при изучении эмоциональных аспектов «Я» (самочувствие, самоощущение) [133: 56].

Большинство отечественных психологов придерживались теории единства и взаимосвязи сознания и самосознания, рассматривая их как две грани одного целого. А.Галич, А.Потебня, И.М.Сеченов трактовали развитие сознания и самосознания в неразрывном единстве субъекта и объекта, считая, что осознание человеком своей ближайшей среды и осознание им себя осуществляется одновременно [152: 138]. На наш взгляд, наиболее детально данная проблема исследована в работах А.Г.Спиркина: «Неверно, что самосознание – высший вид сознания или один из его элементов. Это неотъемлемая сторона, аспект или грань сознания общественно развитого человека. Оно образует как бы вторую сторону лезвия бритвы – разум, повернутый внутрь духовного мира человека... Я – и сознание, и самосознание как целое» [152: 83, 132, 141, 148].



Некоторые учёные рассматривали самосознание как произвольный этап в развитии сознания. Л.С.Выготский считал, что все высшие функции самосознания производны от непосредственного социального общения личности, её включённости в коллективный труд, и от её уже интериоризованных психических функций. «Личность становится для себя тем, что она есть в себе, через то, что она предъявляет для других» [48; 133: 56]. А.Н.Леонтьев особую роль отводил значениям, усвоенным посредством языка, отодвигая чувственно-сенсорное восприятие на второй план. Сознание в своей непосредственности есть открывающаяся субъекту картина мира, в которую включён он сам, его действия и состояния [97: 125, 140]. И.С.Кон отмечал, что «образ Я» есть интериоризованный индивидуальный вариант представлений о человеке, свойственных данной культуре, и человеческое «Я» – явление не только психическое, но и социально-культурное и, следовательно, историческое [84: 111].

В отечественной психологии самосознания фактору культуры отводится особое значение. М.М.Шибалева отмечает, что приобщение к культуре влияет на выработку и переоценку ценностей, выделение смысловых моментов индивидуального бытия, способствует корректировке индивидуальной жизненной позиции и картины мира, обогащению духовного потенциала, пробуждению и активизации творческих способностей, навыков и умений самовысказывания и самоутверждения личности, формированию представлений о добре и зле, справедливости, долге и красоте [182].

Большое количество исследований посвящено *структуре самосознания*. З.Фрейд представлял структуру «Я» в виде трёх измерений, где в центре находилось бессознательное *it*, его окружало сознательное *ego*, окружённое, в свою очередь, *super ego* (общественные нормы, моральный цензор) [170]. У Ч.Кули «идея Я» включает три компонента: представление о том, каким я кажусь другому лицу; как этот другой меня оценивает; и связанную с этим самооценку, чувство гордости или унижения [25: 49]. Интеракционисты считали самосознание по своей сути социальной структурой, вырастающей из

социального опыта; это способ поведения, система действий, направленных на самого себя. Э.Эриксон рассматривал личность как совокупность ролей (конвенциональных и межличностных) и подчёркивал важность ролевого компонента Я-концепции для изучения самосознания [133; 173].

Часть исследований посвящены более детальному изучению структуры самосознания и выделению определённого компонента самосознания в качестве определяющего. Английский психолог Р.Бернс определяет структуру Я-концепции как совокупность всех представлений индивида о себе, сопряжённую с их оценкой. В структуре Я-концепции он выделяет: 1) «Образ Я» – когнитивную (статическую, описательную) составляющую – представление индивида о себе; 2) эмоционально-оценочную (динамическую) составляющую – самооценку; 3) потенциальную поведенческую реакцию (конкретные действия). Я-концепция определяет характер индивидуальной интерпретации опыта, действия индивида в конкретной ситуации, интерпретацию действий других и ожидания и представления о том, что должно произойти [25].

Особое внимание Р.Бернс уделял самооценке, которая отражает степень развития чувства самоуважения, ощущения собственной ценности и позитивное отношение ко всему тому, что входит в сферу «Я». Самооценка и самовосприятие всегда носят субъективный характер, отражают избирательность восприятия и подвержены влиянию оценок других людей и стереотипов, бытующих в той или иной среде [25: 30–37, 45–46].

Важность *эмоционально-оценочной составляющей* самосознания личности отмечали и другие учёные [133; 152]. Например, У.Джемс рассматривал самооценку как самодовольство или недовольство собой и утверждал, что самоуважение во многом зависит от достигнутых успехов и уровня притязаний человека [133].

Мы также считаем, что эмоционально-чувственная сфера создаёт богатство и колорит восприятия и познания мира, это своеобразная «красочная палитра» самосознания личности. Основанное на собственных достижениях и

отношении других людей, чувство самоуважения является важным фактором достижения уверенности в себе, внутренней гармонии, веры в себя и позитивного отношения к жизни. Высокой степени самоуважения часто сопутствует чувство самоэффективности (осознание собственной компетентности и эффективности).

Часть исследований уделяет большое внимание *когнитивному компоненту самосознания* – самопознанию. Идея важности самопознания восходит ещё к Сократу («Человек, познай себя»). Д.Райгородский связывает понятие самосознания с когнитивными процессами и представляет Я-концепцию как когнитивную систему, определяющую и регулирующую поведение и самосознание личности. По мнению автора, Я-концепцию формируют две подсистемы: личностная идентичность определяет образ человека в плане физических, нравственных и интеллектуальных черт и складывается из Я-образов (в континууме от Я-идеального до Я-реального); а социальная идентичность определяется принадлежностью человека к определённым социальным категориям (этносу, культуре, профессии) и восприятием себя как члена определённой группы [133: 4].

Некоторые учёные изучают *темпоральные характеристики* самопознания – это трудный, длительный и бесконечный процесс [152: 145]. Человек познаёт окружающий мир с рождения, и самого себя познает через отношения с этим миром, преобразует себя и окружающий мир, самореализуется и самосовершенствуется. Самосознание и самопознание неизбежно связаны с самоанализом, который служит средством самоконтроля и разумной организации своего поведения, установления конструктивных взаимоотношений с другими людьми.

Особого, на наш взгляд, внимания заслуживают исследования отечественных психологов, представляющих деятельностный подход в психологии самосознания и отмечающих важность *саморегуляции* (самоконтроля, самоуправления) в развитии самосознания личности.

А.Г.Спиркин: «Сознательным считается человек, способный правильно понять действительность и, сообразуясь с этим, управлять своими поступками» [152: 145]. И.С.Кон понимает самосознание как совокупность психических процессов, посредством которых индивид осознаёт себя в качестве субъекта деятельности [84: 9–11].

Некоторые учёные отмечают, что отношение к своей деятельности реализуется не только в личностном, но и в профессиональном самоопределении (самореализации, самоосуществлении) (Н.С.Пряжников, В.Франкл). В.Франкл: «В служении делу или любви к другому человек осуществляет сам себя. Чем больше он отдаёт себя делу (или партнёру), тем в большей степени он является человеком и тем в большей степени он становится самим собой» [127; 169: 29].

Разработанная в отечественной психологии теория социальной установки представляет её в единстве трёх взаимосвязанных компонентов: когнитивного, аффективного и поведенческого. Социальные установки облегчают личности приспособление к среде, познание, самореализацию и психологическую самозащиту. В диспозиционной теории В.А.Ядова отдельные установки складываются в иерархическую систему диспозиций (от низшего уровня неосознаваемых элементарных установок на основе витальных потребностей до высшего уровня системы ценностных ориентаций) [133: 69–70; 193]. А.Г.Здравомыслов рассматривает деятельность человека как самоутверждение личности и отмечает три типа поведения: аффективное, традиционное и рационально-целевое. Все три формы связаны с миром ценностей, общественным сознанием и культурой [70: 164–171].

В зарубежных исследованиях важная роль в поведении и деятельности личности отводится локусу контроля (внутреннему или внешнему) [21; 31; 105].

Мы придерживаемся мнения, что саморегуляция выступает показателем уровня развития самосознания и находится в прямой зависимости от него. Уровень саморегуляции зависит от возраста, ступени развития человека и подвержен влиянию других компонентов самосознания. Саморегуляция может осуществляться на микро- и макро- уровнях, начиная с конкретного

ситуативного акта поведения и заканчивая глобальными целями и далёкими планами, для осуществления которых человек прорабатывает свою стратегию поведения. При этом самосознание служит мощным фактором не только самоконтроля, но и самокритики, самовоспитания и самосовершенствования.

Есть, однако, теории, рассматривающие сферу сознания в качестве самостоятельной по отношению к фактическому поведению (рассогласование сознания и деятельности) (И.М.Попова) [124: 10–22].

У ряда отечественных психологов есть попытки синтезировать уже существующие теории. А.А.Налчаджян рассматривает Я-концепцию как результат социализации и социально-психической адаптации личности к типичным ситуациям её жизнедеятельности. В структуре самосознания «Я» является центральной инстанцией личности, Я-концепция – общей структурой самосознания, состоящей из тесно взаимосвязанных и относительно устойчивых «Я-образов». Активность самосознания выражается в виде ситуативных (динамичных) «Я-образов». Следующий слой структуры составляют психические качества и свойства личности (характер, темперамент, способности). Познавательные процессы образуют отдельный блок психики, так же, как чувства и установки, программы действий, умения и навыки [133].

В теории Г.М.Андреевой «Образ Я» представлен как один из элементов образа мира наряду с образом другого, образом группы, образом времени, образом среды, образом других, не поддающихся классификации явлений и образом мира в целом [4: 152–187].

И.И.Чеснокова рассматривает самосознание в онтогенетическом плане, как постепенно развёртывающийся во времени интегративный психический процесс, и представляет систему самосознания в единстве трёх компонентов: самопознания, эмоционально-ценностного отношения к себе и саморегуляции поведения и деятельности. Сфера самосознания непрерывно расширяется благодаря осмыслению прошлого и планированию будущего [178: 89–90]. Л.Д.Олейник в структуре самосознания выделяет самочувствие, самопознание, самооценку, самокритичность, самоконтроль и саморегуляцию; В.С.Мухина –

имя человека, притязание на социальное признание, психологическое время личности, социальное пространство [111].

Часть исследований направлены на выделение и рассмотрение *уровневой организации самосознания*. Американский психолог М.Розенберг выделяет следующие уровни «Образов Я»: настоящее Я; динамическое Я; фантастическое Я; будущее или возможное Я; идеализированное Я и целый ряд изображаемых Я – образов и масок. Уровень самосознания личности на разных стадиях её развития измеряется степенью когнитивной сложности, дифференцированности, отчётливости и субъективной значимости «Образа Я» для индивида; степенью внутренней цельности, последовательности, стабильности «Образа Я» во времени. Э.Эриксон в качестве критерия выделяет представление о психосоциальной идентичности, утверждая, что личность в своём развитии проходит восемь психосоциальных стадий (уровней), на каждой преодолевая определённый тип кризиса [173: 221–235].

А.Г.Спиркин рассматривает уровни самосознания с точки зрения степени включённости и интенсивности работы самосознания, его динамичности. Уровень самосознания отличается в разных ситуациях; степень самосознания также варьируется от самого общего, мимолётного контроля над потоком мысли, обращённой к внешним объектам, до углублённого размышления над самим собой. Однако наряду с лабильными чертами в самосознании выделяется и некое общее, инвариативное основание [152: 135–145].

И.И.Чеснокова различает два уровня самосознания по критерию соотнесения знаний о себе: 1) «Я» – другой; 2) «Я» – «Я» [178]. В.В.Столин рассматривает человека в единстве трёх целостных систем: организма, социального индивида и личности – и соотносит различные процессы самосознания, как и различные аспекты «образа Я», с уровнями активности человека как организма, индивида и личности. Единицей и движущей силой развития когнитивной и эмоциональной сфер самосознания выступает конфликтный смысл «Я» [133: 123–155, 158: 88–101].

В современных исследованиях (Е.С.Шильштейн) уровневая организация системы «Я» рассматривается, например, как вертикально организованная часть психического опыта в виде континуума от глубинного самоощущения до вербализованного концептуализированного представления о себе [184].

В рамках *гуманитарной научной парадигмы* проблема сознания и самосознания рассматривается в теориях сторонников феноменологического и гуманистического направлений. А.Маслоу, А.Комбе, Дж.Бруннер, К.Роджерс обращаются к целостному человеческому Я и его личностному самоопределению в микросоциальном окружении, самоактуализации. Поведение человека неразрывно связано с Я-концепцией, рассматривается как внешнее проявление его внутреннего мира и объясняется исходя из его субъективного поля восприятия. А.Маслоу считал, что человек – в высшей степени сознательное, разумное и доброе создание, изначально способное и стремящееся к творчеству, здоровью и самосовершенствованию, и представлял иерархию потребностей на пути к самоактуализации [107].

У К.Роджерса Я-концепция – представление и внутренняя сущность индивида, которая тяготеет к культурным ценностям и регулирует поведение. Главное побуждение каждого человека – стремление к самоактуализации. Я-концепция – это сложная структурная картина, самостоятельная фигура или фон в сознании индивида, которая складывается из представлений о собственных характеристиках и способностей индивида, представлений о возможностях его взаимодействия с другими людьми и окружающим миром и позитивных и негативных ценностей, связанных с воспринимаемыми качествами и отношениями «Я» – в прошлом, настоящем и будущем [136].

Своеобразный подход к анализу проблемы сознания осуществлён отечественным учёным М.М.Бахтиным, который понимает сознание как непрерывный диалог – поиски смысла, доверие к чужому слову, авторитет, ученичество. Через диалог, общение «на грани» личность перерешает вопросы своего бытия, весь мир, предельно не совпадая с самой собой и качественно изменяясь. Внутри сознания непрерывно осуществляется микродиалог (моё «Я»

и «Ты») и макродиалог культур, эпох; сознание – это жизнь индивида в горизонте личности, эстетическое творчество [20; 27].

Итак, рассмотрев различные подходы к анализу проблемы самосознания в рамках естественнонаучной и гуманитарной парадигм, мы определили наши позиции для дальнейшего исследования. Самосознание личности – очень индивидуальное и субъективное образование, которое можно и следует исследовать в рамках гуманитарной парадигмы.

*Самосознание* мы будем понимать как высшее свойство человеческой психики осознавать и оценивать себя, ощущать себя как индивидуальную реальность, отделённую от природы. Сознание и самосознание личности развиваются параллельно и тесно взаимосвязаны, определяя суть, поведение и отношения человека с другими людьми в окружающем мире. В качестве базовой мы будем рассматривать структуру самосознания как интеграцию когнитивного, аффективного и деятельностного компонентов. Самосознание формируется с детства под влиянием социокультурных и личностных факторов и к периоду ранней юности является практически сформированным. Наряду с инвариативными характеристиками (сила и глубина убеждений, принципов, ценности) самосознание обладает и лабильными чертами (чувства, эмоции). Самосознание может меняться под влиянием обстоятельств, окружения, тенденций к конформизму, степени уверенности в себе; оно по-разному проявляется в различных ситуациях и имеет разные уровни развития, включённости и функционирования (от простейшего до высокоразвитого).

Рассмотрев проблему самосознания, следует перейти к анализу различных подходов к *проблеме национального самосознания* в отечественной и зарубежной психологии [1; 6; 7; 8; 10; 19; 34; 35; 44; 50; 56–58; 65; 66; 77–79; 89; 93–95; 117; 134; 143; 147; 153; 160; 174; 175; 179; 189; 190].

В контексте нашего исследования важно подчеркнуть несколько моментов, вытекающих из анализа литературы по данной проблеме. Во-первых, все авторы, посвятившие свои работы изучению национального самосознания, признают факт наличия связи нации и личности. Во-вторых, в попытках



обозначить и изучить основные категории национальной психологии исследователи не пришли к единому мнению об их сущности и критериях их выделения.

Говоря о *связи нации и личности*, мы убеждены в том, что нация выступает своеобразным субъектом общественного развития во всех сферах жизни и каждая отдельно взятая личность является отражением своей нации, аккумулировавшей за период своего развития исторические, культурные, социальные и другие особенности («данная нация в миниатюре»). Национальная специфика выполняет двоякую функцию: с одной стороны, национальные особенности позволяют отличать и разграничивать нации друг от друга, а с другой – они служат мощным объединяющим фактором для членов внутри нации.

Большой вклад в изучение данной проблемы вносит работа А.Ф.Дашдамирова, который особо отмечает факт отражения национальной специфики в отдельно взятой личности: «Обусловленная конкретно-историческим уровнем общественного развития, традициями социально-этнической преемственности, своеобразием социально-классовой структуры нации, связь личности с нацией олицетворяется в её национальном своеобразии, сказывается в её характере, духовном облике, поведении, вкусах и привязанностях» [58: 122].

Проблема связи нации и личности может рассматриваться и с позиции теории пассионарности и энергетического поля Л.Н.Гумилёва. Связь личности с нацией осуществляется посредством определённого образа жизни, социальных норм, культурных традиций, институтов и т.п., создавая определённое энергетическое поле. Согласно данной концепции, этнос – это пассионарное поле одного ритма колебаний, и близость этих ритмов у определённых групп людей порождает у них чувство взаимной близости и противопоставления себя всем прочим (Мы и не-Мы). Столкновение с носителями другого ритма вызывает ощущение чуждости, несходства, антипатии, вызывая у людей на чужбине особое психическое состояние –

ностальгию. Чувство этнического ритма является бессознательным, и не прирождённым, а приобретаемым в процессе социогенеза [56: 227, 513].

Для полного изучения проблемы национального самосознания необходимо обратиться к рассмотрению понятий национального самосознания, характера, темперамента, менталитета, национальных стереотипов.

Первые попытки объяснить психологические особенности и нрав народов особенностями климата и окружающей природной среды встречаются в трудах античных философов и историков Геродота, Гиппократ, Тацита, Плиния, Страбона. В 18 веке французские просветители (Ш.Монтескье) и немецкие философы (И.Г.Гердер) тоже пытались объяснить введённое ими понятие «дух народа» географическими факторами, общественным строем и историей.

Зарождение этнопсихологии как самостоятельной науки относится к середине 19 века: её основатели М.Лацарус и Г.Штейнталь ввели термин «психология народов» и утверждали, что все индивиды одного народа имеют «сходные чувства, склонности, желания» и обладают одним и тем же народным духом, который они понимали как психическое сходство индивидов, принадлежащих к определённому народу, и одновременно как их самосознание. Народный дух «проявляется, прежде всего, в языке, затем в нравах и обычаях, установлениях и поступках, в традициях и песнопениях» [157: 47–98]. Немецкий исследователь В.Вундт продолжил и развил данную теорию. Основным методом психологии народов, по его мнению, является анализ конкретно-исторических продуктов духовной жизни, т.е. языка, мифов и обычаев, которые и представляют собой народный дух.

В середине 20 века зарубежные учёные внесли большой вклад в изучение связи этноса, культуры и личности. Здесь интерес представляют: теория «конфигурации культур» Р.Бенедикт, основанная на идее Ф.Ницше об аполлоническом и дионисийском типах культур и утверждении, что культура – это личность общества; теория А.Кардинера о влиянии способов ухода за ребёнком в разных культурах на сформированную данной культурой «базовую личность»; теория модальной личности Р.Линтона о наибольшей

распространённости, моде типа личности в культуре. У.Риверс разработал теорию влияния культуры на восприятие человеком окружающего мира, выявив межкультурные различия восприятия цвета и зрительных иллюзий. Данная теория нашла продолжение в исследованиях Б.Берлин, А.Вежбицки, П.Кей, Д.Кэмпбелла, Э.Рош, М.Сегалла, М.Херсковица и др.

Определённый интерес представляют и некоторые теории русских исследователей того времени, в частности философа Г.Г.Шпета, который ввел понятие «типические коллективные переживания», понимая их как то, что сегодня называют ментальностью – эмоционально окрашенной системой миропонимания, присущей той или иной общности людей.

В современной отечественной этнопсихологии теории национального самосознания и характера представлены в работах В.С.Агеева, С.А.Арутюнова, Ю.В.Бромлея, Л.Н.Гумилёва, А.Ф.Дашдамирова, И.С.Кона, А.А.Леонтьева, Г.У.Солдатовой, Т.Г.Стефаненко, В.А.Сухарева и др. За рубежом проблемой связи этноса, культуры и личности занимались Р.Бенедикт, Д.Брунер, М.Коул, Л.Леви-Брюль, К.Леви-Строс, Т.Парсонс, Ж.Пиаже, Р.Ронер, У. и К.Стефаны, Г.Триандис, А.Тэшфел, Б. и Д.Уайтинги, Г.Хофстеде и др.

Проведённый анализ психологической литературы по проблеме национального самосознания позволил нам выделить труды отечественных психологов как основополагающие для нашего исследования.

Определяющим, центральным моментом в теории национального самосознания является отбор *критериев, признаков национального самосознания*. В качестве признаков, характеризующих этнос, чаще всего принято называть национальную культуру и язык, общность происхождения и территории, национальный характер [50: 70; 8: 17; 3: 15]. Мы также склонны принять данную точку зрения, хотя есть и более детальные описания. В частности, Ю.В.Бромлей выделяет в качестве признаков этноса национальный язык, особенности материальной и духовной культуры, характера, представления об общности происхождения, характерные особенности географической среды, внешние антропологические признаки [34; 36].

Представляет интерес исторический подход И.А.Снежковой, которая включает в ряд признаков этнической принадлежности следующие виды группового самосознания: чувство единой Родины; наличие родственных связей; употребление родного языка; отношение к историческим традициям, к материальной и духовной культуре народа; знание антропологических особенностей своего этноса и характерных для него имён [145: 85].

Следующим важным аспектом изучения проблемы национального самосознания является рассмотрение его *структуры*. Согласно Е.М.Верещагину и В.Г.Костомарову, в структуру национальной психологии включены национальный характер, темперамент, национальные чувства, настроения, предрассудки [44: 31].

А.Ф.Дашдамиров в сфере национальной психологии выделяет чувства, переживания, привычки, обычаи, традиции, вкусы, установки и т.д., в которых отражены особенности национального бытия, национальной истории, культуры, интернациональные связи и взаимодействия. Он представляет национальную психологию как структурно-динамическое единство волевых, морально-психологических, социально-эмоциональных моментов и выделяет в её структуре следующие социально-психологические факторы: национальные интересы и потребности, национальные установки, ценностные ориентации; психологический склад нации; национальные чувства и настроения. Содержащаяся в структуре исторически-этническая информация, сгущаясь, приобретает качество направленной программы национально-своеобразного мироощущения и реагирования на события и явления жизни [57: 66–72].

Одним из центральных и самых спорных понятий проблемы национальной психологии стало понятие *национального характера*, которое породило многочисленные дебаты о его наличии и о понимании этого термина в случае признания его существования. По заключению А.А.Леонтьева и А.Ф.Дашдамирова, такая категория в психологии весьма условна: «Что такое черты социального темперамента? В психологии такого понятия нет, как и национальные потребности. Это метафора» [57: 65; 66: 50; 95: 80].

Критике подвергаются также попытки выявления базовой, или модальной, личности данной этнической группы (среднестатистического этнопсихологического паспорта представителей группы) и переноса её качеств на всю нацию в целом, а также исследование этого аспекта с помощью личностных методик [65; 78; 91]. «Полученные усреднённые личностные характеристики для отдельных индивидов исследованной общности нерелевантны, а при рассмотрении общности в целом бессмысленны, поскольку группа не может являться среднестатистической личностью» [65: 28–29].

С другой стороны, в современной науке существуют интересные работы по созданию психологического портрета отдельных народов и наций, основанные на исторически укоренившихся в представлении других народов стереотипах и житейских знаниях [90, 159]. Ю.В.Бромлей: «Представление о национальном (этническом) характере как особой социально-психологической категории исходит из того, что не отдельные личности выступают в качестве элементов этой категории, а, прежде всего, специфические для данной этнической общности социально-психологические черты» [34: 148]. Даже основоположники марксизма отличали признак «своеобразного психологического склада нации» и рассматривали национальный характер как реальность.

Интересное наблюдение сделал А.Ф.Дашдамиров: национальный характер данного конкретного этноса не уникален, не единственен в своём роде. Заключённые в национальном характере особенности относительноны и могут (по-своему) сформироваться в другое время, но при сходных обстоятельствах и в характере другого народа [57: 71].

Некоторые исследователи разграничивают понятия «психологический склад» и «характер» [66: 50; 134; 50: 71; 8: 23-43; 35: 78–96]. Б.А.Душков: «Под понятием «психологический склад» подразумеваются устойчивые черты психики людей, сложившиеся на основании длительной истории развития того или иного народа... Характер уже психологического склада и понимается как совокупность всех устойчивых свойств психики» [66: 50]. Ю.В.Бромлей также

считает характер (включающий темперамент) более узким понятием, чем психологический склад, включающий два компонента: волю и направленность. С характером этноса неразрывно связана система побуждений – совокупность потребностей, интересов, ценностных ориентаций, установок, убеждений, идеалов и т.п. Характер и темперамент включают также миропонимание, нравственные принципы, интересы и выступают в обобщённом виде [34: 148, 151–152].

Однако многие учёные считают, что в полное определение понятия этнической общности и нации в качестве одного из главных необходимо включать признак *этнического самосознания* [6; 19; 34; 50; 57; 58; 66; 78; 79; 94; 153; 175; 179; 190 и др. ]. Н.Н.Чебоксаров: «Взаимодействие этнических определителей – языка, территории формирования и расселения, внутриэкономических связей и особенно культурной специфики, – их совокупное влияние на образование и сохранение народа как исторически-сложившейся общности находит своё выражение в виде производного, но очень важного общественного явления – этнического самосознания» [175: 24].

В данной работе мы примем точку зрения Ю.В.Бромлея о том, что этнос в узком значении слова определяется в первую очередь *языком, культурой и самосознанием* [36: 17]. Рассмотрим каждый аспект.

*Национально-культурные особенности* рассматриваются многими учёными в качестве одного из основополагающих факторов воздействия на личность [2; 6; 8; 28; 34; 41; 43; 44; 46; 50; 51; 57; 58; 64; 80; 87; 89; 100; 102; 115–117; 119; 146; 150; 160–162; 174; 175; 179; 182; 189; 194 и др. ].

Огромное внимание национальной культуре как фактору воздействия на личность уделяется в отечественных исследованиях. А.Ф.Дашдамиров: «Объективные характеристики национального бытия «входят» в личность главным образом через духовную жизнь, культуру, психологию нации. Национальная культура и быт, национальная психология – это именно те факторы, которые, собственно, и накладывают на личность печать национальности; личность несёт в себе национальное именно в форме усвоенной национальной культуры» [58: 124]. Согласно Л.З.Немировской,

культура есть самопознание и самосознание народов. Познавательная функция культуры состоит в том, что она даёт целостное представление о народе, стране, эпохе; передаёт знания и опыт предшествующих поколений; в культуре проявляется социальная генетическая наследственность человечества, историческая память. Культура опредмечена в знаковых системах и является определённым языком, без владения которым невозможно никакое общение ни с культурой, ни с теми, для которых этот язык внятен [115: 7–8].

Н.З.Чавчавадзе считает общность культуры наиболее существенным признаком понятия нации, формирующим нацию как таковую. Культура – это особого рода энергия, которая заряжает человека, истинно приобщившегося к ней. Нация для её представителя является именно такой реальностью, в которой не только выражен духовный склад его предков и современников, но и воплощены все их ценности. Самосознание нации – это самосознание себя в качестве субъекта и объекта культуры [174: 49, 143–147].

В конечном итоге под *национальной культурой* мы будем понимать совокупность материальных и духовных ценностей, норм морали и права, традиций и обычаев, искусства, социальных и политических явлений и т.д., присущих данной нации. Приобщаясь к культурному наследию своего народа и усваивая, интериоризируя национальные духовные ценности и нормы, личность ощущает себя частью данного народа и идентифицирует себя с ним.

Обратимся теперь к понятию *национального самосознания*. Чёткое и ёмкое определение дано в работе О.Н.Юденко: национальное самосознание – это осознание своей принадлежности к определенной этнической общности, своего положения в этой общности и системе общественных отношений, а также понимание национальных интересов и взаимоотношений данной этнической группы с другими [190: 36]. Понятие «национальное самосознание» употребляется как по отношению к общности (национальное самосознание данного народа), так и по отношению к личности (национальное самосознание данного человека). Хотя «национальное самосознание группы» звучит спорно (как и «национальный характер группы»), нам кажется правомерным относить

данное понятие как к нации, так и к личности, предполагая, что оно может функционировать *на макро- и микро- уровнях*.

В.А.Вяткин и Ю.В.Хотинец также выделяют два уровня национального самосознания: представления о своём этносе и этническую самоидентификацию. Внутри каждого уровня выделяют низкий и высокий подуровни. Уровни проявления этнического самосознания тоже бывают разными: осознание особенностей этнической культуры этнической общности; осознание психологических особенностей этнической общности; осознание собственных психологических особенностей; осознание тождественности с этнической общностью; осознание себя в качестве субъекта этнической общности; социально-нравственная самооценка личности [50: 71–73].

Итак, в результате анализа психологической литературы *национальное самосознание* в данной работе мы будем понимать как *осознание своей этнической идентичности в системе межнациональных отношений и формирование определённой позиции по отношению к своей и другим нациям*.

Считая национальное самосознание особой сферой самосознания, мы будем соответственно рассматривать *структуру национального самосознания личности в совокупности когнитивного, аффективного и деятельностного компонентов*.

Самопознание этноса – длительный и сложный процесс адаптации и развития одних особенностей и игнорирования других в зависимости от природных и социокультурных обстоятельств. При этом на этническое самопознание огромное влияние оказывают межэтнические контакты: познание других этносов служит источником информации как о чужих, незнакомых особенностях, так и о своих ранее не осознаваемых чертах. Ю.В.Бромлей отмечал, что немалая роль в формировании специфических черт этноса принадлежит таким специфичным социально-психологическим механизмам, как внушение, подражание и взаимозаражение [34: 172]. Также в формировании национального самосознания важную роль играют социально-психологические



механизмы идентификации, эмпатии, децентрации, стереотипизации, каузальной атрибуции, рефлексии и др.

Следует отметить, что важную и часто определяющую роль в системе этнических представлений народов друг о друге играют этнические стереотипы – устойчивые, обобщённые и эмоционально насыщенные обыденные образы-представления, которые складываются в исторической практике межэтнических отношений, выступая одним из регуляторов межэтнического восприятия и поведения [34; 56; 66; 93; 94; 134 и др. ].

У индивида стереотипы формируются с детства – как непрменный элемент системы воспитания, получаемого в семье, в ходе школьного образования, под воздействием этнически окрашенной литературы, искусства, средств массовой информации. Этнические стереотипы влияют на этнические симпатии и антипатии (этногонизм), образуя базу для этнорасовых предубеждений, отражая этнические установки, определяющие поведение людей в тех или иных ситуациях межэтнических контактов, помогая им ориентироваться в необычной обстановке [34: 183; 35: 101–102]. Формированию, изменению и разрушению этнических стереотипов способствует приобретение житейских и научных знаний о других нациях.

В результате самопознания в коллективном сознании формируется определённый образ себя как нации, обладающей общими и отличительными от других наций чертами, а также определённое эмоциональное отношение к своей и другим нациям, которое может меняться в процессе межнационального взаимодействия. Рассматривая специфику национального самовосприятия, Ю.В.Бромлей утверждает, что *национальное самовосприятие и самопредставление* содержат «представления об определённой идентичности всех её членов, о типичных чертах своей общности, её свойствах и достижениях как целого, и осознание этнических интересов, которые выражают потребности существования и развития данной этнической общности как целостного образования» [34: 172].

В сферу самовосприятия и самопредставления входят также знания своей истории, традиций, достижений культуры и искусства, а в сферу самоотношения – чувства национальной гордости и самоуважения или стыда за свою нацию, за её «мировой рейтинг». Позитивная наполненность национального самосознания, гордость за свою нацию, готовность представлять её интересы и защищать её способствуют выработке позитивного, толерантного отношения к другим нациям, готовности идти на контакт и сотрудничество.

Многие авторы, посвятившие свои работы изучению этнического самосознания, сходятся во мнении, что особенности национальной психологии, национального характера обнаруживают себя прежде всего в деятельности, в поведении и поступках людей, в межэтническом общении [10; 57; 58; 63; 77; 153; 190; 203]. *Деятельностный компонент* национального самосознания включает не только реальную деятельность, но и установки людей на любые виды межэтнических контактов в профессиональной и личной сфере.

Второй аспект проблемы национального самосознания сводится к рассмотрению его характеристик. На наш взгляд, к *характерным особенностям национального самосознания* можно отнести его *субъективность, избирательность, энергетику и динамичность, взаимосвязь с другими видами общественного сознания, социальную природу.*

Этническое самосознание характеризуется *субъективностью и избирательностью*, поскольку оно часто основано на обыденных представлениях о характерных чертах своего и чужих этносов, но не объективно отражает их, а преломляет сквозь призму своего восприятия, что неизбежно ведёт к некоторым искажениям в формировании образов своего и чужого народа. Суждения о своём и чужом этносе неизбежно носят оценочный характер и полны предубеждений. Отражая стремление отличить себя от других, у этносов часто появляется тенденция завышать свои позитивные и преувеличивать чужие негативные стороны, что ведёт к этноцентризму [34; 36].

Национальное самосознание формируется с детства под воздействием этносоциальных факторов (социальные условия, среда, окружение и воспитание, уровень культуры, экономическая, политическая и идеологическая обстановка в стране) [8; 19; 34; 56: 227; 79: 87]. Национальное самосознание взаимосвязано с другими видами общественного сознания, что особо отмечают сторонники материалистического подхода [66: 51; 79: 87; 179: 77].

Ряд авторов, посвятивших свои работы изучению специфики национального самосознания, считают, что обладая особой *энергией* и является *динамичным, довольно относительным и неустойчивым* образованием, оно определяется особенностями социально-экономической обстановки, конкретным историческим этапом развития и характером межэтнических отношений [7: 83; 8: 31; 19: 51; 34: 152; 63: 17–19; 79: 91; 188: 656]. Следует отметить, что особым образом на чувство национального самосознания влияют характер и интенсивность межэтнических отношений – пробуждая и обостряя его в периоды сотрудничества, торговли или антагонизма и войн и притупляя его в период отсутствия или вялости межэтнических контактов [36: 35–36; 63: 17–19; 67: 191; 147: 33].

Мы также склонны считать национальное самосознание динамическим образованием. *Под динамическими особенностями национального самосознания мы будем понимать количественные и качественные изменения, происходящие в структуре национального самосознания под воздействием ряда факторов посредством действия определённых психологических механизмов.*

Считаем необходимым выделение следующих психологических механизмов национального самосознания:

- внутри когнитивного компонента – объективации – стереотипизации знаний; национального присоединения – обособления – интеграции;
- внутри аффективного компонента – эмоциональной модуляции;
- внутри деятельностного компонента – взаимодействия – конформизма – противодействия.

Следует уточнить, что под *объективацией* мы понимаем постепенное замещение обыденных и житейских знаний научными; под *модуляцией эмоционального отношения* – изменение модуля (знака) эмоционального отношения на противоположный (с негативного на позитивный или наоборот).

Подведём итоги параграфа. Проведённый анализ литературы по проблеме национального самосознания позволил сделать ряд важных выводов:

1. Национальное самосознание – это осознание своей этнической идентичности в системе межнациональных отношений и формирование определённой позиции по отношению к своей и другим нациям. Понятие «национальное самосознание» относится к этносу вообще (макроуровень) и к личности в частности (микроуровень).

2. Структура национального самосознания есть интеграция когнитивного, аффективного и деятельностного компонентов. Содержание когнитивного компонента составляют представления об особенностях культуры, среды, образа жизни своей и других наций; знание национальных интересов, потребностей, ценностей, отличительных особенностей национального характера, поведения в конкретных ситуациях. Результатом национального познания и самопознания является национальное самоопределение и идентификация. Содержание аффективного компонента составляет эмоционально-оценочное отношение к своей и другим нациям (позитивное, негативное, амбивалентное). Деятельностный компонент включает особенности поведения и определённые установки на межнациональное общение и взаимодействие.

3. Национальное самосознание личности формируется в процессе воспитания и обучения на ранних стадиях социализации и определяется воздействием определённых социокультурных, исторических, политических, религиозных факторов, характерных для данного периода развития нации, характером и интенсивностью межэтнических отношений. Национальное самосознание характеризуется субъективностью, избирательностью, обладает особой энергетикой и динамичностью.

4. Уровень национального самосознания личности варьируется от простого представления о своём этносе до этнической самоидентификации. В плане генезиса национальное самосознание может быть представлено в виде континуума, на одном полюсе которого – инфантилизм национального самосознания, выраженный в незнании особенностей своей и других наций и своей этнической идентичности, на другом – обширные научные знания и представления об особенностях своей и других наций, чёткое национальное самоопределение и идентификация, определённое эмоциональное отношение к своей и другим нациям, определённые установки на межнациональное взаимодействие.

5. Национальное самосознание – динамическое образование. Динамические особенности национального самосознания отражены в количественных и качественных изменениях в структуре национального самосознания, происходящих под воздействием ряда факторов посредством определённых психологических механизмов.

## **1.2. Ранняя юность как период формирования национального самосознания личности**

Рассматривая основные характеристики самосознания личности, мы отмечаем, что это – не врождённое, а приобретённое в процессе социогенеза образование. Самосознание формируется с раннего детства под влиянием окружения, воспитания и особенностей той среды, в которой растёт ребёнок.

Высшим, завершающим периодом формирования самосознания и национального самосознания в психологии принято считать период ранней юности (подростковый и юношеский возраст). Рассмотрим сначала особенности формирования *самосознания в период ранней юности*, представленные в теориях некоторых зарубежных психологов.

В соответствии с теорией рекапитуляции Ст.Холл считал, что подростковая стадия в развитии личности соответствует эпохе романтизма в истории

человечества. Это промежуточная стадия между детством и взрослым состоянием, воспроизводящая эпоху хаоса, период «бури и натиска».

Ст.Холл описал «бунтующее отрочество» как насыщенное стрессами и конфликтами, в котором доминируют нестабильность, энтузиазм, смятение и царствует закон контрастов. Он впервые описал амбивалентность и парадоксальность характера подростка, выделив ряд основных противоречий, присущих этому возрасту: чрезмерную активность, приводящую к изнурению; безумную весёлость, сменяющуюся унынием; уверенность в себе, переходящую в застенчивость и трусость; эгоизм, чередующийся с альтруистичностью; высокие нравственные стремления, сменяющуюся низкими побуждениями; страсть к общению, сменяющаяся замкнутостью; тонкую чувствительность, переходящую в апатию, живую любознательность – в умственное равнодушие, страсть к чтению – в пренебрежение к нему, стремление к реформаторству – в любовь к рутине, увлечение наблюдениями – в бесконечные рассуждения. Содержание подросткового периода составляет кризис самосознания, преодолев который, человек приобретает «чувство индивидуальности» [11; 88].

Немецкий философ и психолог Э.Шпрангер рассматривал подростковый возраст внутри юношеского, границы которого он определял 13–19 годами у девушек и 14–21 годом у юношей. Первая фаза этого возраста (собственно подростковая) характеризуется кризисом, содержанием которого выступает освобождение от детской зависимости.

Э.Шпрангер разработал культурно-психологическую концепцию согласно которой подростковый возраст — это возраст вхождения индивидуальной психики в культуру, в объективный и нормативный дух данной эпохи. Ученый описал три типа развития отрочества: 1) резкий, бурный, кризисный; 2) плавный, медленный; 3) постепенный процесс развития, когда подросток сам активно и сознательно формирует и воспитывает себя, преодолевая усилием воли внутренние тревоги и кризисы (характерен для людей с высоким уровнем самоконтроля и самодисциплины).

Главные новообразования этого возраста – открытие «Я», возникновение рефлексии, осознание своей индивидуальности. Э.Шпрангер также описывал любовь и ее проявления (эотику и сексуальность) в подростковом и юношеском возрасте [121: 342–345].

В работах Ш.Бюлер подростковый возраст рассматривается на основе понятия пубертатности (периода полового созревания 11–18 лет) в единстве органического созревания и психического развития. Фаза пубертатности обнаруживается у человека в особых психических явлениях и связана с вызреванием особой биологической потребности в дополнении, определяя характерные для подросткового возраста переживания и противоречия. Внешнее и внутреннее возбуждение, которым сопровождается созревание, выводит подростка из состояния самоудовлетворенности и спокойствия, побуждает его к поискам и сближению с существом другого пола. Его «Я» раскрывается для встречи с «Ты». Верхняя граница юношеского возраста относится к 21–24 годам, когда наблюдаются относительная стабилизация характера и определённые черты зрелости [121: 345–348].

Э.Штерн рассматривал подростковый возраст как один из этапов формирования личности, где решающую роль играет то, какая ценность переживается человеком как наивысшая, определяющая жизнь. В этой связи Э.Штерн выделил типы личности: теоретический, эстетический, экономический, социальный, политический, религиозный. По Э.Штерну, переходный возраст характеризует не только особая направленность мыслей и чувств, стремлений и идеалов, но и особый образ действий. Ученый описывает его как промежуточный между детской игрой и серьезной ответственной деятельностью взрослого и подбирает для него новое понятие – «серьезная игра». Согласно взглядам Э.Штерна, человек остаётся молодым до тех пор, пока он к чему-то стремится, что-то ищет [88].

З.Фрейд рассматривал отроческий период (после 12 лет) как генитальную – наивысшую стадию развития личности, характеризующуюся возникновением интимных гетеросексуальных отношений и активной

общественной позиции, ответственности, зрелости личности, умением контролировать свои побуждения, эмоции и откладывать удовлетворение инстинктов. Личность учится проявлять в отношении других тепло и заботу, брать на себя активную роль в решении жизненных проблем, трудиться и вносить свой посильный вклад в развитие и процветание общества [170; 173].

Э.Эриксон, считавший период юности (12–19 лет) самым важным и наиболее трудным, подчеркивал, что психологическая напряженность, которая сопутствует формированию целостности личности, зависит не только от физиологического созревания, личной биографии, но и от духовной атмосферы и идеологии общества, в котором живет человек. Основной задачей в этот период является синтез всех знаний о себе и обретение эго-идентичности (личностного и профессионального самоопределения) [173: 227-230].

В концепции Ж.Пиаже главным критерием возрастной периодизации выступает развитие интеллекта. В возрасте от 11–12 до 14–15 лет осуществляется последняя фундаментальная децентрация – ребенок освобождается от конкретной привязанности к данным в поле восприятия объектам и начинает рассматривать мир с точки зрения того, как его можно изменить. В этом возрасте окончательно формируется личность, строится программа жизни, а для этого необходимо развитие гипотетико-дедуктивного, формального мышления. К началу юности качественное развитие интеллекта завершается [121: 192–214, 352].

В отечественной психологии развития особенности формирования самосознания в период отрочества представлены, прежде всего, в работах Л.С.Выготского и его учеников и последователей, развивших и дополнивших созданную им теорию (Л.И.Божович, В.В.Давыдов, И.С.Кон, В.С.Мухина, Л.Ф.Обухова, К.Н.Поливанова, В.И.Слободчиков, Д.И.Фельдштейн, Г.А.Цукерман, И.И.Чеснокова, Д.Б.Эльконин).



Наиболее значимый вклад в изучение развития когнитивной сферы подростка внёс Л.С.Выготский [49: 6–242]. Он утверждал, что интеллектуальное развитие имеет центральное значение для всего переходного возраста, рассматривая развитие мышления в культурно-историческом контексте – как качественно новое образование, поднятие на высшую ступень интеллектуальных операций – и в единстве с развитием остальных высших психических функций. Интеллектуальное развитие подростка характеризуется переходом к абстрактному мышлению в понятиях, рефлексии, высшей логической памяти, произвольному вниманию, систематизирующему категориальному восприятию, активному произвольному воображению. Развитие самосознания на основе рефлексии способствует лучшему пониманию подростком других людей и опосредованности, произвольности поведения.

В качестве ключевой в переходном возрасте Л.С.Выготский рассматривал также проблему интересов (разрушение и отмирание старых интересов и развитие новых, сначала романтических, затем реалистических и устойчивых).

Д.Б.Эльконин развил теорию Л.С.Выготского, создав периодизацию развития ребёнка на основе новообразований, вытекающих из ведущей деятельности предыдущего периода. Центральным новообразованием подросткового возраста является возникновение чувства взрослости как особой формы самосознания, что отражается на поведении подростка и его отношениях со взрослыми (негативизм, упрямство, конфликты, обесценивание авторитетов взрослых и оценок). Межличностное общение со сверстниками на основе кодекса товарищества и моральных норм и ценностей выделяется в особую сферу жизни и становится ведущей деятельностью подростка [187].

Опираясь на теории Л.С.Выготского и Д.Б.Элькониной, Л.И.Божович и И.С.Кон уделяют особое внимание описанию возрастных кризисов. Кризис подросткового возраста – самый острый и длительный, это переход от детства к взрослости, когда происходят ломка и перестройка всех прежних отношений к миру и к себе, это поиск себя и кризис идентичности (профессионального,

социального, идеологического, нравственного самоопределения). Кризис связан с возникновением нового уровня самосознания, способности к рефлексии, стремлением к самоутверждению, самовыражению и самовоспитанию, депривация чего (в силу реальных обстоятельств) составляет основу кризиса и трудно преодолима из-за отсутствия синхронности в физическом, психическом и социальном развитии подростка.

Главное психологическое приобретение ранней юности – открытие своего внутреннего мира. Вместе с осознанием своей непохожести, неповторимости приходит чувство одиночества, вызывая рост потребности в общении, повышение его избирательности и, одновременно, потребность в уединении для внутреннего диалога.

Развитие самосознания сопровождается гаммой переживаний: неуравновешенностью, вспыльчивостью, частыми сменами настроения, подавленностью, противоречивой самооценкой. Внутреннее «Я» может не совпадать с внешним поведением, актуализируя проблему самоконтроля. Повышаются требования к подростку со стороны взрослых и сверстников (особенно к его личностным и нравственным характеристикам), что ведёт к формированию ценностно-нравственного мировоззрения. Подростки и юноши часто задумываются о потенциях и перспективах, о смысле жизни.

И.С.Кон также обращает внимание на гендерные различия: самосознание (и самооценка, чувство взрослости) мальчика больше зависит от его профессионального самоопределения и достижений в избранной сфере деятельности, для девушек важнее межличностные отношения, семья. К новообразованиям переходного возраста Л.И.Божович относил также изменения в мотивационной сфере (иерархия мотивов на основе мировоззрения, ценностей, сознательных целей и намерений) [86: 31; 192–207].

В.И.Слободчиков и Г.А.Цукерман в разработанной ими периодизации общего психического развития на основе становления событийности и самобытийности относят подростковый возраст и начало юношеского к стадии

персонализации, а конец юношеского периода и начало молодости – к стадии индивидуализации. На стадии персонализации у подростка появляется способность к саморазвитию, его партнёром становится «общественный взрослый» – система социальных ролей, культурных позиций, правил, принципов деятельности. Кризис юности состоит в разрыве идеала и реальности. На стадии индивидуализации (после 17 лет) партнёром юноши становится «человечество» – система общественных ценностей и идеалов, это ступень развития субъекта общественных отношений, ответственности за свою самость [144: 38–50].

Таким образом, говоря о формировании самосознания в период ранней юности, можно сделать вывод, что подростковый возраст характеризуется развитием высших психических функций, произвольностью поведения, чувством взрослости, выделением межличностного общения в особую сферу жизни и деятельности, богатством, разнообразием и неуравновешенностью эмоциональной сферы, противоречивой самооценкой. В период ранней юности на первый план выходят личностное и профессиональное самоопределение, формирование активной жизненной позиции и системы нравственных ценностей и идеалов.

Проанализировав проблему формирования самосознания личности в период ранней юности вообще, обратимся к рассмотрению проблемы формирования *национального самосознания* личности в период ранней юности.

Многие учёные соотносят этапы развития национального самосознания и этнической идентичности с этапами психического развития ребёнка, таким образом, формирование национального самосознания личности происходит параллельно с формированием самосознания в целом (Ж.Пиаже, Э.Эриксон, Т.Г.Стефаненко, А.А.Налчаджян и др.).

При рассмотрении проблемы формирования национального самосознания личности некоторые авторы пользуются для его обозначения термином «этническая идентичность», т.о. отождествляют их [112; 157 и др. ].

Мы не склонны придерживаться подобной точки зрения и считаем термин «национальное самосознание» шире, чем термин «этническая идентичность».

Одним из первых концепцию развития у ребёнка осознания принадлежности к национальной группе предложил Ж.Пиаже. Он проанализировал – как две стороны одного процесса – формирование понятия «родина» и образов «других стран» и «иностранцев». Развитие этнической идентичности учёный рассматривает как создание когнитивных моделей, связанных с понятием «родина», а этнические чувства, по его мнению, являются своего рода ответом на знания об этнических явлениях.

Пиаже выделяет три этапа в формировании этнической идентичности:

– в 6-7 лет ребёнок приобретает первые (фрагментарные и несистематичные) знания о своей этнической принадлежности. В этом возрасте наиболее значимыми для него являются семья и непосредственное социальное окружение, а не страна и этническая группа;

– в 8-9 лет ребёнок уже чётко идентифицирует себя со своей этнической группой, выдвигает основания идентификации – национальность родителей, место проживания, родной язык; просыпаются национальные чувства;

– в младшем подростковом возрасте (10-11 лет) этническая идентичность формируется в полном объеме, в качестве особенностей разных народов ребенок отмечает уникальность истории, специфику традиционной бытовой культуры [157].

К настоящему времени во всём мире проведено большое количество исследований, в которых уточняются и конкретизируются возрастные границы этапов развития этнической идентичности. Первые «проблески» диффузной идентификации с этнической группой большинство авторов обнаруживает у детей 3-4 лет. Есть даже данные о первичном восприятии ярких внешних различий – цвета кожи, волос – детьми до трех лет. Однако исследования развития этнической идентичности показали, что высказывания дошкольников о различиях между этническими группами достаточно

аморфны. Только в младшем школьном возрасте наблюдается значительный рост этнических знаний, не простое повторение, а систематизация информации, полученной от взрослых. Но многие психологи согласны с Ж.Пиаже в том, что «реализованной» этнической идентичности ребенок достигает в младшем подростковом возрасте, когда рефлексия себя имеет для человека первостепенное значение [121; 145; 157; 190 и др. ].

На последовательных этапах развития этнической идентичности формируются как этническая осведомленность, включающая в себя знания о своей и чужой группах, так и этническое самоназвание. Этническая осведомленность возрастает с опытом, получением новой информации и развитием когнитивных способностей. Первоначально она основывается на очевидных показателях – цвете кожи, внешности, языке, элементах материальной культуры (еде, одежде), обычаях. Постепенно повышается способность ребенка воспринимать, описывать, интерпретировать этнические признаки. Он включает в их комплекс все новые элементы – общность предков, общность исторической судьбы, религию. Подростки делают чёткие и конкретные замечания о существующих между народами различиях культуры, исторических судеб, политического устройства и т.п.

Рост этнической осведомленности о групповых различиях неизбежно связан с восприятием своего сходства с членами одной из этнических групп и своего отличия от других групп, со способностью стабильно давать себе правильное этническое самоназвание. Дошкольники и даже младшие школьники не всегда могут правильно назвать собственную национальность, национальность родителей, не могут установить логическую связь между такими фактами, как национальность родителей, страна проживания, язык общения, собственная национальность. Только подростки, у которых сформировалась система представлений об этнических явлениях, чётко идентифицируют себя с этнической общностью на основе значительного набора этнодифференцирующих признаков [88; 121; 157].

Когнитивный компонент этнической идентичности отвечает за способность ребенка структурировать информацию об этнических характеристиках. Но дети пытаются и оценивать этнические группы. Среди современных исследователей нет единства в вопросе о последовательности возникновения когнитивного и аффективного компонентов идентичности. Одни авторы считают, что этнические предпочтения формируются лишь к 9-10 годам на основе достаточно значительных этнических знаний. В других исследованиях было обнаружено, что детские предпочтения этнических групп не всегда коррелируют с информированностью о них, предубеждения могут предшествовать какому-либо знанию, хотя и в этом случае они становятся более дифференцированными и интегрированными с возрастом.

Вопрос об изменении аффективного компонента национального самосознания личности (этнических аттитюдов) с возрастом остаётся открытым: нет точных данных о том, становятся ли они более позитивными или негативными. Старшие дети показывают себя менее предубежденными, но вполне возможно, что они просто знают социально желательные ответы. По другим данным, если аттитюды (позитивные или негативные) сформировались, именно эта их направленность сохраняется в дальнейшем.

Следует отметить, что позитивное восприятие своей нации и этнической идентичности играет большую роль в формировании национального самосознания личности. При негативном восприятии возможно формирование маргинальной идентичности, изменённой идентичности или даже отсутствие определённой этнической идентичности (при низком уровне осознания своей принадлежности).

Этнический статус чаще всего остается неизменным на протяжении всей жизни человека. Однако, как отмечает Т.Г.Стефаненко, это всё-таки не статичное, а динамичное образование. Во-первых, процесс её становления не заканчивается в подростковом возрасте. Внешние обстоятельства могут толкать человека любого возраста на переосмысление роли этнической

принадлежности в его жизни, приводит к трансформации этнической идентичности. После накопления фактов «рыхлое» этническое сознание часто становится более устойчивым и даже может меняться. Кроме того, на трансформацию этнической идентичности влияют не только бесчисленные обстоятельства индивидуальной человеческой жизни, но и факторы, обусловленные изменениями жизни общества.

Во-вторых, даже у детей последовательность стадий развития этнической идентичности и их временные границы не являются универсальными для всех народов и социальных ситуаций, в зависимости от социального контекста они могут ускоряться или замедляться [157: 220–221].

На формирование этнической идентичности и осознание людьми своей этнической принадлежности значительное влияние оказывает тот факт, живут ли они в полиэтнической или моноэтнической среде. Ситуация межэтнического общения дает индивиду больше возможностей для приобретения знаний об особенностях своей и других этнических групп, способствует развитию межэтнического понимания и формированию коммуникативных навыков. Отсутствие же опыта межэтнического общения обуславливает, с одной стороны, меньшую предрасположенность к подобным контактам, и с другой – меньший интерес к собственной этнической принадлежности и нации [112; 190].

Различия в степени выраженности этнической идентичности обнаружены и у детей, живущих в разных гетерогенных средах. Этническая идентичность более чётко осознается, а знания о различиях между группами раньше приобретаются, если социализация ребенка проходит в полиэтнической среде. Т.о., этническая идентичность сильнее выражена у тех, кто живет в культурной среде, значительно отличающейся от собственной. Временные границы формирования этнической идентичности и точность знаний о своей принадлежности к определенной этнической общности также во многом зависят от того, к какой группе ребёнок принадлежит – большинства или меньшинства [157].

Итак, несмотря на некоторые разногласия учёных в оценке особенностей формирования национального самосознания личности, можно сделать обобщение, что национальное самосознание личности начинает формироваться в период раннего детства, но завершающим периодом его формирования выступает подростковый период. Этническая идентификация человека проходит стадии от диффузной (у детей 3-4 лет) до реализованной (в подростковом возрасте). К подростковому возрасту постепенно формируется эмоционально-оценочное осознание принадлежности к этнической общности (этническая осведомлённость, этнические аттитюды). Этнический статус чаще всего остаётся неизменным на протяжении всей жизни человека. Однако этническая идентичность – динамичное образование, и процесс её становления не заканчивается в подростковом возрасте. На её формирование или трансформацию могут влиять обстоятельства жизни человека, социальные факторы, культура [157: 217–221].

Тем не менее некоторые исследователи (А.А.Налчаджян, Э.Эриксон) склонны считать высшим, завершающим периодом формирования национального самосознания и этнической идентичности личности не подростковый, а более поздний период – период ранней юности и начальный этап периода взрослости. Мы также склонны придерживаться этой точки зрения.

А.А.Налчаджян (вслед за Э.Эриксоном) относит формирование этнической «определённости» к периоду юности (18-20 лет). Человек достигает того уровня развития, когда уже знает, кто он, что из себя представляет, к каким группам принадлежит, к чему стремится и т. п. Противоположное состояние Э.Эриксон назвал неопределенностью или диффузностью «Я», ролевой неопределённостью. Если личная определённость у индивида развита, облегчается его переход к зрелости. По мнению А.А.Налчаджяна, все те явления, которые свидетельствуют о нарушении личной определенности (ролевая неопределенность, диффузность и т. п.), могут наблюдаться и в процессе развития этнической идентичности. Эти



нарушения должны наблюдаться на уровне индивидуальной этнической «Я-концепции» [112; 173].

А.А.Налчаджян рассматривает национальное самосознание личности в терминах «Я-концепции» и «Я-образов». Этническая «Я-концепция» отдельного человека – целая система представлений о себе, тесно связанная с образом своего этноса. Взрослый человек может дать более или менее развернутое описание своей этнической общности, её происхождения, языка и культуры и даже некоторых ее психологических черт («национального характера»), указать свое место в этой общности и свое отношение к ней. Этническое самосознание включает этнические «Я-образы» – систему представлений о своём этносе (об общих физических и психических чертах, общекультурных особенностях и т.п.) и этническую самоидентификацию – осознание себя в качестве представителя определенного этноса, чувство общности и эмпатии, родства и общей судьбы с его членами [112: 286–290].

В состав индивидуального этнического «Я-образа» входят представления о том, что он (данный индивид, его носитель) является одним из представителей этого этноса среди многих тысяч и миллионов; представления о каких-то физических и психических чертах, которые являются общими для него и для многих других представителей этого этноса (например, определённые физические, антропологические признаки: цвет и форма глаз, форма носа, силуэт, рост, выражение глаз, цвет кожи и др.); представления о некоторых культурных общностях (национальный язык, история, происхождение, определенные привычки и ценности, общенациональные символы и т. п.); чувство общности и положительной психической идентификации с этой общностью, при котором возникают особо сильная эмпатия к ее членам, чувство родства и общей судьбы с ними.

Индивидуальная этническая «Я-концепция» личности составляет более или менее целостную систему и при этом распределена в различных

подструктурах общей «Я-концепции» личности (элементы этнической «Я-концепции» личности есть во всех частях «Я-концепции» – в «идеальном Я», «реальном Я», в различных «социальных Я», и эти элементы – когнитивные, образные и оценочные – как-то взаимосвязаны).

В структуру этнической «Я-концепции» на уровне индивида также входят этнический статус, этнические роли (как разновидность социальных ролей), этнические ролевые ожидания (экспектации).

Самоидентификация индивидуальных членов этноса состоит в том, что индивид осознает себя в качестве члена, представителя определенного этноса. Этническая самоидентификация – психический процесс, результат которого выражается в виде внешне простых утверждений типа «Я – русский», «Я – француз» и т. п. В результате этой самоидентификации «этническое Я» личности как бы «окончательно» формируется, структурируется и констатируется на уровне сознания. Возникает «чувство» или постоянная «интуиция» принадлежности к данному этносу.

Можно выделить следующие условия отнесения индивида к определенной этнической группе (этносу):

- он родился от его представителей;
- в течение нескольких лет социализировался в этой этнической среде и, следовательно, в определенной степени знает ее культуру и носит в себе ее стиль жизни;
- должен своими действиями вновь и вновь доказывать, подтверждать свою принадлежность к данному этносу. Чтобы суметь делать это, он должен стать носителем его языка и культуры.

В этом смысле этническая идентичность – не только изначально данное индивиду качество, но и качество приобретенное, используемое, раскрываемое, а иногда и сознательно скрываемое, только тогда этническая идентичность будет четко воспринимаемым качеством личности. И только постоянная динамика этнической «Я-концепции» личности, её периодическая презентация,

выражение, может сохранить ее интенсивные связи с другими членами группы [112].

Таким образом, проведенный анализ исследований по проблеме развития самосознания и национального самосознания личности в период ранней юности позволил сделать ряд важных выводов.

1. Подростковый возраст характеризуется как кризисный, полный переживаний, противоречий и конфликтов. Изменения, происходящие в сфере самосознания в подростковом возрасте, касаются всех компонентов самосознания: когнитивного, аффективного, деятельностного.

Изменения в когнитивной сфере состоят в развитии высших психических функций (переход к абстрактному мышлению в понятиях, рефлексии, высшей логической памяти, произвольному вниманию, систематизирующему категориальному восприятию, активному произвольному воображению).

Аффективная сфера отличается богатством, разнообразием переживаний, неуравновешенностью, противоречивой самооценкой. Изменения в деятельностной сфере состоят в неуравновешенности, противоречивости и непредсказуемости поведения подростка, в выдвижении межличностного общения на первый план, в поисках самоопределения и самореализации.

Во второй половине подросткового возраста и в период ранней юности на первый план выходят личностное и профессиональное самоопределение, формирование активной жизненной позиции и системы нравственных ценностей и идеалов.

2. Этапы развития национального самосознания личности соотносятся с этапами психического развития и формирования самосознания личности. Период ранней юности является высшим, завершающим этапом формирования национального самосознания и национальной идентификации личности.

Когнитивный компонент национального самосознания личности в период ранней юности представлен обыденными и житейскими знаниями об отличительных особенностях своей и других наций, знанием оснований этнической идентификации. Аффективный компонент национального

самосознания включает эмоционально-оценочное осознание своей этнической принадлежности, определённые национальные аттитюды. Деятельностный компонент национального самосознания включает определённые установки на межнациональные контакты. Формирование этнической идентичности в период ранней юности является практически завершённым.

### **1.3. Формирование национального самосознания личности при изучении иностранного языка**

«Вначале было Слово, и Слово было у Бога, и Слово было Бог. Оно было вначале у Бога. Всё через Него начало быть, и без Него ничто не начало быть. В Нём была жизнь, и жизнь была свет человеков... И Слово стало плотью, и обитало с нами, полное благодати и истины». Св. Евангелие от Иоанна [29, Иоанна: 1.1–4, 1.14].

Вне всякого сомнения, роль и значение языка в жизни человечества огромна. Ещё в Библейской притче о Вавилонской башне и в притчах Царя Соломона показана жизненная важность языка для понимания людьми друг друга, совместной деятельности и полноценного общения [29, Бытие: 11.1; Притчи: 12.8, 15.2, 18.2]. На земле существует более 2,5 тысяч языков, причём многие ещё не изучены и не описаны. Изучением влияния языка на различные аспекты жизнедеятельности и поведения человека занимаются такие науки, как психолингвистика, социолингвистика, этнопсихолингвистика, лингвострановедение и лингвосоциопсихология (семиосоциология).

Положение о влиянии иностранного языка на национальное самосознание учащихся составляет основу предмета нашего исследования. Рассмотрим сначала подходы к проблеме взаимосвязи языка и самосознания личности в целом. Влияние языка, который несет в себе специфику национальной культуры и тесно связан с мышлением, на формирование самосознания и образа мира является древней и вызывающей многочисленные диспуты концепцией. Изучению и анализу данных проблем посвящены работы многих

отечественных и зарубежных учёных [5; 9; 22; 23; 26; 30; 33; 34; 36–38; 42–45; 51; 52; 54; 55; 59; 61; 62; 69; 71; 72; 74; 75; 77; 81–83; 87; 89; 92; 96; 97; 103; 104; 106; 109; 116–119; 128; 137; 142; 149; 151; 156; 159–164; 166; 167; 171; 172; 180; 181; 185; 189; 194; 195; 197; 199–201; 206 и др.]. Анализ существующих исследований позволил нам выявить, что большинство из них направлены на изучение: 1) взаимосвязи языка и познания; 2) языка и национальной культуры; 3) языка, деятельности и поведения.

Наибольшее количество работ посвящено изучению взаимосвязи языка и познания [23; 42; 44; 48; 52; 55; 62; 66; 69; 75; 83; 92; 99; 103; 106; 109; 117; 128; 142; 151; 156; 159; 171; 185; 207–214; 216]. Авторы считают, что *всякий язык находится в непосредственной связи и неразрывном единстве с мышлением человека*; язык является не только важнейшим и уникальным средством общения между людьми, но и орудием мышления, выражения своих и понимания чужих мыслей. Все эти учёные сходятся во мнении, что «нет мыслей без слов и нет слов без мыслей» [15: 145]. Раскрывая особенности психологического портрета разных наций, В.А.Сухарев указывал, что «язык народа является зеркалом его мыслей. Умственный склад каждой нации отливается как стереотип в её языке, выбивается на нём как медаль» [159: 6].

Язык – важнейшее средство и источник познания мира и самопознания (средство для формирования понятий, суждений о мире и о себе, выражения мысли), соответственно, изучение языка есть косвенное изучение познания. По мнению А.Г.Спиркина, общение людей с помощью языка играет колоссальную роль в развитии общества, в познании действительности, язык даёт возможность объединить познавательные усилия отдельных людей, народов, всего человечества в единое целое, фиксировать и передавать знания от поколения к поколению [151: 14–18, 72].

В.Гумбольдт одним из первых развил идею о языке как о начале, формирующем понятия, а через них и сам процесс мышления народа, говорящего на данном языке, о свойственном тому или иному народу видении

окружающего мира через систему своего языка («в каждом языке изложено своё мировоззрение») [55: 348].

Своё продолжение и крайнее выражение теория В.Гумбольдта нашла в разработанной Б.Уорфом и Э.Сепиром в начале 19 века теории лингвистической относительности. Данная концепция имеет много последователей, хотя некоторые склонны считать её преувеличением. Согласно этой теории, реальный мир бессознательно строится на основе языковой нормы данной группы; мы видим, слышим и воспринимаем так или иначе те или иные явления главным образом потому, что языковые нормы нашего общества предполагают данную форму выражения. Язык – это путеводитель в социальной действительности, символическое руководство к пониманию культуры в широком смысле слова (включающем образ жизни, мышление и чувства). Мышление, мировоззрение и поведение людей зависят от принятых норм словоупотребления, от природы и характера языка, и вся культура и цивилизация данного народа детерминирована именно характером языка, посредством которого мы становимся участниками определённого соглашения. Мы получаем от окружающего нас мира хаотический поток ощущений, приводимый в определённый порядок нашим языком. Постулируя обусловленность мышления характером нашего языка, Б.Уорф приходит к принципу лингвистической относительности: сходные физические явления позволяют создать сходную картину вселенной только при сходстве или, по крайней мере, относительности языковых систем [42: 13, 29; 34: 164].

Развитие этой теории представлено в работах А.Вежбицки, Е.В.Верещагина, В.Г.Костомарова, А.А.Леонтьева, А.Р.Лурии, Ю.А.Сорокина, А.Г.Спиркина, Б.А.Успенского, Р.М.Фрумкиной и др.

Рассматривая связь языка и мышления, Е.М.Верещагин и В.Г.Костомаров выделили два подхода к изучению роли языка в процессе познания [44: 9]:

1 – материалистический: мир познаётся через язык, благодаря языку, сущность которого заключается не только в передаче мысли от человека к человеку, но и в функции быть носителем и хранителем мысли, всего знания в

индивидуальном и коллективном сознании человека [22; 26; 30; 33; 37; 38; 42; 44; 55; 58; 62; 66; 71; 72; 74; 75; 82; 83; 89; 92; 103; 116–118; 122; 125; 128; 142; 151; 152; 160; 164; 174; 175; 194; 199–201];

2 – познание мира, мышление не зависят от языка, сущность которого – быть орудием общения между людьми, так что язык является внешним для познания мира средством [34; 51; 61; 75; 81; 97; 137; 161; 185; 195; 202].

Обратимся к рассмотрению *первого подхода*. Ещё в 10 веке – веке мусульманского Ренессанса – литератор и философ Абу Хаййан писал о неразрывности языка и мышления, показывая на примерах значимость любого элемента языка и отрицая возможность внеязыкового мышления [149: 60–61]. В.Б.Касевич и другие учёные рассматривают язык как одно из средств когнитивной деятельности, которое, будучи детерминировано культурно-исторически, позволяет конструировать культурно и социально реализуемые ментальные модели, позволяет их коммуницирование и использование в целях управления как своей, так и чужой деятельностью. Указанные виды деятельности сопряжены с осознанием, которое и не может возникнуть иначе как на пересечении когнитивных и языковых структур [75: 14–18; 173].

Е.Ф.Тарасова в образе определённого явления различает две части: чувственную, которая формируется в ходе индивидуального познания при помощи органов чувств, и умственную, которая содержит знания, накапливаемые в филогенезе в форме понятий и овладеваемые личностью в онтогенезе, и отличается своей психической природой, формируясь в общении только самим реципиентом [161: 51–52]. Т.В.Шмелёва делит все знания, которыми владеет человек, на языковые (лингвистические) и знания о мире (энциклопедические) и в связи с этим различает две формы общественного сознания – лингвистическое и когнитивное. Язык участвует в процессе познания и выступает как побочный источник осмысления действительности [185: 50–51].

Многие отечественные исследователи подходят к рассмотрению данной проблемы с исторической точки зрения, обращая внимание на взаимосвязь

языка, мышления и сознания в ходе фило- и онтогенеза. Л.С.Выготский сближал факт развития значения слова с фактом развития сознания. Слово – аппарат, отражающий внешний мир в его связях и отношениях, и по мере развития ребёнка меняется и отражение тех связей и отношений, которые через слово определяют строение его сознания. «Мысль не выражается, но совершается в слове. Мышление и речь оказываются ключом к пониманию природы человеческого сознания. Не одна мысль, но всё сознание в целом связано в своём развитии с развитием слова. Сознание отображает себя в слове, как солнце в малой капле воды. Слово относится к сознанию, как малый мир к большому, как живая клетка к организму, как атом к космосу. Оно и есть малый мир сознания» [48: 307, 361].

А.Р.Лурия и другие учёные считают язык не только формой отражения действительности и выражения мысли в речевой форме: овладение языком обеспечило скачок от чувственного познания к рациональному. В результате общественной истории язык стал решающим орудием человеческого познания и самодостаточной для передачи любой информации системой кодов, позволив человеку выйти за пределы чувственного опыта и выделить признаки, категории и обобщать, т.е. иметь отвлечённое мышление. Мир человека, обладающего развитым языком, удваивается: в отличие от животного, кроме мира чувственно воспринимаемых предметов и ситуаций человек имеет ещё и мир образов, объектов отношений и качеств, которые обозначаются словами. Человек может произвольно управлять этим вторым миром – своим восприятием, представлением, памятью и действиями [62; 103].

*Второй подход* более характерен для зарубежных исследователей, хотя в отечественной психологии также встречается подобное мнение. Данные теории большое значение придают второму, образно-чувственному миру, утверждая, что язык не обязательно участвует в процессах мышления и сознания. Значительная часть информации перерабатывается человеком без использования языка, должна им так перерабатываться и не может перерабатываться иначе. А.Н.Хомский считает язык одним из средств



переработки информации наряду со многими другими, а, соответственно, языковую деятельность – всего лишь одной из разновидностей когнитивной [209, 210]. В теории двухпланового (двухкодового) представления А.Павийо говорится, что в уме человека ментальные процессы могут быть опосредованы не только языком (вербальными формами), но и воображением, образами. Ментальная модель (Ф.Джонсон-Лэрда) непосредственно соотносится с так или иначе интерпретируемым фрагментом действительности, она независима от языка, но может использоваться для его интерпретации; её основной источник – чувственное восприятие [75: 9, 12]. В.Г.Гак считает, что вообще следует с осторожностью подходить к попыткам прямо связывать языковые формы с мышлением и самосознанием говорящего на нём народа [51: 60].

Значительная часть исследований посвящена изучению взаимосвязи *языка и восприятия*. Авторы объединяет то, что они считают избирательность языков в концептуализации действительности абсолютно закономерным явлением, мотивируя это тем, что языки выражают не то, что могут, а что нужно или легче выразить в окружающем их мире [34; 51; 142; 200]. Ю.В.Бромлей: «У всех народов одни общечеловеческие законы логики, и отсутствие определённой категории в языке наверняка восполняется каким-то другим способом. Языки отличаются друг от друга не столько тем, что в них можно выразить, сколько тем, что в них легче выразить, хотя язык сам по себе может благоприятствовать выражению определённых мыслей, концепций в силу исторических и научных традиций» [34: 165, 168].

В.Г.Гак отмечает, что «в формах языка, в его семантике, лексике, морфологии, синтаксисе отражается в определённой мере глубинная психология народа. Языки отличаются между собой не тем, что они «имеют», но и тем, как они используют то, что имеют» [51: 54]. Р.Якобсон также считает, что «главное, в чём языки отличаются друг от друга, состоит не в том, что они могут выразить, а в том, что они должны выражать... Эволюция человеческого языка и когнитивной способности, подобно другим аспектам человеческой

эволюции, является, возможно, результатом Дарвиновского естественного отбора» [200: 54, 55].

Б.А.Серебренников и Б.В.Беляев считают, что в сознании разных народов, находящихся на одинаковой ступени развития, нет резких различий в количестве понятий, и любое понятие может быть создано в любом языке путём описания, хотя оно до сих пор не было выражено отдельным словом или специальной формой. Нет таких понятий, которые могли бы быть усвоены одним народом и не могли бы быть усвоены другим. Невыраженность в языке не означает какой-либо пустоты в сознании. Наше сознание состоит не только из понятий, выраженных в словесной форме, но и включает целостные образы предметов, совершенно не зависящих от языка [142: 207–212].

На наш взгляд, большого внимания заслуживают работы А.Вежбицки, которая исходит из наличия общей базы для всего разнообразия способов концептуализации действительности, обнаруженных в различных языках мира: «Если бы значения всех слов были культурно-специфичны, то вообще было бы невозможно исследовать культурные различия. «Гипотеза лингвистической относительности» имеет смысл только в сочетании с хорошо продуманной «гипотезой лингвистической универсальности». Однако лексические единицы не являются универсальными и должны рассматриваться как отражающие специфику видения мира, присущего носителям данного языка и культуры; это «бесценные ключи» к пониманию культуры» [42: 7–11, 27–31, 35, 44–47].

В рамках гипотез универсальности и относительности многие учёные также склонны считать лексику самым специфичным, избирательно отражающим особенности национальной культуры, образа жизни, менталитета и психологии народа аспектом языка [5; 23; 33; 38; 40; 42; 69; 82; 87; 98; 99; 130; 151; 196–198; 206; 207; 218; 219]. Ю.С.Степанов выделяет «парадигму двух языков»: логически универсальный (грамматическая база) и присущий каждому народу (отражающий этнические элементы) [155]. Б.В.Беляев отмечает, что существуют функциональные и общие для всех народов особенности мышления: основные его формы (понятие, суждение, умозаключение) и

мыслительные процессы и операции (сравнение, анализ и синтез, абстрагирование и обобщение, индукция и дедукция и т.п.), которые никак не зависят от особенностей языков. Но помимо этих формально-динамических особенностей, мышление характеризуется ещё и содержательной стороной (предметы и отношения и отражающие их понятия) [23: 152–153].

Помимо работ общего теоретического характера, посвящённых проблемам концептуализации действительности, имеются и исследования экспериментального плана, подтверждающие национально-культурную специфику категоризации и сенсорно-перцептивного восприятия у разных народов [34; 40; 66; 69; 72; 96; 114; 132; 157; 218].

Часть исследований связи языка и познания посвящены изучению двух *картин (моделей) мира – языковой и концептуальной* [38: 481; 207: 307–308; 5: 350–351; 137: 107]. Отмечая взаимосвязь концептуальной и языковой моделей мира, многие учёные предостерегают против их приравнивания, отождествления. Концептуальная картина мира богаче, шире языковой и включает больше информации, языковая картина мира более специфична. Однако анализ особенностей именно языковой картины мира данного народа (особенно лексического состава языка) позволяет сделать выводы об особенностях характера и мировоззрения, менталитета данного народа [200: 13, 23, 27, 31; 194: 12–13; 167].

Интересно заметить, что некоторые учёные, наоборот, обуславливают язык всеми психическими явлениями и процессами [34; 71; 103; 200; 207]. В частности, Дж.Лакофф заявлял: «Широкий круг эмпирических факторов – восприятие, мышление, устройство человеческого тела, эмоции, память, социальные структуры, сенсорно-моторные и познавательные процессы и т.п. – в значительной степени, если не целиком, обуславливают индивидуальные характеристики языка» [200: 32].

Ценность исследований связи языка и мышления также определяется их практической значимостью для педагогического процесса, и в частности для

методики преподавания иностранного языка [23; 30; 33; 40; 44; 51; 54; 59; 69; 72; 74; 75; 96; 109; 114; 116; 118; 119; 122; 161; 162; 171; 181, 218].

Многие учёные сходятся во мнении, что, обучаясь языку, учащиеся по сути дела должны обучиться мышлению на этом языке. Например, Б.В.Беляев отмечает несостоятельность точки зрения, что человек может мыслить только на своём родном языке, а владение иностранным языком может быть только опосредованным, т.е. постоянно поддерживаться переводом с одного языка на другой. Подлинное, полноценное владение иностранным языком психологически ничем не отличается от владения родным, человек приобретает способность мышления непосредственно на иностранном языке, не прибегая к переводу с одного языка на другой; быстрота мыслительных процессов и темп речи на иностранном языке такие же, как и на родном [23: 145, 150–152]. При этом обучение лексике имеет решающее значение для развития способностей мышления на иностранном языке, поскольку это предполагает обучение несколько иной системе понятий, а также иному ходу мыслей, иному приёму или образу мышления [23: 54].

*Итак, язык играет важнейшую роль в познании мира и концептуализации действительности, а также в самопознании личности, участвуя в процессах восприятия, мышления, памяти.*

Вторая проблема, выделенная нами в данном разделе, – это проблема *взаимосвязи языка и национальной культуры*. Особенности и характеру взаимосвязи языка и национальной культуры посвящены многие исследования [22; 30; 33; 34; 36; 41; 42; 44; 45; 51; 52; 54; 55; 58; 59; 69; 71; 72; 74; 80; 87; 89; 92; 98; 106; 113; 116-119; 128; 150; 156; 160-163; 166; 174; 175; 179; 181; 185; 189; 194; 199; 201; 215; 218].

Первые попытки решить проблему взаимодействия языка и культуры были предприняты в работе А.А.Потебни «Мысль и язык»: язык включён в культуру, т.к. тело знака является культурным предметом, и, в свою очередь, культура входит в язык, т.к. содержание коммуникации – это знания о культурных предметах; вся культура может быть отображена (смоделирована) в

тексте [160: 106]. В современных исследованиях также встречаются точки зрения, рассматривающие язык в качестве одного из составляющих элементов культуры. Например, Л.Б.Никольский рассматривает язык в качестве коммуникативного компонента культуры этноса, мотивируя это тем, что предназначение любого живого языка состоит в обеспечении внутренней коммуникации этноса [119: 192].

Г.П. Нешименко рассматривает язык как ядро, квинтэссенцию любой этнической культуры – своего рода «слепок» того или иного культурного слоя, исторически изменчивый набор обозначений, фиксирующих культурный прогресс общества, его историческую эволюцию. Язык и культура – автономные знаковые системы, которые тем не менее тесно взаимодействуют друг с другом. Язык является одним из важнейших способов объективации, экстерииоризации культуры, выполняет в ней существенную эстетическую функцию. Язык – это инструмент культуры, который делает возможным протекание полного культурного цикла: духовное производство, хранение и трансляция (как по горизонтали, так и по вертикали) духовных ценностей и их потребление [117: 79–82, 97].

Подход к проблеме языка «как зеркалу культуры народа» характерен для многих исследований [117: 79–82; 116: 31, 36; 161: 49; 201; 194; 23; 44: 15, 16; 163: 15; 199: 20]. В частности, Л.В.Щерба отмечал, что «каждый язык отражает культуру того народа, который на нём говорит... Язык – это дух народа, зеркало, отражающее культуру» [186].

Своеобразный подход к проблеме связи языка и культуры народа осуществлён Э.Сепиром в работе «Язык и культура», где он предлагал определять культуру как то, *ЧТО* данное общество делает и думает, а язык – как то, *КАК* это общество думает; т.о., познав план содержания языка, мы проникаем в образ мышления нации, её способ видения мира, понимаем особенности менталитета носителей данной культуры [140].

Заслуживают внимания теории, в которых предпринимается попытка взглянуть на проблему связи языка и национальной культуры с

лингвистической точки зрения, рассматривающей культуру и язык в качестве знаковых систем (текстов, кодов). Культура и язык определяются как формы сознания, отображающие мировоззрение человека и народа и существующие в диалоге между собой. Общие для них черты – нормативность и историзм. Различия в том, что язык и культура – это разные семиотические системы. В языке как средстве коммуникации преобладает установка на массового адресата, тогда как в культуре ценится элитарность. Будучи знаковой системой, культура, в отличие от языка, не способна к самореализации. Культурная компетенция не совпадает с языковой: переключение языковой компетенции в культурную основано на интерпретации языковых знаков в категориях культурного кода [194: 11–12, 19, 34].

Сторонники данного подхода особо отмечали, что слово – носитель не только актуальной информации, оно также аккумулирует социально-историческую информацию, интеллектуальную и экспрессивно-эмоциональную, оценочную, информацию общегуманистическую и конкретно национального характера. Такая информация и составляет социально-исторический, национально обусловленный *культурный компонент смысловой структуры слова*. Культурный компонент смысла слова для носителей конкретного языка, по мнению авторов, непосредственно выявляется в текстах. Вне порождения и интерпретации текстов немислим обмен знаниями и опытом, умениями и навыками, эмоциями, ценностями и нормами, да и сами эти ориентиры возникают, поддерживаются и устраняются именно в ходе текстовой деятельности. В текстовой деятельности актуализирует себя практическое сознание, формируется общественное мнение [62: 10, 12, 47; 22: 30; 177; 204; 202: 201–202; 129].

Помимо владения грамматикой и лексикой, знание языка обязательно предполагает наличие *коммуникативной компетенции* – представления о речевых условиях и ситуациях употребления соответствующих единиц языка, знания альтернативных способов коммуникации и последовательности использования языковых конструкций, обладания необходимыми для данного

общества навыками коммуникативного поведения и т.п. [22; 30; 34; 43; 44; 51; 52; 54; 59; 61; 62; 69; 72; 74; 83; 89; 103; 106; 116; 118; 119; 156; 161; 162; 181; 185; 189; 194; 207; 218]. Говоря о коммуникативной компетенции, Л.П.Крысин выделяет четыре уровня владения языком: 1) собственно-лингвистический; 2) национально-культурный (включающий знание коннотаций и ассоциаций слов); 3) энциклопедический (владение «миром слова», реалиями, стоящими за ним и их связями); 4) ситуативный [89].

Наконец, для полноценного владения языком, помимо языковых знаний и коммуникативной компетенции, необходимо обладать совокупностью *фоновых знаний* [1; 81; 89; 106; 189; 194; 195]. В частности, А.Мейе писал, что «нельзя понять язык, не имея представления об условиях, в которых живёт народность, говорящая на этом языке» [189: 19].

Для овладения названными видами знаний особую значимость представляют разработанные Е.М.Верещагиным и В.Г.Костомаровым лингвострановедческие принципы обучения иностранному языку: 1) общественная природа языка представляет собой объективную возможность приобщения иностранца к новой для него действительности. По отношению к индивиду язык в его кумулятивной функции оказывается настоящим педагогом, потому что он сообщает ребёнку, осваивающему язык, хранимые языком сведения, накопленные на протяжении длинного ряда поколений; 2) процесс изучения и преподавания языка есть процесс аккультурации иностранца. При этом, усваивая новую культуру, человек не обязательно должен отказаться от своей собственной. Человек, владеющий культурами «а» и «б», называется личностью на рубеже культур, и её формирование является единственной и максимальной целью преподавания языка [44: 9–36].

Говоря о проблеме взаимосвязи языка и национальной культуры, нельзя не упомянуть тот факт, что любой человек, изучающий иностранный язык, сталкивается с многочисленными проблемами передачи информации при переводе с языка на язык [22; 37; 44; 42; 52; 54; 59; 62; 69; 75; 83; 103; 106; 109; 132; 149; 150; 156; 171; 181; 185; 189 и др. ].

Без всякого сомнения, проблема взаимоотношения языка и культуры в жизни этноса имеет важное значение: ущемление национальных интересов, традиций и языка часто ставили общество на грань войны. Однако практически все этносы на определённом этапе развития прошли через стадию поликультурности и полиэтничности, и история развития этноса, в сущности, является результирующей действия этих двух противоположных тенденций. Исходя из того факта, что разные языки могут употребляться в рамках одной национальной культуры и, наоборот, один и тот же язык – в сфере разных культур, был сделан вывод, что явления двуязычия и сосуществования элементов двух культур не обязательно совпадают. Американский учёный Э.Хауген предложил четыре типа ситуаций: 1) единая культура при едином языке; 2) единая культура при двуязычии; 3) двойная культура при одноязычии; 4) двойная культура при двуязычии. Данная теория рассматривалась также и другими авторами и имеет особенное значение для наших исследований [117: 87–88, 97; 54: 186, 202; 164: 7; 53; 135: 154, 171–175; 218].

Ряд авторов также отмечают, что язык как средство обмена опытом, знаниями, культурой играет роль не только в пределах данного государства или народа, но и между разными народами в процессе культурного обмена. Однако не все языки играют одинаковую роль в осуществлении культурного обмена, особенно в области материальной и духовной культуры. Это зависит от уровня функционального развития языка, сфер его применения, от культурного потенциала и численности его носителей, от уровня развития отраслей культуры на данном языке [59: 111; 151: 23; 174: 146–147].

Итак, проанализировав подходы к изучению взаимосвязи языка и национальной культуры, мы можем рассматривать национальный язык и культуру в качестве двух взаимосвязанных элементов, определяющих и полагающих друг друга. Соответственно, *обучение иностранному языку способствует приобщению человека к культуре другого народа.*

Большое количество исследований также посвящены влиянию языка на *деятельность и поведение людей* [10; 30; 34; 43; 45; 51; 52; 54; 57; 58; 59; 62; 67;



69; 72; 74; 75; 92; 94; 96; 99; 101; 103; 106; 109; 113; 118; 122; 146; 153; 156; 171; 175; 176; 181; 185; 189; 194; 199; 203].

Основным постулатом, объединяющим работы всех авторов, служит идея, что национально-культурная специфика особенно наглядно проявляется в деятельности и языковом поведении говорящих, в котором могут отражаться особенности национальной общественной жизни и психологии. М.Хайдегер определял личность человека через апелляцию к значению: «Я есть то, что я говорю». Ж.П.Сартр: «Все мои попытки самовыражаться предполагают существование языка, они и есть язык... Из того, что мои действия меня проецируют вовне и осмысливаются другим, следует, что я и есть язык». Э.Бенвенист, в противовес и в дополнение к идее языка как чисто социального феномена и воплощения коллективного сознания, выдвинул теорию языка как возможности реализации личностного начала человека: создавая язык и пользуясь им, человек формируется как субъект [176: 40–42].

Огромный вклад в описание определяющей роли языка как средства общения и поведения внесли отечественные учёные. В.М.Бехтерев: «Роль языка как символического рефлекса среди людей огромна. Наши слова похожи на электрический ток, возникающий между людьми, дающий им возможность влиять друг на друга и обуславливать взаимное поведение... Язык есть самое могущественное и самое необходимое средство общения между людьми» [26: 108, 120, 122–125]. Ю.А.Сорокин: «Лица, говорящие одним языком, абоненты одной самой удобной, самой дешёвой и самой распространённой в мире телефонной сети. В каждую минуту, без всяких усилий и без помощи телефонной барышни, они могут «соединиться» друг с другом. Лица, не знающие язык, в эту сеть не входят: для соединения с говорящими на иных языках им путь заказан» [148: 227; 68]. В.А.Сухарев: «Язык служит кратчайшим звеном, способным связывать людей друг с другом. Сёстры, говорящие на разных языках, более чужды друг другу, нежели два совсем незнакомых человека, которые впервые встретились и обмениваются приветствиями на родном языке» [159: 7].

А.Вежбицка утверждает, что знание о культурно обусловленных нормативах закодировано в нас в виде своего рода сценариев. Культурно обусловленные сценарии служат некой подсознательной нормой, которой носители языка, принадлежащие к определённой культуре, обычно руководствуются. Они могут быть представлены как последовательность простых и достаточно общих правил, которые говорят нам, как быть личностью среди других личностей, как думать, как чувствовать, хотеть, говорить с другими людьми. Такие правила обычно являются для данной культуры специфичными, но сопоставимы и доступны пониманию в контексте разных культур [41: 63–64; 43: 393].

Все перечисленные факторы (взаимосвязь языка и мышления, национальной культуры, поведения) позволили учёным придти к выводу о *взаимосвязи языка, сознания и самосознания* [6; 19; 30; 34; 37; 50; 51; 58; 62; 66; 71; 72; 74; 75; 77; 79; 82; 83; 97; 103; 109; 116; 118; 119; 125; 142; 145; 152; 153; 161; 162; 171; 174; 175; 179; 189; 195; 200; 206].

Обращение к языку рассматривается сегодня как наиболее простой доступ и средство проникновения в тайны человеческого сознания и познания (и в частности, сознания другого народа) [37; 82; 96; 200 и др. ]. Например, И.М.Попова отмечает, что самосознание всегда формируется посредством уже принятых в обществе и зафиксированных в языке значений. Самосознание и самооценка, ценностные аспекты сознания существенно зависят от содержания информации, получаемой от других в виде знаков и символов [125: 31].

В процессе развития теории влияния языка на самосознание в науке появились понятия *языковой личности, языкового сознания и самосознания*. Языковая личность (по Ф. де Соссюру) – это совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и воспроизведение им речевых произведений (текстов), за которыми стоит система языка. Согласно Ю.Н.Караулову, структура языковой личности состоит из трёх уровней: 1) вербально-семантического, предполагающего для носителя нормальное владение естественным языком; 2) когнитивного, единицами которого

являются понятия, идеи, концепты, складывающиеся у каждой языковой индивидуальности в картину мира; 3) прагматического, заключающего цели, мотивы, интересы, установки и интенциональности. В итоге мировоззрение есть результат соединения этих трёх уровней. Данная теория позволяет сделать вывод о возможности языкового воздействия на формирование мировоззрения, языкового сопровождения процессов становления личности и выработке принципов своеобразного ортолингвогенеза, обеспечивающего языковую сторону воспитания и совершенствования человека; а также о возможности психологической инженерии [74: 3, 5, 6; 104; 172; 180; 203].

С.Е.Никитина главным признаком языковой личности считает наличие языкового сознания и самосознания и раскрывает эти понятия. Языковое сознание она понимает как совокупность знаний, представлений, суждений о языке, элементах его структуры, их функциональных особенностях, нормах произношения и словоупотребления и т.д., восходя в этом понимании к работам Ф.Энгельса (народное сознание), И.А.Бодуэна де Куртене и Л.В.Щербы (языковые представления, чутьё языка народом, лингвистический инстинкт), Э.М.Уленбека (языковая компетентность) и других. Языковое сознание личности – это те особенности речевого поведения индивидуума, которые определяются коммуникативной ситуацией, его языком и культурным статусом, социальной принадлежностью, полом, возрастом, психологическим типом, мировоззрением, особенностями биографии и другими константными и переменными параметрами личности. При этом личность, как правило, осознаёт лишь небольшую часть своего языкового поведения. Языковое самосознание можно считать и частью языкового сознания, его верхним автономным слоем, и частью культурного самосознания. Если объектом языкового сознания является весь универсум, то объектом языкового самосознания – язык в целом и его отдельные элементы, языковое поведение и его продукт – тексты [118: 34–35].

Некоторые теории выделяют *тезаурус* как один из способов представления языкового сознания (запас знаний, модель мира, открытая и

подвижная система значений и смыслов языка в памяти индивида). Языковое сознание представлено в виде фильтра, через который пропускается всякая поступающая к нему смысловая информация, выраженная в знаковой форме. В процессе общения индивид непрерывно совершает над тезаурусом мотивированные и целенаправленные, интеллектуально-мыслительные и коммуникативно-познавательные операции, в ходе которых постоянно корректируются исходные связи между значениями. Тип организации языкового сознания обусловлен контекстом жизненного опыта людей, конкретными жизненными ситуациями и контекстами общения [61: 118; 62: 123, 127; 72: 127; 205: 5].

Часть работ посвящена выявлению уровней языкового сознания. О.И.Блинова выделяет теоретически систематизированный уровень, включающий лингвистические теории, идеологические элементы, и теоретически не систематизированный уровень, куда относятся обыденные взгляды, элементы социальной психологии [30: 122]. Ю.А.Сорокин выделяет вербальный уровень, формирующийся значением слов национального языка, и невербальный, смысловой уровень (фоновые знания), формирующийся в ходе овладения индивидом разными структурами деятельности. Формирование языкового сознания, свойственного носителям иной лингвокультурной общности, чаще всего ведёт к расширению когнитивного сознания, которое, однако, различно даже у носителей одного и того же языка [189: 25–28, 32].

Таким образом, проведённый анализ литературы позволил подтвердить положение о *взаимосвязи языка и национального самосознания* как отдельно взятой личности, так и нации в целом. Язык есть не только мощное средство экспрессии, коммуникации, социализации человека, его приобщения к культуре, но и *один из главных признаков нации и национального самосознания* [6; 9; 19; 26; 34; 44; 50; 52; 55; 58; 60; 66; 69; 71; 77; 79; 83; 106; 119; 142; 145; 151; 153; 156; 164; 174; 175; 179; 185; 189; 194].

Многие учёные отмечают, что весьма тесны связи этноса с языком, который служитя либо условием его формирования, либо итогом этногенеза.

Выражая своеобразие этнической культуры, язык является этнообразующим фактором и дифференцирующим признаком этнической общности, выступает как символ этнической принадлежности. Ещё Ф.Энгельс в своих работах по национальному вопросу указывал, что действительные границы наций определяются языком и «общностью симпатий», понимая под ними чувство национального единения, т.е. национального самосознания. Язык обладает сигнификативной функцией, это условный знак принадлежности его носителя к определённой группе, «этнический определитель» – когда незнакомые люди одной народности встречаются за пределами своей страны, они чаще всего опознают друг друга именно по языку [79; 175: 8].

Однако исследования выявили много случаев несовпадения языковой и национальной принадлежности, поэтому некоторые считают язык недостаточным признаком для установления национальности [34: 111; 60: 76; 79: 79–80]. По мнению авторов, если исходить только из этого признака, то немало народов автоматически окажутся за пределами этнической категории, поэтому определение национальной принадлежности должно основываться на самоощущении личности.

Большое значение для нашего исследования имеет теория Дж.Берри, который утверждал, что идентичности со своей и чужой этническими группами могут существовать относительно независимо друг от друга. Он выделял четыре варианта идентичности: 1) только со своей группой, что связано с тенденцией к сепаратизму; 2) только с чужой группой, что ведёт к полной ассимиляции с ней; 3) с обеими группами, что свидетельствует о тенденции к интеграции и бикультурации; 4) слабая, чётко не выраженная идентичность с обеими группами, что ведёт к маргинализации и сопровождается чувством неопределённости, беспокойства и неадекватным речевым поведением в полиэтнической среде [60].

Подведём итоги проведённого теоретического анализа проблемы формирования национального самосознания личности при изучении иностранного языка.

1. Язык тесно связан с другими когнитивными системами человека (восприятием, мышлением, памятью), является важным средством познания мира, самопознания личности, общения и деятельности.

2. Язык тесно связан с культурой, менталитетом и национальным самосознанием этноса, что отражено в деятельности и языковом поведении людей. Национальный язык служит одним из важных признаков нации и национального самосознания.

3. Язык определяет специфику национальной концептуализации действительности, формирует языковое сознание и самосознание нации и личности. Человек, изучающий иностранный язык, посредством иной знаковой (кодовой) системы приобщается к культуре, сознанию другого народа и несколько иному менталитету и способу концептуализации действительности.

4. Изучение иностранного языка способствует актуализации национального самосознания личности; лучшему знанию собственного национального языка и культуры, объективации знаний о своей и других нациях; формированию чёткого национального самоопределения и идентификации личности; позитивному, толерантному эмоциональному отношению к своей и другим нациям; выработке установок на межнациональное общение, эмпатию и взаимодействие.

### **Выводы по первой главе**

Существующая в современной науке и исторической практике и описанная в данной главе теоретико-методологическая база позволяет создать предпосылки для решения поставленных в нашем диссертационном исследовании задач.

1. Опираясь на изученный теоретический материал, мы будем понимать национальное самосознание личности как осознание своей этнической идентичности в системе межнациональных отношений и формирование определённой позиции по отношению к своей и другим нациям. Структура

национального самосознания есть интеграция когнитивного, аффективного и деятельностного компонентов. Содержание когнитивного компонента составляют представления об особенностях культуры, среды, образа жизни своей и других наций; знание национальных интересов, потребностей, ценностей, отличительных особенностей национального характера, поведения в конкретных ситуациях. Результатом национального познания и самопознания личности является национальное самоопределение и идентификация. Содержание аффективного компонента составляет эмоционально-оценочное отношение к своей и другим нациям (позитивное, негативное, амбивалентное). Деятельностный компонент включает особенности поведения и определённые установки на межнациональное общение и взаимодействие. Национальное самосознание характеризуется субъективностью, избирательностью, энергетикой и динамичностью. Формирование национального самосознания определяется особенностями окружения и воспитания, социокультурными и историческими особенностями данного периода развития нации, характером и интенсивностью межэтнических отношений. Уровень национального самосознания личности варьируется от простого представления о своём этносе до этнической самоидентификации.

2. Национальное самосознание – динамическое образование. Динамические особенности национального самосознания состоят в количественных и качественных изменениях в структуре национального самосознания, происходящих под воздействием ряда факторов посредством действия психологических механизмов объективации – стереотипизации знаний; национального присоединения – обособления – интеграции; эмоциональной модуляции; взаимодействия – конформизма – противодействия.

3. Период ранней юности является высшим, завершающим периодом формирования самосознания и национального самосознания личности. Подростковый возраст характеризуется развитием высших психических функций, произвольностью поведения, чувством взрослости, выделением межличностного общения в особую сферу жизни и деятельности, богатством,

разнообразием и неуравновешенностью эмоциональной сферы, противоречивой самооценкой; в период ранней юности на первый план выходит личностное и профессиональное самоопределение. Этапы развития национального самосознания личности соотносятся с этапами психического развития и формирования самосознания личности. В период ранней юности самосознание, национальное самосознание и национальная идентификация личности являются достаточно сформированными образованиями. Когнитивный компонент национального самосознания представлен обыденными и житейскими знаниями об особенностях своей и других наций. Аффективный компонент включает эмоционально-оценочное осознание своей этнической принадлежности, определённые национальные аттитюды. Деятельностный компонент включает определённые установки на межнациональные контакты.

4. Язык является важным средством познания мира и самопознания личности и тесно связан с культурой, менталитетом и национальным самосознанием этноса, что находит выражение в деятельности и языковом поведении людей. Изучение иностранного языка в период ранней юности содействует приобщению личности к культуре, самосознанию и менталитету другого народа; способствует актуализации и изменению национального самосознания обучающихся в плане объективации знаний личности; формированию чёткого национального самоопределения и идентификации личности; позитивному, толерантному эмоциональному отношению к своей и другим нациям; выработке установок на межнациональное общение, эмпатию и взаимодействие.

Обоснованность данных выводов подтверждается результатами эмпирических исследований, которые будут рассмотрены во второй главе.



## Глава 2. Эмпирическое исследование динамики национального самосознания личности при изучении иностранного языка

### 2.1. Этапы и методы эмпирического исследования

На основе теоретического анализа проблемы национального самосознания, его понятия, структуры, уровней, характеристик, факторов, влияющих на его формирование, и проблемы влияния иностранного языка на национальное самосознание личности нами было проведено эмпирическое исследование с целью изучения динамики национального самосознания личности в период ранней юности при изучении иностранного языка.

Согласно нашей гипотезе, динамика национального самосознания личности при изучении иностранного языка состоит в изменении содержания и иерархии компонентов структуры национального самосознания, в психологических механизмах и определяется факторами уровня, этапа обучения иностранному языку и возраста учащихся.

Для решения поставленных задач нами использовался комплекс методов психологического исследования: общетеоретические (анализ философской, психологической и педагогической литературы по проблеме исследования, понятийно-терминологический анализ, построение гипотез, прогнозирование); эмпирические (наблюдение, беседа, проективные методы, контент-анализ); математические (факторный, корреляционный, кластерный анализ).

Исследование проводилось в три этапа. На *первом этапе* (2000–2001 гг.) изучалось состояние проблемы в философской, психологической и педагогической литературе, анализировалась понятийно-терминологическая система исследования, определялись ключевые позиции исследования, применялись эмпирические методы наблюдения и беседы, проводилось пилотажное исследование.

Предпосылкой изучения динамики национального самосознания личности в процессе изучения иностранного языка послужили наблюдения за студентами факультета иностранных языков Красноярского государственного педагогического университета им. В.П.Астафьева. В процессе работы со студентами различных отделений факультета (англо-немецкого, немецко-английского, франко-английского) нами было отмечено их явное отличие между собой. Студенты разных отделений как бы «вбирали в себя» национальный характер и черты тех наций, чей язык они изучали. Например, студенты немецкого отделения отличались большой скрупулёзностью, педантичностью, ответственностью, серьёзностью; студенты французского отделения – легкомысленностью, весёлостью, утончённостью и т.д. Была проведена беседа с преподавателями данного факультета, которые также отмечали разницу в характере, поведении и отношении к учебной деятельности у студентов разных языковых отделений. Наконец, в ходе беседы с самими студентами разных языковых отделений мы нашли подтверждения нашим наблюдениям и предположениям – они также считали, что изучение иностранного языка значительно повлияло на их мировоззрение, характер, деятельность и поведение.

В результате применения методов наблюдения и беседы, а также изучения большого количества литературы по проблемам исследования нами были сформулированы основные предположения, которые послужили основой для дальнейшего исследования динамики национального самосознания личности в процессе изучения иностранного языка.

Далее было проведено пилотажное исследование на небольшой выборке испытуемых. Для этого нами была составлена и использована методика незаконченных предложений, состоящая из нескольких блоков, рассматривающих:

- 1) аффективный аспект национального самосознания личности, включающий эмоциональное отношение к своей и другой нации (положительное, отрицательное и амбивалентное);
- 2) когнитивный аспект, включающий в себя обыденные, житейские и научные знания и представления о своей и другой нации, а также национальное самоопределение и идентификацию как результат национального познания и самопознания;
- 3) регулятивный аспект, включающий установки на межнациональную деятельность и общение.

Проективная методика незаконченных предложений была использована нами как основная, поскольку определяющей методологической основой исследования послужила гуманитарная парадигма, рассматривающая самосознание как чисто субъективную субстанцию, совокупность личностных смыслов и ценностей. Такой подход также позволил получить свободные (не ограниченные рамками заданных вариантов ответов, могущих повлиять на выбор испытуемых) и оригинальные высказывания по интересующим нас проблемам, хотя, с другой стороны, это несколько осложнило обработку и стандартизацию полученных данных.

Методика состояла из 53-х высказываний, которые испытуемые должны были закончить на своё усмотрение. Полученные данные позволили подтвердить основные положения нашей гипотезы, вследствие чего данная методика была доработана. В результате была создана методика незаконченных предложений «Особенности национального самосознания личности в процессе изучения иностранного языка», состоящая из 34-х высказываний, которая и послужила основным исследовательским инструментом [15].

На *втором этапе* (2001–2003 гг.) теоретически обосновывался предмет исследования, проводилось основное эмпирическое исследование. Всего в исследовании принимало участие 800 человек. На данном этапе

применялась разработанная нами методика незаконченных предложений «Особенности национального самосознания личности при изучении иностранного языка» (Приложение 1) и методика проективных рисунков «Национальные образы», направленная на выявление знаний, стереотипных представлений и эмоционального отношения испытуемых к своей и другой нациям.

Исследования с использованием методики незаконченных предложений «Особенности национального самосознания личности при изучении иностранного языка» были проведены по четырём выборкам:

- 1) студенты основной специальности (факультета иностранных языков Красноярского государственного педагогического университета им. В.П.Астафьева I–V курс);
- 2) студенты неязыковой специальности (факультета физики и информатики Красноярского государственного педагогического университета им. В.П.Астафьева I–IV курс);
- 3) студенты дополнительной специальности (факультета английского языка и географии Красноярского государственного педагогического университета им. В.П.Астафьева III–V курс);
- 4) учащиеся старших классов специализированной языковой школы (Красноярской детской международной английской школы (ДМШ) КРОООО «Знание» России, 13–16 лет).

Предварительно было изучено содержание учебно-образовательных программ каждой выборки испытуемых.

Программа обучения на факультете иностранных языков КГПУ способствует формированию у студентов системы научных знаний и понятий, поскольку кроме практических занятий по языку включает ряд теоретических дисциплин. Изучая языкознание, лексикологию, теоретическую фонетику и грамматику, историю иностранного языка, а на старших курсах и теорию перевода, стилистику, сравнительную типологию языков, страноведение, проходя спецкурсы по филологии и языку,

студенты приобретают научные знания, которые со временем занимают место господствовавших прежде в сознании национальных стереотипов и наивных представлений. Например, изучая страноведение и проходя спецкурсы по культуре стран изучаемых языков, студенты получают знания об истории, традициях, образе жизни, культуре других стран, о национально-государственной символике, политическом строе, экономическом укладе жизни людей, фольклоре, религии, особенностях быта, семейной жизни, о поведении и взаимоотношениях людей в различных ситуациях и т.д.

Студенты приобщаются к культуре других стран через постоянное изучение текстов, участие в театральных и художественных постановках с использованием иностранных произведений, пение иностранных песен и заучивание стихов, через погружения и специальные вечера и клубы. Также, например, на немецком отделении существует многолетняя традиция студенческого обмена, и каждый год лучшие студенты отделения ездят в Германию и живут там какое-то время в немецких семьях или монастырях. Существует театральная труппа, которая каждый год выезжает на гастроли в Германию.

На факультете в учебную программу обязательно включены разговорные практические занятия с носителями иностранного языка. Многие студенты имеют возможность самостоятельно выезжать в другие страны, где получают возможность практиковать язык и приобщаться к жизни и культуре других стран.

Все теоретические курсы обязательно заканчиваются зачётами или экзаменами, внутри самих курсов осуществляются промежуточные срезы и тесты полученных знаний. Полученные оценки могут служить количественным критерием измерения приобретённых знаний.

На факультете английского языка и географии происходит обучение практическому языку лишь с небольшими элементами теоретической грамматики, фонетики и методики преподавания иностранного языка.

Никаких теоретических курсов по истории и культуре языка на факультете не читается, и студенты имеют возможность получать информацию только из учебных текстов и аудиоматериалов. Общение на языке с иностранцами тоже не входит в учебную программу и происходит только по инициативе самих студентов за пределами вуза (если они сами выезжают за границу или знакомятся с иностранцами).

На факультете физики и информатики изучается только практический язык в очень ограниченном объёме, в программу не входят занятия с иностранцами, просмотр видеоматериалов на иностранном языке, нет теоретических и страноведческих языковых дисциплин.

Обучение в языковой школе также в основном предполагает практическое овладение языком через тексты, музыкальные произведения и фильмы, однако в программу обучения обязательно входит большое количество занятий с иностранцами – носителями языка. У старшеклассников проходят еще занятия по страноведению, где они получают знания о политической, экономической, культурной жизни других стран, государственной символике, традициях и обычаях и т.д.

Деятельностная направленность учащихся также изначально отличается у всех четырёх выборок: профессиональная – у студентов факультета иностранных языков (связывают свою жизнь и будущую профессиональную деятельность с преподаванием иностранного языка и переводом) и частично у студентов факультета английского языка и географии; прагматическая – у студентов факультета физики и информатики (изучение иностранного языка не связано с будущей профессией и служит для общения и туризма). О профессиональном самоопределении школьников говорить пока затруднительно.

Вышеперечисленные особенности легли в основу выделения уровней обучения иностранному языку:

1) *профессиональный уровень*, имеющий подуровни основной специальности (студенты факультета иностранных языков) и дополнительной специальности (студенты факультета английского языка и географии);

2) *общеобразовательный уровень*, имеющий специализированный (школьники языковой школы) и средний (студенты факультета физики и информатики) подуровни.

Уровни отличаются разным объёмом и качеством получаемых языковых знаний и разной деятельностной направленностью учащихся (профессиональной, прагматической). На профессиональном уровне – большой объём преобладающих научных и житейских знаний о нациях; преобладает профессиональная направленность. На общеобразовательном среднем – скудные обыденные знания; преобладает прагматическая направленность. На общеобразовательном специализированном уровне – большой объём преобладающих научных и житейских знаний о нациях; преобладает прагматическая направленность.

Исследование с помощью методики проективных рисунков проводилось среди учащихся старших классов Красноярской детской международной английской школы общества КРОООО «Знание» России. Целью исследования было выявление стереотипов в представлениях старших школьников о своей и других нациях на разных этапах обучения иностранному языку. Проективный рисунок является одним из самых удобных методов изучения этнических стереотипов. Данный метод прост в применении и позволяет при минимальном инструментальном наборе и за небольшой промежуток времени выявить довольно широкий спектр этнических стереотипов в образных представлениях о своей и другой нации.

Для работы использовались белый лист бумаги и ручки или карандаши. Перед выполнением задания испытуемым была дана инструкция: «Нарисуйте образы русского, англичанина и американца. Ваш рисунок должен отображать наиболее типичные, яркие и характерные для данной нации особенности, которые отличают её от других наций». Форма рисунков была произвольной, и умение рисовать здесь не играло никакой роли: каждый мог изобразить то, как он видит типичных представителей наций, образно или символически. На своих листочках испытуемые ставили своё имя, фамилию и возраст. Исследование

проводилось в группах от 8 до 16 человек; на выполнение задания ушло от 20 до 40 минут. Всего в исследовании принимало участие 85 школьников 13-16 лет ДМШ, из них 53 девушки и 32 юноши.

На *третьем этапе* (2003–2005 гг.) осуществлялась статистическая обработка полученных эмпирических данных с использованием U-критерия Манна-Уитни при помощи компьютерной программы Statgraphics Plus (v.2.1.), математических методов статистической обработки информации (контент-анализ, факторный, корреляционный, кластерный анализ); анализ и интерпретация результатов. Основные положения и результаты исследования внедрялись в практику, разрабатывались методические рекомендации.

Обработка результатов применения методики незаконченных предложений проводилась в несколько этапов. Для начала, в результате применения метода контент-анализа, 34 высказывания методики незаконченных предложений были сгруппированы в 15 номинальных шкал, включающих эмоциональный, когнитивный, деятельностный аспекты национального самосознания.

Были выделены следующие номинальные шкалы:

- 1 – эмоциональное отношение испытуемых к своей нации;
- 2 – отношение русских к представителям другой нации (нации изучаемого языка) (по мнению испытуемых);
- 3 – эмоциональное отношение представителей другой нации к русским (по мнению испытуемых);
- 4 – уровень знаний испытуемых о другой нации;
- 5 – эмоциональная окрашенность знаний/представлений о другой нации;
- 6 – оценка возможности совместной работы с представителями другой нации;
- 7 – оценка возможности совместного общения с представителями другой нации;
- 8 – оценка возможности совместного проживания с представителями другой нации;



- 9 – оценка возможности дружбы с представителями другой нации;
- 10 – национальные предпочтения в создании семьи;
- 11 – профессиональная ориентация (где и с представителями какой нации предпочли бы работать);
- 12 – предпочтения по стране проживания;
- 13 – предпочтения по стране получения образования;
- 14 – национальная идентификация (к какой нации ощущают принадлежность);
- 15 – влияние изучаемого иностранного языка на мировоззрение испытуемых;

В когнитивный компонент включены шкалы 4, 14, 15; аффективный компонент образуют шкалы 1–3, 5–9; деятельностный – шкалы 10–13.

Для названных 15-ти номинальных шкал нами были выделены критерии оценки.

Эмоциональное отношение к нациям (шкалы 1, 2, 3); эмоциональная окрашенность представлений о другой нации (шкала 5); отношение к национальному взаимодействию (шкалы 6–9) оценивались по 5-балльной шкале:

- 1 – высоко позитивное отношение (восторг, безоговорочное восхищение, похвалы, высокие эпитеты);
- 2 – умеренно позитивное (в целом хорошее отношение, доброжелательное, возможно иногда с элементами умеренной критики и признанием некоторых недостатков);
- 3 – нейтральное (не выражено никак, отсутствует, безразличное, по-разному);
- 4 – умеренно негативное (умеренно выраженная неприязнь, нежелание иметь контакты, упор на недостатки);
- 5 – крайне негативное (чувство стыда, отвращения, ненависти, нетерпимости, агрессия, категоричность).

Уровень знаний о другой нации (шкала 4) оценивался по 4-балльной шкале:

- 1– объективные знания (преобладающие научные знания в объёме 5–10 высказываний) – приобретаются при изучении страноведческой литературы и иных научных источников информации о странах языка;
- 2 – житейские знания (преобладающие житейские знания в объёме 2–4 высказываний) – приобретаются при непосредственном контакте с иностранцами, проживании в других странах;
- 3 – обыденные знания (стереотипные единичные ответы, которые практически ни о чём не говорят) – приобретаются в русскоязычных группах;
- 4 – знания не сформированы (отсутствуют вообще).

Национальные предпочтения в создании семьи (шкала 10) оценивались по 4-балльной шкале:

- 1 – предпочтение русским в качестве будущих супругов;
- 2 – предпочтение представителям нации изучаемого языка в качестве будущих супругов;
- 3 – критерий национальности не важен (главное – личностные качества);
- 4 – с представителями вообще другой нации в качестве будущих супругов.

Предпочтения в выборе страны для будущей профессиональной деятельности (шкала 11) оценивались по 3-балльной шкале:

- 1 – осуществление будущей профессиональной деятельности в России;
- 2 – в стране изучаемого языка;
- 3 – нет чётких предпочтений (совместно, неизвестно).

Шкалы 12 (предпочтения в выборе страны проживания) и 13 (предпочтения в выборе страны получения образования) оценивались по 4-балльной шкале:

- 1 – в России;
- 2 – в стране изучаемого языка;

3 – отсутствие чётких предпочтений (и там, и там; неизвестно)

4 – вообще в другой стране.

Национальная идентификация (шкала 14) оценивалась по 4-балльной шкале:

1 – идентификация с русской нацией;

2 – идентификация с другой нацией;

3 – интеграция (с обеими нациями);

4 – отсутствие идентификации (ответ «не знаю»).

Влияние изучаемого иностранного языка на мировоззрение испытуемых (шкала 15) оценивалось по 3-балльной шкале:

1 – да, изучаемый язык изменил моё мировоззрение;

2 – нет, не изменил;

3 – не знаю.

Полученные данные по 15-ти номинальным шкалам затем подверглись оценке. В целях избежания субъективности и вольности интерпретации полученных данных была создана экспертная группа, которая оценивала ограниченную выборку ответов испытуемых по заданным шкалам. Экспертная группа состояла из девяти профессиональных психологов образования. Затем, путём сравнения экспертных мнений, были выработаны единые критерии оценки ответов испытуемых, согласно которым нами оценивались и все остальные ответы испытуемых.

Полученные сырые баллы были подвергнуты статистической обработке с помощью корреляционного и сравнительного анализа. Статистическая обработка данных проводилась с целью выявления особенностей взаимосвязи компонентов в структуре национального самосознания испытуемых и выявления возрастных, половых и стадиальных различий при изучении иностранного языка между выделенными группами студентов и школьников. В качестве метода сравнения был выбран U-критерий Манна-Уитни, поскольку перед нами стояла задача сравнения выборок. Данные

получены по балльной шкале измерения. Распределение данных в нашем исследовании отличается от нормального, поэтому мы использовали непараметрические методы сравнения независимых выборок, наиболее употребительным из которых является U-критерий Манна-Уитни. Расчёт значимости критерия проводился с помощью компьютерной статистической программы Statgraphics Plus (v.2.1.).

Также проведён кластерный анализ полученных данных, позволяющий наглядно проследить связи и взаимодействие критериев, которое может быть незаметным при непосредственном наблюдении или других методах обработки данных. Поскольку полученные данные измерялись по балльным (ранговым) шкалам, нами был выбран метод «ближайшего соседства» с использованием программы Statgraphics Plus (v.2.1.).

Обработка результатов применения *методики проективных рисунков* также проводилась в несколько этапов. Сначала был проведён содержательный анализ полученных изображений. Подсчитывалось, сколько раз встречается каждое конкретное изображение, затем эти изображения были объединены в 10 смысловых групп, образовавших, в свою очередь, два блока: позитивно и негативно окрашенные стереотипы. Смысловые группы включали в себя элементы внешнего облика человека, национальной кухни, национально-культурной, бытовой, экономической, государственно-политической символики, элементы рекламы, природы, техники, труда в быту.

Результаты применения методики проективных рисунков подверглись также корреляционному и кластерному анализу. Для этого полученные данные были сгруппированы в шесть следующих номинальных шкал:

- 1 – выраженность стереотипов в представлениях о русских;
- 2 – эмоциональная окрашенность стереотипов в представлениях о русских;
- 3 – выраженность стереотипов в представлениях об англичанах;
- 4 – эмоциональная окрашенность стереотипов в представлениях об англичанах;
- 5 – выраженность стереотипов в представлениях об американцах;

6 – эмоциональная окрашенность стереотипов в представлениях об американцах.

Для данных шести номинальных шкал были выработаны следующие критерии оценки:

шкалы 1, 3, 5 оценивались по 4-балльной шкале:

1 – стереотипы крайне выражены (многообразие, яркость, образность, изобилие в количестве 5-10 элементов),

2 – умеренно выражены (присутствуют в количестве 2-4 элементов),

3 – слабо выражены (почти нет, очень мало),

4 – не выражены (отсутствуют);

шкалы 2, 4, 6 оценивались по 5-балльной шкале:

1 – высоко позитивное отношение к представителям нации,

2 – умеренно позитивное,

3 – нейтральное,

4 – умеренно негативное,

5 – крайне негативное.

Итак, проведённый анализ философской, психологической и педагогической литературы по предмету исследования позволил определить ключевые позиции исследования, что обусловило выбор комплекса исследовательских методов: наблюдение, беседа, проективные методы. В ходе эмпирического исследования были изучены и описаны учебно-образовательные программы всех выборок, составившие основу определений уровней обучения иностранному языку (профессионального и общеобразовательного); применялись методики незаконченных предложений и проективных рисунков. На завершающем этапе работы осуществлялась статистическая обработка полученных эмпирических данных с использованием математических методов статистической обработки информации (контент-анализ, факторный, корреляционный, кластерный анализ); анализ и интерпретация результатов.

Проведённое эмпирическое исследование позволило подтвердить гипотезу и реализовать цели и задачи исследования.

## **2.2. Характеристика структуры национального самосознания личности в период ранней юности на разных уровнях изучения иностранного языка**

Проведённое эмпирическое исследование позволило нам решить следующие задачи:

1) на основе полученных эмпирических данных выявить структурные особенности, тип взаимосвязи компонентов и психологические механизмы национального самосознания личности при изучении иностранного языка;

2) исследовать динамику национального самосознания личности при изучении иностранного языка в зависимости от факторов возраста и этапа обучения иностранному языку;

3) разработать динамическую модель и типологию национального самосознания личности в период ранней юности при изучении иностранного языка.

В данной главе мы представим данные по трём основным выборкам: студентов профессионального уровня обучения иностранному языку основной специальности (студенты факультета иностранных языков), общеобразовательного специализированного уровня (старшие школьники языковой школы) и общеобразовательного среднего уровня (студенты факультета физики и информатики).

Прежде всего, обратимся к *содержательному и сравнительному анализу* полученных данных по результатам применения методики незаконченных предложений (по 15-ти названным номинальным шкалам). Результаты обработки каждой группы предложений, проведённой с помощью компьютерной программы Statgraphics Plus (v.2.1.), представлены ниже в сводных таблицах (выраженные в процентах) и гистограммах.

Таблица 1 – Эмоциональное отношение испытуемых к своей национальной принадлежности

Критерии оценки (баллы)	Показатели по выборкам, %		
	студенты ф-та ин.яз.	студенты ф-та физ.-инф.	учащиеся ДМШ
1- высоко позитивное	23,26	57,87	30,23
2- умеренно позитивное	59,84	24,87	57,36
3- нейтральное	8,55	16,75	8,53
4- умеренно негативное	8,05	–	3,88
5- крайне негативное	0,3	0,5	–

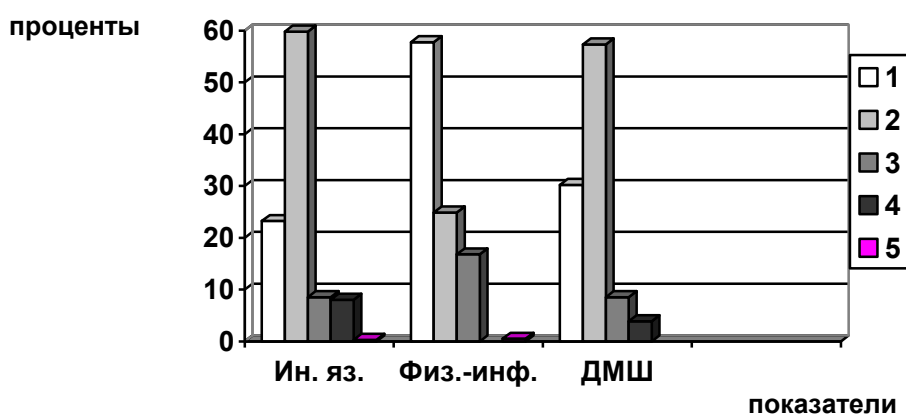


Рисунок 1 – Эмоциональное отношение испытуемых к своей национальной принадлежности (1 – высоко позитивное; 2 – умеренно позитивное; 3 – индифферентное; 4 – умеренно негативное; 5 – крайне негативное)

Большая часть испытуемых в целом положительно относится к своей национальной принадлежности. Большинство школьников и студентов заявили, что они в целом хорошо относятся к своей нации, хотя есть определённые трудности и недостатки (бытовые и экономические проблемы, ограниченные возможности для самореализации, неэффективное правительство и т.д.). Количество студентов, высоко позитивно оценивающих свою национальную принадлежность (испытывающих чувство гордости, восхищения и радости от осознания того, что они русские; абсолютно любят свою нацию без всяких оговорок и критики в её адрес), на факультете физики и информатики почти в

три раза больше, чем на факультете иностранных языков (склонны менее восторженно относиться к своей национальной принадлежности и оценивать её умереннее), и в два раза больше, чем школьников.

Небольшая часть студентов факультета иностранных языков (8%) и школьников (3,88%) относятся к своей национальной принадлежности умеренно негативно. Среди физиков нет людей, умеренно негативно оценивающих свою национальную принадлежность. Только по одному человеку в двух выборках студентов крайне негативно оценили то, что они русские. Испытуемые, негативно оценившие свою национальную принадлежность, считают, что «живут в отсталой стране с экономическими проблемами и отсутствием перспектив в будущем, где господствуют плохое отношение к людям, бедность, пьянство, бесхарактерность, лень, невоспитанность, где приходится выживать; и им обидно за свою нацию».

Также небольшая часть испытуемых относятся к своей национальной принадлежности индифферентно либо не имеют определённого мнения по этому поводу (8,5% школьников и студентов факультета иностранных языков и 16,75% физиков).

Таблица 2 – Эмоциональное отношение русских к представителям другой нации (по мнению испытуемых)

Критерии оценки (баллы)	Показатели по выборкам, %		
	студенты ф-та ин.яз.	студенты ф-та физ.-инф.	учащиеся ДМШ
1- высоко позитивное	1,95	3,55	4,65
2- умеренно позитивное	46,29	47,71	42,64
3- нейтральное	30,38	30,96	31,78
4- умеренно негативное	20,48	17,26	19,38
5- крайне негативное	0,9	0,5	1,55



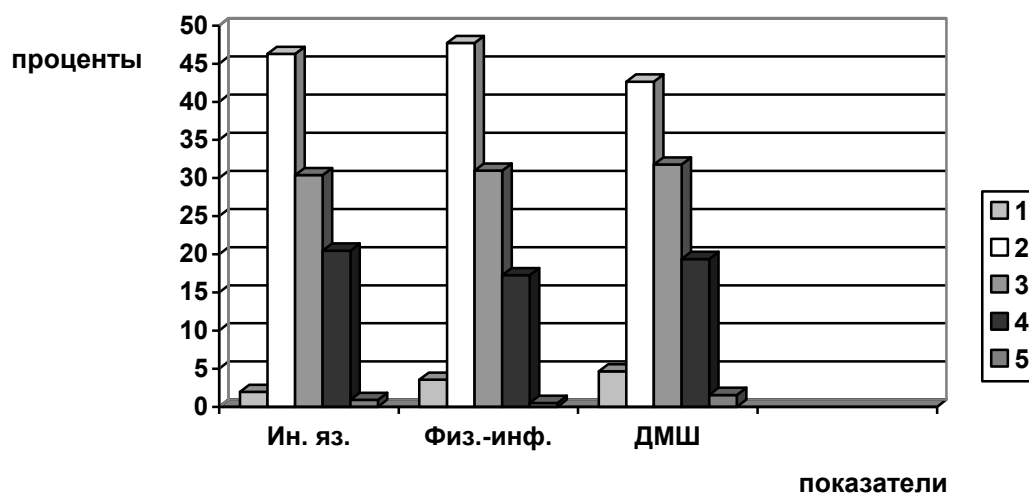


Рисунок 2 – Эмоциональное отношение русских к представителям другой нации (по мнению испытуемых) (1 – высоко позитивное; 2 – умеренно позитивное; 3 – индифферентное; 4 – умеренно негативное; 5 – крайне негативное)

Около половины испытуемых оценили отношение русских людей к представителям другой нации как довольно позитивное (с интересом, уважением, любопытством), около трети опрошенных отметили индифферентное отношение русских к другой нации (с опаской, недоверием, завистью, презрением, неуважением, холодно) и около 20% по всем выборкам оценили его как негативное. Крайне позитивные или крайне негативные оценки дали лишь несколько человек (единичные ответы).

Среди достоинств иностранцев были названы такие качества, как «вежливые, добрые, воспитанные, обеспеченные, образованные, трудолюбивые, свободные, раскрепощенные, веселые и общительные люди». Среди основных недостатков иностранцев были названы высокомерие и самоуверенность, плохие отзывы о русских, непонятный юмор, пассивность и лень, плохие манеры, полнота и неопрятность, скупость, эгоизм, излишняя педантичность и законопослушность, ограниченность и наивность. Данные оценки обусловлены, на наш взгляд, как имеющимися в сознании испытуемых национальными стереотипами, так и непосредственными житейскими

знаниями. Однако те испытуемые, которые непосредственно общались с иностранцами, оценивали иностранцев более позитивно.

Таблица 3 – Эмоциональное отношение представителей другой нации к русским (по мнению испытуемых)

Критерии оценки (баллы)	Показатели по выборкам, %		
	студенты ф-та ин.яз.	студенты ф-та физ.-инф.	учащиеся ДМШ
1- высоко позитивное	0,8	1,52	3,1
2- умеренно позитивное	27,93	28,43	32,56
3- нейтральное	26,63	28,93	28,68
4- умеренно негативное	41,55	41,12	29,46
5- крайне негативное	3,09	–	6,2

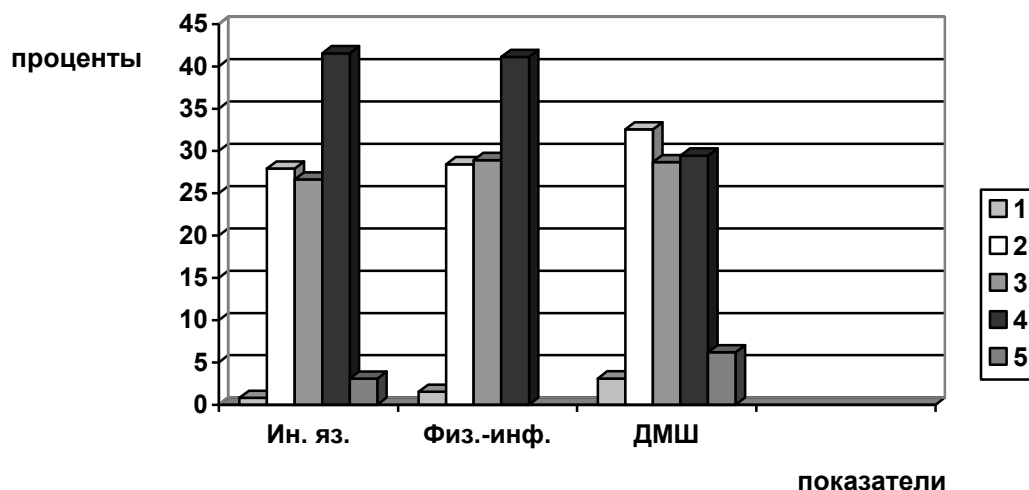


Рисунок 3 – Эмоциональное отношение представителей другой нации к русским (1 – высоко позитивное; 2 – умеренно позитивное; 3 – индифферентное; 4 – умеренно негативное; 5 – крайне негативное)

При оценке отношения представителей другой нации к русским мнения испытуемых разделились: примерно треть опрошенных оценили их отношение к русским как позитивное (с интересом, уважением, любопытством), также треть – как амбивалентное (не имеет чёткого мнения по данному вопросу). Также треть опрошенных школьников и около 41% студентов считают, что иностранцы относятся к русским довольно негативно (свысока, с пренебрежением, неуважением, жалостью, настороженно). Крайне позитивную

или крайне негативную оценку дали лишь несколько человек (единичные ответы).

В качестве пожеланий было высказано следующее: «Хотелось бы, чтобы они лучше относились к русским, больше уважали, были менее высокомерными и эгоистичными, больше сотрудничали и чаще приезжали, помогли России в экономическом плане, учили русский язык и научились, наконец, шутить».

Из анализа полученных от первого блока вопросов данных можно судить об общем позитивном отношении к своей и другой нациям, о здоровом и присущем большинству наций чувстве любопытства и настороженности при межэтнических контактах. В ответах опрошенных прослеживается небольшая склонность оценивать свое отношение к иностранцам как более доброжелательное по сравнению с их отношением к русским и видеть в других нациях серьезные недостатки, что, однако, не помешало испытуемым признать наличие недостатков у собственного народа.

Таблица 4 – Уровень знаний о другой нации

Критерии оценки (баллы)	Показатели по выборкам, %		
	студенты ф-та ин.яз.	студенты ф-та физ.-инф.	учащиеся ДМШ
1- научные знания	7,28		16,28
2- житейские знания	65,26	0,5	58,91
3- обыденные знания	26,41	23,86	22,48
4- отсутствуют	1,05	75,63	2,33

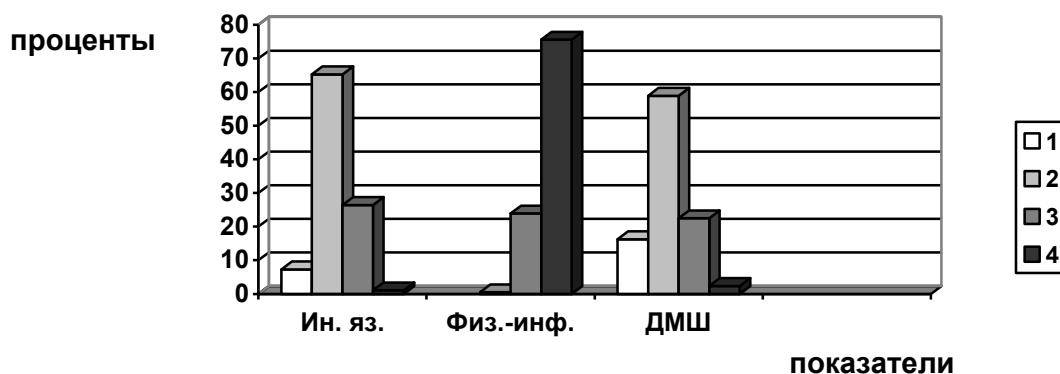


Рисунок 4 – Уровень знаний о другой нации (1 – научные; 2 – житейские; 3 – обыденные; 4 – отсутствуют)

Большинство студентов факультета иностранных языков и школьников языковой школы обладают житейскими и научными знаниями о другой нации. Их представления о другой нации отличаются разнообразием, образностью, большим объёмом высказываний. У студентов факультета физики и информатики, напротив, знания о другой нации практически отсутствуют (75,6%). Около четверти всех испытуемых также показали преобладающие обыденные знания о другой нации (23,9% физиков, 26,4% студентов факультета иностранных языков и 22,48% школьников), представив односложные, практически ни о чём не говорящие ответы.

Обратимся к результатам содержательного анализа полученных данных. На уровне житейских, на наш взгляд, знаний представлены следующие высказывания: иностранцев, которых они знают, большинство школьников охарактеризовали как хороших, интересных, веселых, приветливых, счастливых, умных, образованных, спокойных, любознательных, приятных людей, типичных представителей своей нации, обычных людей; небольшая часть испытуемых заявили, что не знают их. Среди редких негативных характеристик встречаются следующие: «странные, отличаются от нас, болтливые, высокомерные зануды, глупые, неинтересные».

По сравнению с русскими испытуемые считают иностранцев «более общительными, активными, независимыми и раскрепощёнными, тактичными, культурными, более ответственными и серьёзными, исполнительными, организованными, хотя зачастую не слишком умными, ленивыми, меркантильными, чопорными и нудными».

Следует отметить, что стереотипность представлений об иностранцах и образность более характерна для школьников. На уровне обыденных знаний бытуют следующие: большинство школьников считают, что лучшее занятие для иностранцев – бизнес, спорт, приятный отдых в компании друзей, путешествия, общение, еда; студенты дополнительной специальности думают, что это – отдых, смотреть телевизор, гулять, пить пиво, ходить по магазинам, а также спорт, бизнес, медицина, политика, банковское дело; студенты

факультета иностранных языков – чаепитие, садоводство, бизнес (финансовая сфера, менеджмент), отдых и общение с друзьями и семьёй, спорт, ТВ, чтение газет, путешествия.

Молодежь, по мнению опрошенных, в других странах более общительная, раскованная, веселая и счастливая, прогрессивная, современная, образованная и стильная; лишь около 20 % ответили, что она ничем не отличается от других.

Около половины студентов и школьников считают жизнь иностранцев более обеспеченной, стабильной, без проблем, приятной, интересной и разнообразной, но при этом другая половина считает жизнь в других странах скучной, размеренной и однообразной, спокойной, более организованной и довольно трудной и дорогой – «сказкой, в которой надо работать» (10 % отметили, что она такая же, как везде).

Типичный иностранец, в представлении большинства школьников и студентов, – это обеспеченный, приятный, деловой, независимый, законопослушный, ответственный и целеустремленный, трудолюбивый, культурный, образованный, воспитанный и доброжелательный человек, «истинный джентльмен, лорд в белых перчатках с зонтом и в шляпе»; для некоторых – это обыкновенный человек или типичный представитель своей нации (их преподаватели или известные люди тех стран – принц Чарльз, Шерлок Холмс, Джеймс Бонд, королева Елизавета, Билл Клинтон и другие). Были и такие, которые считают, что типичный иностранец – это «человек, несущий свою культуру, джентльмен, несущий традиции своего народа, простой человек, патриот, любящий свою страну».

Немногие назвали типичными иностранцами «чопорных, консервативных, скупых, самоуверенных снобов и зануд, толстых и богатых, эгоистичных и наглых, глупых и недалёких людей».

Идеал мужчины/женщины иностранца для большинства школьников – это образованный, умный, общительный, доброжелательный, во всем развитый, красивый человек, ответственный, спортивный, обеспеченный и культурный.

Для студентов это высокий, спортивный, обеспеченный, общительный, симпатичный и элегантный человек. Около 10 % всех опрошенных давали имена известных людей (Наоми Кемпбелл, Синди Кроуфорд, Памела Андерсон, Том Круз, Джулия Робертс, принцесса Диана, Джеймс Бонд, Билл Клинтон); около трети сказали, что идеалов не бывает, а 12 % школьников заявили, что «наши лучше»!

Большинство школьников ассоциируют иностранцев с хорошими, интересными людьми, своими учителями и знакомыми, а также с «долларом, хорошим домом, обеспеченной лучшей жизнью, прогрессом и свободой». Например, англичан – с вежливостью, овсянкой, королевской семьей и традициями, гвардейцами, лондонскими достопримечательностями (Big Ben, старые замки), аккуратизмом, высококачественным образованием, чаем, ключом в будущее, теплом и светом, кроликами»; американцев – с футболом, статуей Свободы и птицами, парящими в небе, наивностью, пончиками, «толстый дядя с большим карманом», с хип-хопом, микрочипами, гамбургерами, хот-догами и Макдональдсом, лимузинами, богатством, инопланетянами.

Студенты языковой специальности, говоря об ассоциациях, приходящих им в голову при мысли об иностранцах, описывали, в основном, либо типичного представителя нации (см. выше), либо перечисляли объекты и реалии их жизни, либо вообще представляли их обеспеченную, стабильную жизнь.

Наконец, для подавляющего большинства опрошенных иностранцы интересны, прежде всего, в когнитивном плане – своим менталитетом, поведением, культурой, историей и традициями, образом жизни, а также в плане языка (как носители) и общения.

Таблица 5 – Эмоциональная окрашенность представлений о другой нации

Критерии оценки (баллы)	Показатели по выборкам, %		
	студенты ф-та ин.яз.	студенты ф-та физ.-инф.	учащиеся ДМШ
1- высоко позитивная			1,55
2- умеренно позитивная	21,64	9,6	37,98
3- нейтральная	53,7	78,68	46,51
4- умеренно негативная	23,78	11,68	13,18
5- крайне негативная	0,86		0,78

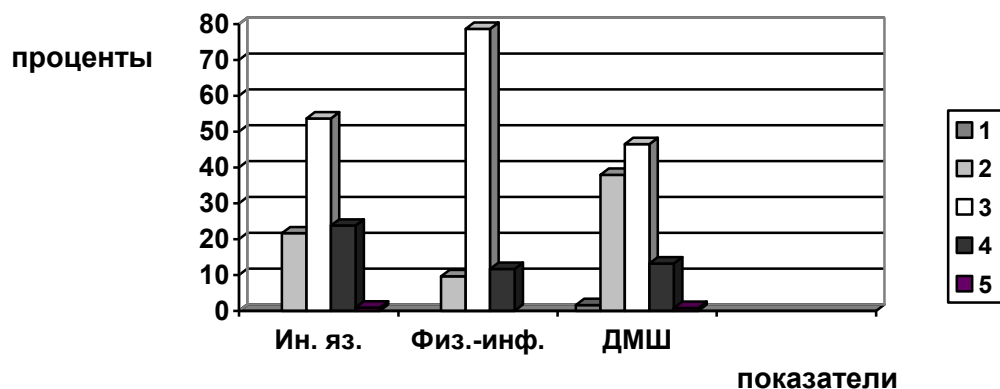


Рисунок 5 – Эмоциональная окрашенность представлений о другой нации (1 – высоко позитивная; 2 – умеренно позитивная; 3 – индифферентная; 4 – умеренно негативная; 5 – крайне негативная)

Большая часть представлений всех групп испытуемых (половина школьников и студентов факультета иностранных языков и 78,7% физиков) эмоционально довольно нейтральна, их ответы представляют собой, чаще всего, простой перечень предметов быта, еды, одежды, национальной символики и т.п. 21,6% представлений студентов факультета иностранных языков, 38% школьников и 9,6% физиков носят позитивный характер, и небольшая часть – негативный (24,6% студентов факультета иностранных языков, 14% школьников и 11,7% физиков). Эти аспекты больше связаны с качественными характеристиками представителей нации (черты характера, особенности поведения и отношения к другим нациям).

Таблица 6 – Оценка возможности совместной работы с представителями другой нации

Критерии оценки (баллы)	Показатели по выборкам, %		
	студенты ф-та ин. яз.	студенты ф-та физ.-инф.	учащиеся ДМШ
1- высоко позитивная	5,33	11,68	19,38
2- умеренно позитивная	75,75	69,54	55,81
3- нейтральная	8,32	2,03	16,28
4- умеренно негативная	10,6	15,23	8,53
5- крайне негативная	–	1,52	–

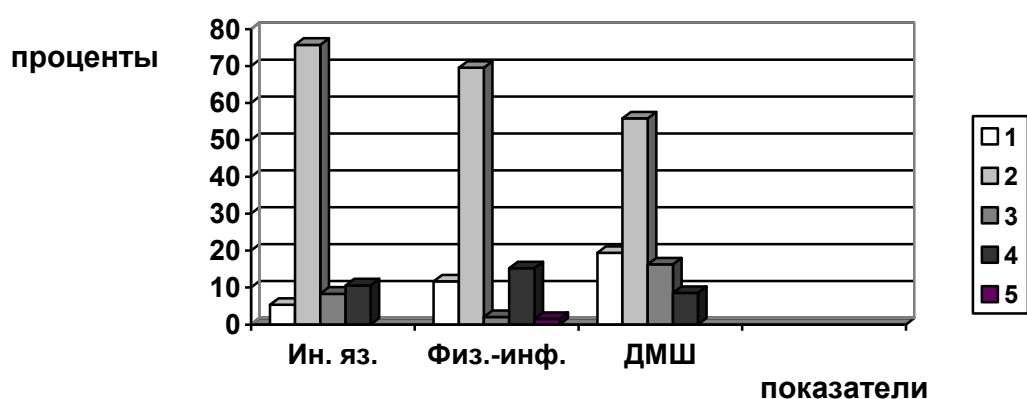


Рисунок 6 – Оценка возможности совместной работы с представителями другой нации (1 – высоко позитивная; 2 – умеренно позитивная; 3 – индифферентная; 4 – умеренно негативная; 5 – крайне негативная)

Подавляющее количество испытуемых по всем выборкам (около 80%) были бы рады возможности поработать с представителями другой нации и в иностранных фирмах, отмечая, что это «интересно, увлекательно, стабильно, выгодно, перспективно, надёжно, познавательно, престижно». Небольшая часть испытуемых оценивает такую перспективу негативно (10,6% студентов факультета иностранных языков, 8,5% школьников и 17% физиков) или нейтрально (8,3% студентов факультета иностранных языков, 16,3% школьников и 2% физиков), отмечая, что это не приятно, не интересно, трудно и не надёжно. Данную позицию можно объяснить, на наш взгляд, слабыми знаниями языка и недостатком опыта общения и сотрудничества с иностранцами.



Таблица 7 – Оценка возможности общения с представителями другой нации

Критерии оценки (баллы)	Показатели по выборкам, %		
	студенты ф-та ин. яз.	студенты ф-та физ.-инф.	учащиеся ДМШ
1- высоко позитивная	2,35	14,21	20,93
2- умеренно позитивная	56,4	69,03	44,96
3- нейтральная	36,7	0,5	31,01
4- умеренно негативная	3,94	15,23	3,1
5- крайне негативная	0,6	1,02	

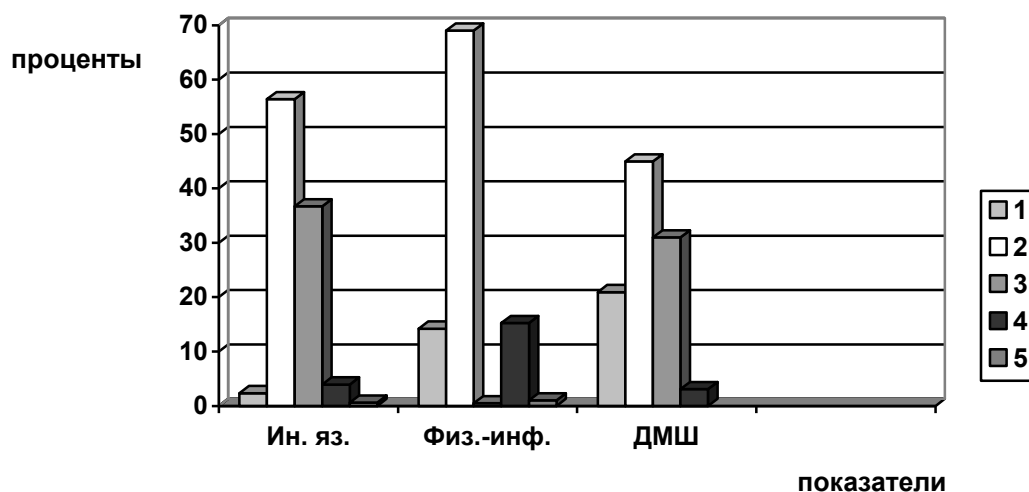


Рисунок 7 – Оценка возможности общения с представителями другой нации (1 – высоко позитивная; 2 – умеренно позитивная; 3 – индифферентная; 4 – умеренно негативная; 5- крайне негативная)

Большинство испытуемых (около двух третей – 60–70%) позитивно оценивают возможность общения с представителями другой нации. Особенно высокий показатель (73,2%) у студентов факультета физики и информатики (видимо, в результате дефицита такого общения, который хотелось бы восполнить). Около трети школьников и студентов факультета иностранных языков относятся к этому нейтрально («привычное дело»), а среди физиков вообще нет равнодушных (1 человек). Небольшая часть физиков (16,3%) и лишь около 3% студентов факультета иностранных языков и школьников относятся к возможности пообщаться с иностранцами негативно (видимо, в силу непривычности практики такого общения и неуверенности в своих знаниях языка).

Многие считают, что общаться с иностранцами приятно, интересно и полезно, и, когда к ним подходят представители других наций, большинство школьников и студентов языковой специальности с интересом, удовольствием и легкостью с ними общаются, пытаются практиковать язык, их настроение от этого сразу улучшается; лишь небольшая часть испытывает чувство неловкости и смущения, теряются (особенно те, кто не имел практики общения или слабо знает язык).

Таблица 8 – Оценка возможности совместного проживания с представителями другой нации

Критерии оценки (баллы)	Показатели по выборкам, %		
	студенты ф-та ин. яз.	студенты ф-та физ.-инф.	учащиеся ДМШ
1- высоко позитивная	4,22	4,57	13,18
2- умеренно позитивная	26,82	35,53	41,86
3- нейтральная	40,51	8,63	32,56
4- умеренно негативная	21,65	47,21	8,53
5- крайне негативная	6,8	4,06	3,88

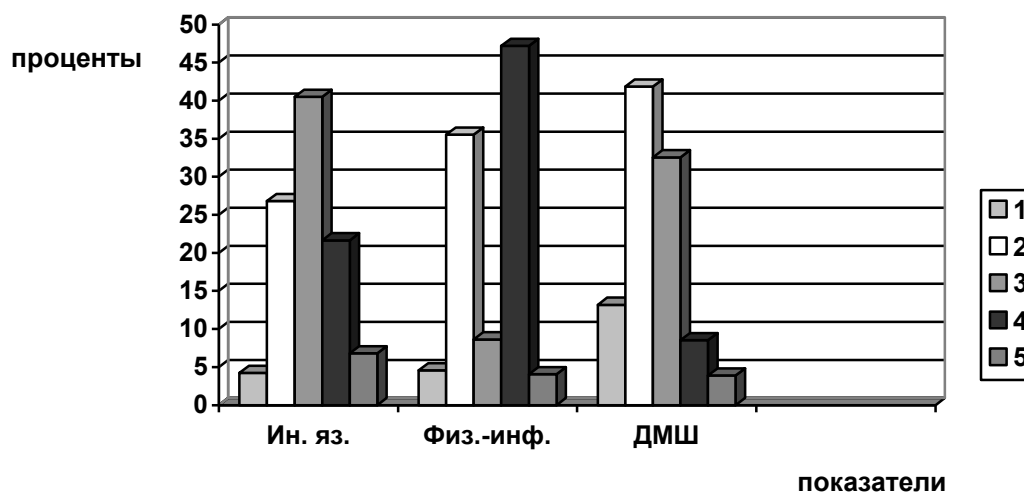


Рисунок 8 – Оценка возможности совместного проживания с представителями другой нации (1 – высоко позитивная; 2 – умеренно позитивная; 3 – индифферентная; 4 – умеренно негативная; 5 – крайне негативная)

Мнения испытуемых по данному вопросу отличаются большим разбросом. Часть опрошенных (31% студентов факультета иностранных

языков, 46,1% физиков и 55% школьников) в целом позитивно относятся к возможности совместного проживания с представителями другой нации. Они отметили, что были бы рады пожить с иностранцами, т.к. это интересно и познавательно, полезно «для языка и характера», они знали бы иностранный язык лучше и попытались бы обучить иностранцев русскому языку и культуре и изменить их отношение к русским. Около трети школьников (32,6%), 40,5% студентов факультета иностранных языков и 8,6% физиков относятся к подобной перспективе нейтрально, а половина физиков (51,3%), 28,5% студентов факультета иностранных языков и 12,5% школьников – негативно (они видят в таком сожительстве определенные трудности, или это их пугает).

Таблица 9 – Оценка возможности дружбы с представителями другой нации

Критерии оценки (баллы)	Показатели по выборкам, %		
	студенты ф-та ин. яз.	студенты ф-та физ.-инф.	учащиеся ДМШ
1- высоко позитивная	37,96	19,29	41,09
2- умеренно позитивная	51,7	63,45	46,51
3- нейтральная	8,88	6,6	11,63
4- умеренно негативная	1,46	10,15	0,78
5- крайне негативная	–	0,5	–

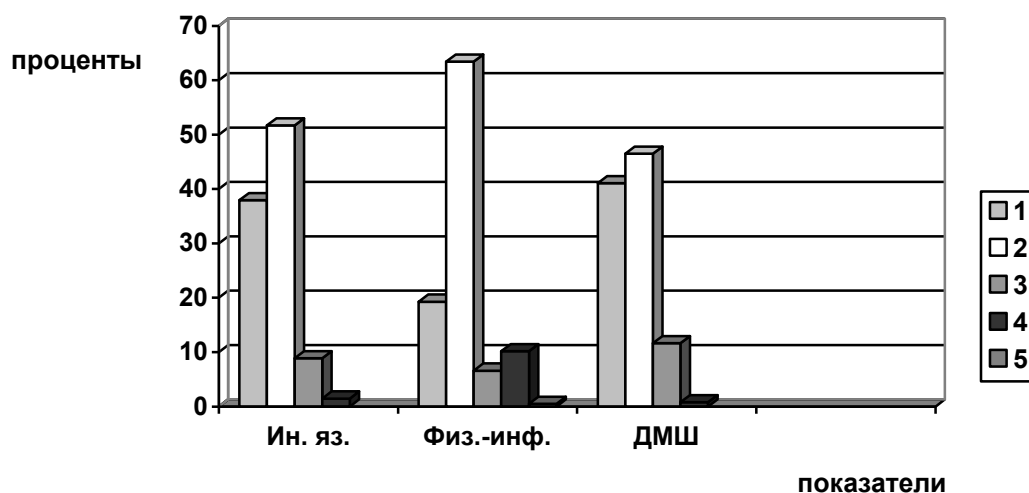


Рисунок 9 – Оценка возможности дружбы с представителями другой нации (1 – высоко позитивная; 2 – умеренно позитивная; 3 – индифферентная; 4 – умеренно негативная; 5 – крайне негативная)

Данные 9-й шкалы свидетельствуют о явно выраженном позитивном отношении испытуемых всех групп к возможности дружбы с представителями другой нации (82,7–89,7%). Почти все опрошенные отметили, что иметь друзей-иностранцев – это здорово, познавательно, интересно, престижно, полезная практика языка. Лишь небольшое количество опрошенных продемонстрировали индифферентное (6,6–11,6%) или негативное отношение (0,8–10,2%). Среди таких ответов преобладали следующие: «ничего особенного, так себе, небольшая честь, невозможно из-за разницы в менталитете».

Таблица 10 – Национальные предпочтения в создании семьи

Критерии оценки (баллы)	Показатели по выборкам, %		
	студенты ф-та ин. яз.	студенты ф-та физ.-инф.	учащиеся ДМШ
1 – с русскими партнёрами	67,84	68,02	63,57
2 – с представителем нации изуч. языка	9,75	5,58	11,63
3 – не важно	21,09	23,3	22,48
4 – с представителем иной нации	1,32	3,05	2,33

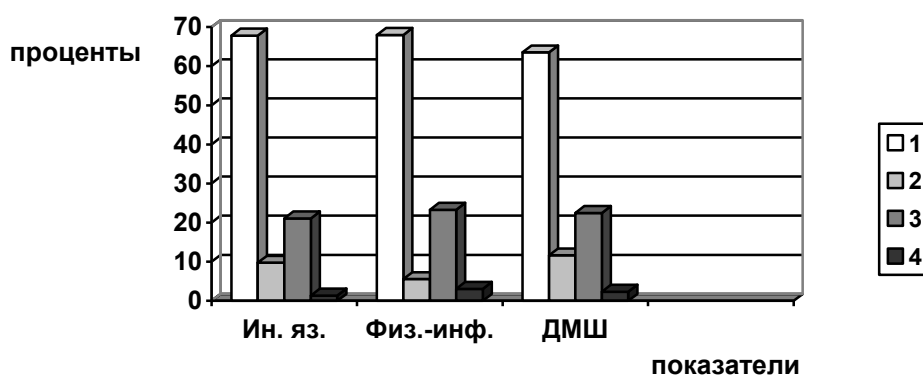


Рисунок 10 – Национальные предпочтения в создании семьи (1 – русским как будущим супругам; 2 – представителям нации изучаемого языка; 3 – критерий национальности не важен; 4 – вообще представителям другой нации)

В данном вопросе испытуемые были практически единодушны. Значительное число испытуемых по всем выборкам (от 63,6–68%) выразили предпочтение русским партнёрам в качестве будущих супругов, т.к. они «самые красивые и лучше понимают нас, легче найти общий язык». Небольшая группа

опрошенных предпочли бы создать семью с представителями нации изучаемого языка (5,6–11,6%) и около четверти испытуемых нашли критерий национальной принадлежности не значимым (главное – человеческие и личностные качества, взаимопонимание и любовь). Несколько человек (1,3–3%) вообще отдали бы предпочтение представителям иной национальности в качестве будущих супругов.

Таблица 11 – Предпочтения в выборе страны для будущей профессиональной деятельности

Критерии оценки (баллы)	Показатели по выборкам, %		
	студенты ф-та ин. яз.	студенты ф-та физ.-инф.	учащиеся ДМШ
1 – России	15,19	48,22	14,73
2 – стране изуч. языка	15,58	29,95	12,4
3 – нет чёткого мнения	69,22	16,75	72,87
4 – вообще другой стране	–	5,08	–

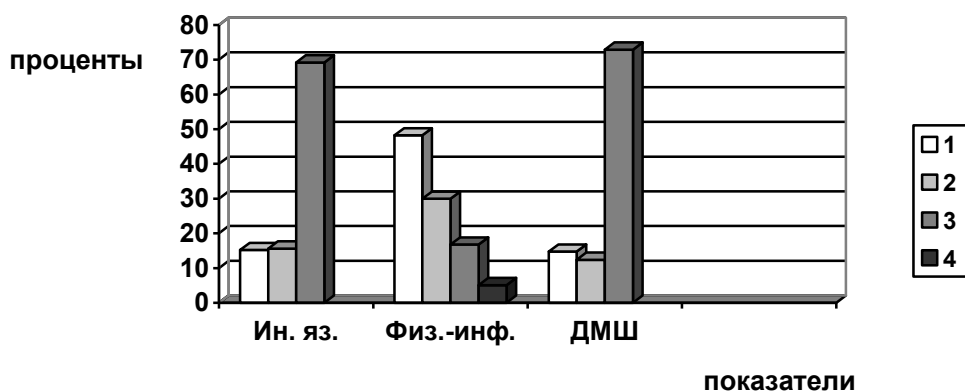


Рисунок 11 – Предпочтения в выборе страны для будущей профессиональной деятельности (1 – России; 2 – стране изучаемого языка; 3 – нет чётких предпочтений; 4 – вообще другой стране)

В данном вопросе мнения испытуемых разных выборок значительно отличаются друг от друга. Большинство студентов факультета иностранных языков (69,2%) и школьников (72,9%) рассматривают критерий страны как незначимый либо готовы работать в обеих странах сразу. Многих больше волнуют условия работы и профессиональные качества сотрудников («главное, чтобы были квалифицированные, надёжные, ответственные специалисты с

хорошим характером»). На факультете физики и информатики студенты больше склонны предпочесть Россию в качестве страны для будущей работы и русских как партнёров (48,2%) по сравнению с 15,2% студентов факультета иностранных языков и 14,7% школьников, аргументируя это тем, что они «патриоты и надо свою экономику развивать». Как нам кажется, факторы языкового барьера и недостатка знаний о стране языка играют здесь не последнюю роль.

Часть испытуемых (12,4–35% по разным выборкам) отдали предпочтение зарубежным фирмам, т.к. это «более стабильно, надёжно, выгодно, престижно, познавательно, интересно и перспективно, хотя немного трудно в силу разного менталитета и принципов», и иностранным партнёрам («более ответственные и исполнительные»).

Таблица 12 – Предпочтения в выборе страны проживания

Критерии оценки (баллы)	Показатели по выборкам, %		
	студенты ф-та ин. яз.	студенты ф-та физ.-инф.	учащиеся ДМШ
1 – России	48,91	62,44	32,56
2 – стране изуч. языка	30,52	18,78	27,13
3 – нет чёткого мнения	18,83	8,63	31,01
4 – вообще другой стране	1,74	10,15	9,31

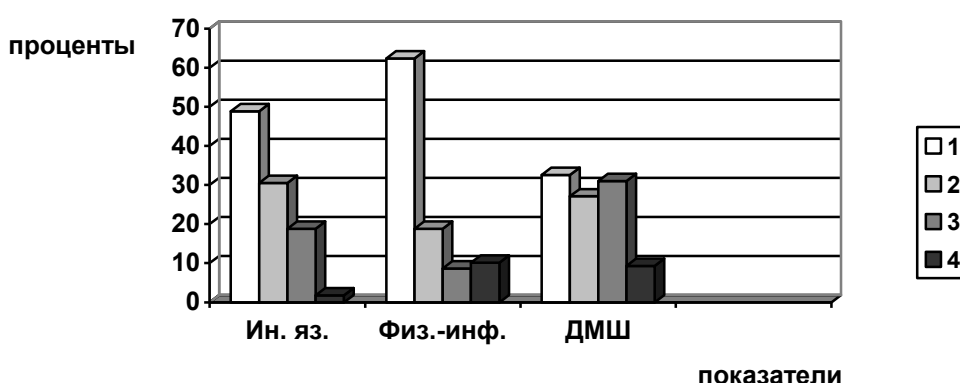


Рисунок 12 – Предпочтения в выборе страны проживания (1 – России; 2 – стране изучаемого языка; 3 – нет чётких предпочтений; 4 – вообще другой стране)

Большинство студентов факультета физики и информатики (62,4%) и около половины студентов факультета иностранных языков (48,9%) более склонны предпочесть Россию в качестве страны проживания («патриоты!»). Также в два раза больше студентов факультета иностранных языков, чем физиков, предпочли бы иметь двойное гражданство и жить в обеих странах, и чуть меньше трети по обеим выборкам (28,9–32,3%) однозначно предпочли бы жить в другой стране, т.к. это более перспективно.

Что касается школьников, то их мнения разделились примерно поровну по всем показателям: примерно треть (32,6%) предпочли бы жить в России, также треть (36,4%) – за рубежом, и треть (31%) – в обеих странах одновременно.

Таблица 13 – Предпочтения в выборе страны получения образования

Критерии оценки (баллы)	Показатели по выборкам, %		
	студенты ф-та ин. яз.	студенты ф-та физ.-инф.	учащиеся ДМШ
1 – России	51,52	71,57	41,09
2 – стране изуч. языка	21,25	17,77	27,13
3 – нет чёткого мнения	27,23	7,6	29,42
4 – вообще другой стране		3,05	2,33

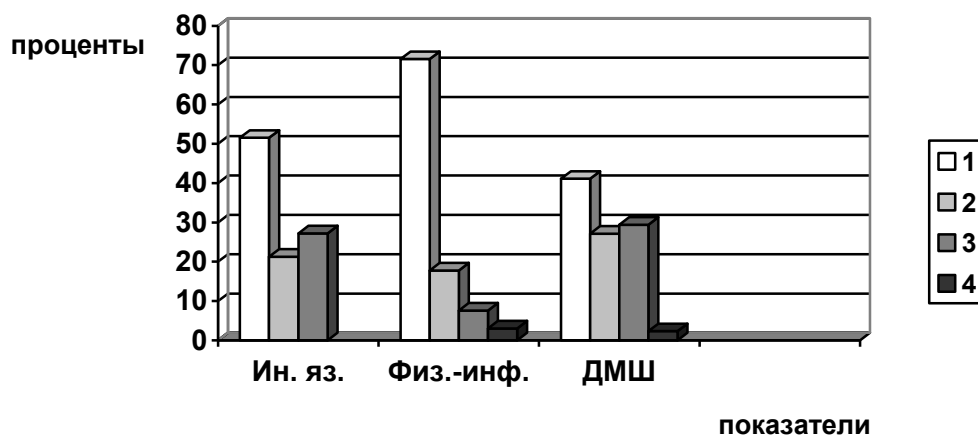


Рисунок 13 – Предпочтения в выборе страны получения образования (1 – России; 2 – стране изучаемого языка; 3 – нет чётких предпочтений; 4 – вообще другой стране)

Данные 13-й шкалы свидетельствует о приоритете отечественного образования – 71,6% физиков, 51,5% студентов факультета иностранных

языков и 41,1% школьников считают российское образование лучшим, более глубоким и всесторонним. Часть опрошенных (20,8–29,4%) отдают предпочтение зарубежному образованию как более престижному, примерно столько же студентов факультета иностранных языков (27,2%) и школьников (29,4%) (а также 7,6% физиков) предпочли бы получить оба – и российское, и зарубежное – образования.

Таблица 14 – Национальная идентификация

Критерии оценки (баллы)	Показатели по выборкам, %		
	студенты ф-та ин. яз.	студенты ф-та физ.-инф.	учащиеся ДМШ
1 – с русскими	27,82	56,85	11,63
2 – с нацией изуч. языка	47,94	29,95	57,36
3 – с обеими	12,47	1,52	20,93
4 – отсутствие идентификации	11,78	11,68	10,08

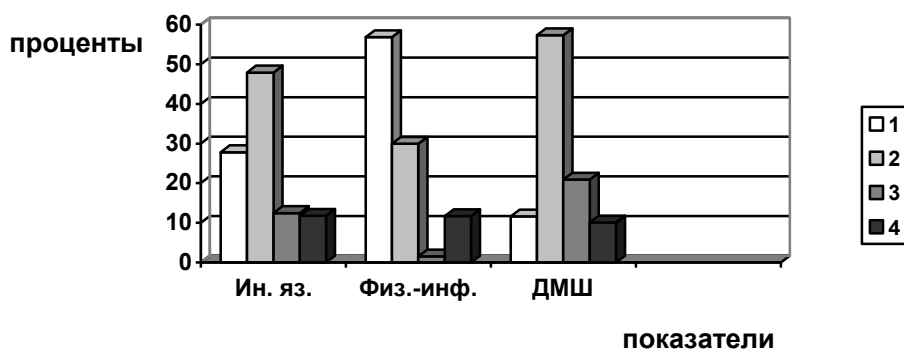


Рисунок 14 – Национальная идентификация (1 – с русскими; 2 – с нацией изучаемого языка; 3 – с обеими; 4 – отсутствие идентификации)

В два раза больше студентов факультета физики и информатики (56,9%), чем иностранных языков (27,8), и только 11,6% школьников ощущают в результате изучения иностранного языка большую принадлежность к своей нации – более русскими. «Мы живем здесь и большую часть времени проводим с русскими, английский язык для меня слишком сложен, и я его не очень хорошо знаю; мне не нравится их мировоззрение, через сравнение понимаешь отличие; я русский по сути и по поступкам и ценю то, что имею».

Около половины студентов факультета иностранных языков (48%) и школьников (57,4%) идентифицируют себя с нацией изучаемого языка. Как уже отмечалось выше, большинство опрошенных позитивно оценивают свою



национальную принадлежность (хотя отмечают определенные недостатки и трудности в том, что они живут в России), им больше импонируют русские, и семью они хотели бы создать именно с ними. При этом, однако, изучая язык и культуру других стран, общаясь с представителями другой нации, они чувствуют принадлежность больше к нации изучаемого языка, чем к русским, и идентифицируют себя с ней, т.к. «мы говорим на одном языке, и я могу их теперь понять, мы узнали об их жизни и культуре; через обсуждение с ними я начинаю понимать окружающий мир; я познаю их мир, как ребенок, представляю себе их образы, хочу там побывать; они более раскрепощенные; их стиль жизни – моя цель, через знания о них мы стали ближе, я могу с ними поговорить, понять их менталитет, стремление к свободе, карьере, их видение мира».

Только 1,5% студентов факультета физики и информатики ощущают в итоге принадлежность к обеим нациям (бикультурные и биязычные), в отличие от 12,5% студентов факультета иностранных языков и 20,9% школьников. Практически у одинакового количества испытуемых во всех выборках (10–11,8%) идентификация отсутствует, т.е. они не имеют определённого мнения по данному вопросу и затрудняются на него ответить. Однако, по данным сравнительного анализа на более поздних этапах обучения у студентов факультета иностранных языков (на V-м курсе) и школьников (16-ти лет), только по одному человеку в каждой выборке не определились с идентификацией (по сравнению, например с 14% физиков на последнем курсе), что свидетельствует о более высоком уровне национального самосознания и чётком национальном самоопределении молодых людей, изучающих иностранный язык на профессиональном и общеобразовательном специализированном уровнях.

Таблица 15 – Влияние иностранного языка на мировоззрение испытуемых

Критерии оценки (баллы)	Показатели по выборкам, %		
	студенты ф-та ин. яз.	студенты ф-та физ.-инф.	учащиеся ДМШ
1 – да, изменил	42,59	39,09	50,39
2 – нет, не изменил	41,25	59,39	30,23
3 – не знаю	16,16	1,52	19,38

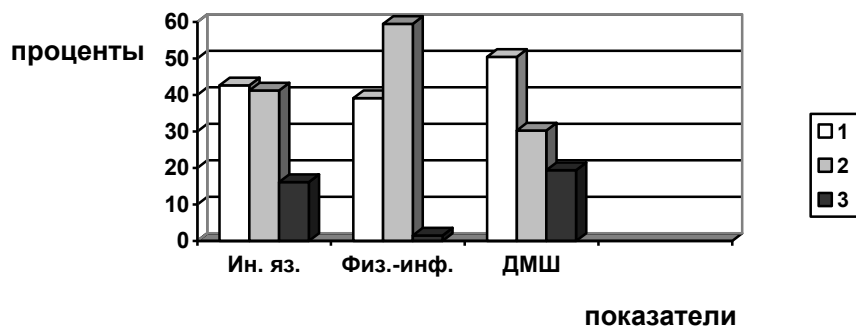


Рисунок 15 – Влияние иностранного языка на мировоззрение испытуемых (1 – да, изменил; 2 – нет, не изменил; 3 – не знаю)

Большинство студентов факультета физики и информатики (59,4%) считают, что иностранный язык никак не повлиял на их взгляд на мир; а среди тех, кто признал факт влияния (39%), многие отметили, его в очень незначительной степени. Мнения студентов факультета иностранных языков разделились примерно поровну: 42,6% считают, что язык изменил их взгляд на мир, и 41,3% – что не изменил. Половина школьников (50,4%) считают, что язык изменил их взгляд на мир, 30,2% школьников отрицают факт влияния языка на их мировоззрение. 16,2% студентов факультета иностранных языков, 19,4% и 1,5% физиков школьников не имеют определённого мнения по данному вопросу.

Испытуемые, которые признали факт влияния языка на их мировоззрение, отмечали, что иностранный язык для них очень важен, много значит для будущей карьеры и профессиональной деятельности, это знание и средство общения, он интересен и красив; лишь немногие из них видят в нем только предмет в учебном заведении. Большинство студентов профессионального и общеобразовательного специализированного уровней учат его для будущей карьеры и образования, и лишь некоторые из них – для общения с иностранцами, поездок за границу или в качестве хобби. Они считают, что изучение иностранного языка и культуры других стран дало больше дополнительных знаний о мире, много полезной информации и пищу для

размышлений, представления о другой культуре, возможность лучше понимать другую нацию, свободно общаться и путешествовать, позволило лучше понять себя, расширить свой кругозор, словарный запас и повысить интеллектуальный уровень. Через изучение иностранного языка они узнали много нового и полезного о традициях, культуре, менталитете, истории и о людях других стран; поняли, что иностранцы не такие, как они думали раньше; это позволило им понять, чем мы отличаемся от них, приобрести много новых друзей и знакомых, узнать много о самом языке и как его изучать.

«Изучение иностранного языка позволило нам общаться с людьми из другого мира, логически мыслить и анализировать, читать литературу и смотреть программы на иностранном языке, посмотреть на русский язык и народ с другой стороны, сравнить; решить многие проблемы в жизни; общение с умными, интересными людьми и информация о них и об их жизни повлияли на меня; при изучении другой культуры мы пересмотрели свои ценности, стали лучше понимать людей, увидели жизнь с другой стороны, стали умнее, стараемся быть более вежливыми и доброжелательными, т.к. они – хороший пример для следования; связываем язык с будущей карьерой, стали больше уважать русский язык; иностранный язык дал новые знания, новое мышление, открыл выход в другую культуру; я хочу жить и работать там».

Среди тех опрошенных, которые отрицали факт влияния языка на их мировоззрение, распространено мнение, что «изучение языка не дало им пока ничего и что язык не меняет мировоззрение; у нас другой менталитет, и они не убедили меня в том, что их – лучше; я живу в России, чувство национальной вражды все равно присутствует; мое мировоззрение уже сформировано; плохо преподают язык».

Итак, по результатам содержательного и сравнительного анализа полученных данных методики незаконченных предложений можно сделать вывод, что по сравнению с учащимися общеобразовательного специализированного уровня и студентами профессионального уровня обучения иностранному языку студенты общеобразовательного среднего

уровня позитивнее оценивают свою национальную принадлежность, больше идентифицируют себя со своей нацией, считают, что изучение иностранного языка мало повлияло на их взгляд на мир, а также склонны предпочесть Россию в качестве страны проживания и будущей профессиональной деятельности. Студенты общеобразовательного среднего уровня отличаются почти полным отсутствием знаний и преобладанием обыденных стереотипов в представлениях о стране и нации изучаемого языка, в отличие от учащихся общеобразовательного специализированного уровня и студентов профессионального уровня. В остальном различия между выборками не столь существенны: все студенты и школьники в целом позитивно оценивают возможность совместной деятельности (общения, дружбы и работы) с иностранцами, но предпочитают русских в качестве будущих супругов.

Проведённый *корреляционный анализ* взаимозависимости выделенных 15-ти шкал по результатам применения методики незаконченных предложений позволил также выделить ряд особенностей взаимосвязи компонентов структуры национального самосознания личности при изучении иностранного языка. Мы подробно рассмотрим анализ корреляционной зависимости только по одной выборке, а по остальным представим заключения. В целом во всех выборках наблюдается сходная картина, и полученные данные по разным выборкам отличаются только значимостью и опосредованностью/типами взаимосвязей параметров, что свидетельствует о достоверности полученных данных согласно законам математической статистики.

Полученные данные (табл. 16) показывают высоко значимую положительную корреляционную зависимость между 1-й и 10-й; 2-й, 3-й и 5-й; 3-й, 2-й и 8-й шкалами; 5-й, 2-й и 6-й; 6-й, 5-й, 7-й, 8-й и 15-й; 7-й, 6-й, 8-й и 9-й шкалами; 8-й с 3-й, 6-й, 7-й и 9-й шкалами; 9-й с 7-й и 8-й шкалами; 12-й с 13-й; 13-й с 12-й и 14-й шкалами; 14-й с 13-й и 15-й; 15-й с 6-й и 14-й шкалами. Значимая положительная корреляционная зависимость выявлена между 1-й шкалой, возрастом и полом испытуемых; 2-й шкалой и возрастом; 3-й и 7-й шкалами; 5-й, 7-й и 8-й; 6-й и 9-й шкалами; 7-й, 3-й и 5-й; 10-й с 11-й, 12-й, 13-й и 15-й шкалами; 11-й шкалы с полом испытуемых.

Таблица 16 – Данные корреляционной зависимости шкал по результатам применения методики незаконченных предложений (учащиеся общеобразовательного специализированного уровня 13–16 лет)

№ шкал	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	Пол	Возраст
1		-	+0,15 90%	-	-	-	-	-	-	+0,33 99%	+0,16 90%	-	-	-	-	+0,19 95%	+0,17 95%
2	-		+0,25 99%	-	+0,24 99%	+0,15 90%	-	+0,17 90%	-	-	-0,2 95%	-	-	-	-	-	+0,2 95%
3	+0,15 90%	+0,25 99%		-0,15 90%	-	+0,14 90%	+0,21 95%	+0,24 99%	-	-	-	-	-	-0,16 90%	-	-	-
4	-	-	-0,15 90%		-	-	-	-	-	-0,17 95%	-	-	-	-	-	-0,23 99%	-0,26 99%
5	-	+0,24 99%	-	-		+0,27 99%	+0,19 95%	+0,18 95%	-	-	-0,16 90%	-0,16 90%	-	-	-	-	-
6	-	+0,15 90%	+0,14 90%	-	+0,27 99%		+0,4 99%	+0,37 99%	+0,2 95%	-	-0,19 95%	-	-	-	+0,25 99%	-	-
7	-	-	+0,21 95%	+0,15 90%	+0,19 95%	+0,4 99%		+0,34 99%	+0,27 99%	-0,19 95%	-	-0,21 95%	-	-	-	-	-0,23 99%
8	-	+0,17 90%	+0,24 99%	-	+0,18 95%	+0,37 99%	+0,34 99%		+0,32 99%	-0,19 95%	-	-	-	-	-	-	-
9	-	-	-	-	-	+0,2 95%	+0,27 99%	+0,32 99%		-	-	-	-	-	+0,14 90%	-	-
10	+0,33 99%	-	-	-0,17 95%	-	-	-0,19 95%	-0,19 95%	-		+0,19 95%	+0,22 95%	+0,17 95%	-	+0,18 95%	+0,16 90%	-
11	+0,16 90%	-0,2 95%	-	-	-0,16 90%	-0,19 95%	-	-	-	+0,19 95%		+0,15 90%	+0,2 95%	-	-	+0,19 95%	-
12	-	-	-	-	-0,16 90%	-	-0,21 95%	-	-	+0,22 95%	+0,15 90%		+0,39 99%	-	-	-	-
13	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+0,17 95%	+0,2 95%	+0,39 99%		+0,26 99%	-	-	-0,15 90%
14	-	-	-0,16 90%	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+0,26 99%		+0,24 99%	-	-
15	-	-	-	-	-	+0,25 99%	-	-	+0,14 90%	+0,18 95%	-	-	-	+0,24 99%		-	-0,15 90%
Пол	+0,19 95%	-	-	-0,23 99%	-	-	-	-	-	+0,16 90%	+0,19 95%	-	-	-	-	-	-
Возраст	+0,17 95%	+0,2 95%	-	-0,26 99%	-	-	-0,23 99%	-	-	-	-	-	-0,15 90%	-	-0,15 90%	-	-

Высоко значимая отрицательная корреляционная зависимость выявлена между 4-й шкалой, полом и возрастом испытуемых; 7-й шкалой и возрастом. Значимая отрицательная корреляционная зависимость получена между 2-й и 11-й шкалами; 4-й и 10-й; 6-й и 11-й шкалами; 7-й, 10-й и 12-й шкалами; 8-й и 10-й шкалами.

Также прослеживается тенденция к положительной корреляции между 1-й, 3-й и 11-й шкалами; 2-й, 6-й и 8-й; 3-й, 1-й и 6-й шкалами; 6-й со 2-й и 3-й шкалами; 7-й с 4-й; 9-й с 15-й шкалами; 10-й шкалы с полом; 11-й с 1-й и 12-й шкалами. Тенденция к отрицательной корреляции прослеживается между 3-й, 4-й и 14-й шкалами; 5-й, 11-й и 12-й шкалами; возрастом и 13-й и 15-й шкалами.

Термин «положительная корреляция» свидетельствует о существовании прямой корреляционной зависимости между показателями, «отрицательная корреляция» указывает на наличие обратной корреляционной зависимости между показателями. Термины «высоко значимая» и «значимая» относятся к достоверности корреляционной зависимости (означая до 99 и 95% достоверности соответственно). При достоверности до 90% мы можем лишь говорить о наличии тенденции к определённой зависимости между показателями, и такие данные не всегда принимаются во внимание в исследованиях. Также следует отметить, что наша интерпретация полученных данных является только предположением и подлежит дальнейшему исследованию, т.к. корреляционная зависимость не выявляет причинно-следственных связей, а лишь взаимосвязь между определёнными параметрами. Обратимся теперь к интерпретации полученных данных, начав с *высоко значимой* положительной корреляции.

Высоко значимая положительная корреляция между 1-й и 10-й шкалами говорит о том, что крайне позитивное отношение испытуемых к своей нации (русским) определяет предпочтение русским партнёрам при создании семьи, негативное – с представителями других наций; а нейтральное отношение к своей национальной принадлежности – что данный критерий национальности не важен для испытуемых и главное – личностные качества партнёра.

Высоко значимая положительная корреляция между 2-й, 3-й и 5-й шкалами говорит о том, что если испытуемые оценивали отношение русских к иностранцам позитивно, то так же позитивно они оценивали и отношение иностранцев к русским и представления испытуемых об иностранцах также были позитивны; и наоборот, при негативной оценке отношения одной нации к другой ответное отношение оценивалось также негативно и представления испытуемых об иностранцах также были негативны, а при нейтральном отношении – нейтральны.

Высоко значимая положительная корреляция 3-й шкалы со 2-й и 8-й также говорит о том, что позитивная оценка отношения иностранцев к русским соответствовала позитивной оценке отношения русских к иностранцам и позитивному отношению к совместному проживанию с ними, а негативная оценка отношений между нациями – негативному отношению к возможности совместного проживания.

Высоко значимая положительная корреляция между 5-й, 2-й и 6-й шкалами говорит о соответствии позитивных представлений испытуемых об иностранцах, позитивной оценки отношения русских к иностранцам и позитивной оценке совместной работы с иностранцами (и наоборот).

Высоко значимая положительная корреляция между 6-й, 5-й, 7-й, 8-й и 1-й шкалами свидетельствует о соответствии позитивного отношения к совместной работе с иностранцами позитивной окрашенности представлений о них, позитивной оценке общения и совместного проживания с ними (и наоборот). Интересно, что высоко позитивная оценка данных параметров соответствует мнению, что изучение иностранного языка изменило мировоззрение испытуемых, умеренно позитивная – что не изменило, нейтральная – ответу «не знаю».

Высоко значимая положительная корреляция между 7-й, 6-й, 8-й и 9-й шкалами говорит о прямой взаимосвязи между позитивной оценкой общения и совместного проживания с иностранцами, позитивным отношением к совместной работе с ними и позитивной оценкой дружбы с ними (и наоборот).

Высоко значимая положительная корреляция между 12-й и 13-й шкалами показывает прямую связь между предпочтениями в выборе страны проживания

и получения образования, т.е. если испытуемые предпочитают жить в России, то и образование предпочитают получить в России, и наоборот, если они предпочитают жить в стране изучаемого языка, то и образование предпочитают получить там же, а предпочтение двойного гражданства соответствует желанию получить двойное образование. Предпочтение российского образования также коррелирует не только с предпочтением проживания в России, но и с идентификацией себя с русской нацией (13-я, 12-я и 14-я шкалы), и наоборот. При этом, однако, испытуемые с низкими показателями по 13-й и 14-й шкалам (что говорит о предпочтении российского образования и идентификации с русскими) считают, что изучение иностранного языка изменило их мировоззрение, и наоборот, испытуемые с высокими показателями по 13-й и 14-й шкалам считают, что язык не изменил их мировоззрение.

Высоко значимая отрицательная корреляция между 4-й шкалой, полом и возрастом испытуемых свидетельствует о том, что с возрастом происходит объективация и увеличивается объём знаний о другой нации, причем у девушек представления обширнее и более научны, чем у юношей. Высокая отрицательная корреляция между 7-й шкалой и возрастом также говорит о том, что с возрастом оценка совместного общения с иностранцами становится позитивнее.

Рассмотрим теперь данные по *значимой* положительной корреляции. Значимая положительная корреляция между 1-й шкалой, возрастом и полом испытуемых указывает на то, что высоко позитивная оценка своей национальной принадлежности более характерна для младших учащихся и с возрастом становится умереннее или негативнее, причем юноши относятся к своей национальной принадлежности более позитивно, чем девушки. Значимая положительная корреляция между 2-й шкалой и возрастом также говорит о том, что старшие испытуемые оценивают отношение русских к иностранцам более нейтрально или негативно, чем младшие испытуемые. Значимая положительная корреляция между 11-й шкалой и полом испытуемых указывает на то, что юноши больше предпочитают работать с русскими, а девушки – с иностранцами.



Значимая положительная корреляция между 3-й и 7-й шкалами свидетельствует о прямой связи между оценкой испытуемыми отношения иностранцев к русским и оценкой общения с ними, т.е. если испытуемые считают, что иностранцы относятся к русским позитивно, то испытуемые позитивно относятся к возможности совместного общения с иностранцами, и наоборот.

Значимая положительная корреляция между 5-й, 7-й и 8-й шкалами говорит о соответствии позитивных представлений о нации изучаемого языка, позитивной оценке общения и совместного проживания с ними, а между 6-й и 9-й шкалами – о соответствии позитивной оценки совместной работы с иностранцами и дружбы с ними (и наоборот).

Значимая положительная корреляция между 10-й и 11-й, 12-й, 13-й и 15-й шкалами указывает на наличие прямой связи между предпочтениями в создании семьи с профессиональными предпочтениями, предпочтениями в выборе страны проживания и получения образования и мнением о том, изменило ли изучение иностранного языка мировоззрение испытуемых. Т.е. если испытуемый предпочитает создать семью с русским партнёром, то, скорее всего, предпочитает проживать и получать образование в России и работать с русскими, но при этом признаёт, что иностранный язык изменил его мировоззрение (и наоборот).

Значимая отрицательная корреляция между 2-й и 11-й шкалами и 6-й и 11-й шкалами говорит об обратной связи между данными параметрами, т.е. негативная оценка испытуемыми отношения русских к иностранцам и негативная оценка возможности работать с ними соответствует предпочтению работать с русскими и на русские компании (и наоборот).

Значимая отрицательная корреляция между 4-й и 10-й шкалами и 8-й и 10-й шкалами указывает на то, что преобладающие обыденные скудные знания о нации изучаемого языка и негативная оценка совместного проживания с ними соответствуют большему предпочтению русским партнёрам при создании семьи. Негативная оценка совместного общения соответствует предпочтениям русским партнёрам при создании семьи и проживанию в России (7-я, 10-я и 12-я шкалы), и наоборот.

*Тенденция* к положительной корреляции между 1-й, 3-й и 11-й и 3-й, 1-й и 6-й шкалами говорит о возможности того, что если существует позитивное отношение к своей национальной принадлежности, то позитивна и оценка отношения иностранцев к русским, и испытуемые предпочли бы работать с русскими, при этом так же позитивно оценивая возможность работать с иностранцами. Также позитивная оценка отношения иностранцев к русским склонна коррелировать с позитивной оценкой их отношения к русским и позитивным отношением к возможности работать с иностранцами (6-я со 2-й и 3-й шкалами), и при данных показателях также возможно позитивное отношение к возможности совместного проживания с ними (и наоборот). Тенденция к положительной корреляции 11-й с 1-й и 12-й шкалами свидетельствует о соответствии позитивной оценки своей национальной принадлежности предпочтениям работать с русскими и в России и проживать в России, а негативной оценки своей национальной принадлежности – предпочтениям работать и проживать в других странах.

Тенденция к положительной корреляции между 7-й и 4-й шкалами говорит о том, что чем объективнее и обширнее знания о другой нации, тем позитивнее испытуемые относятся к совместному общению с ними. Крайне позитивная оценка дружбы с ними коррелирует с мнением о том, что иностранный язык изменил мировоззрение испытуемых (9-я и 15-я шкалы), умеренно позитивная оценка – что не изменил. Тенденция к положительной корреляции между 10-й шкалой и полом говорит о том, что юноши более склонны создать семью с русскими партнёрами, чем девушки.

Тенденция к отрицательной корреляции прослеживается между 3-й, 4-й и 14-й шкалами (при преобладающих обширных научных знаниях о другой нации испытуемые склонны оценивать отношение иностранцев к русским как негативное, и прослеживается тенденция к большей идентификации себя с русскими); между 5-й, 11-й и 12-й шкалами (чем позитивнее представления об иностранцах, тем более испытуемые склонны предпочитать работать с ними и в их компании и проживать не в России). Тенденция к отрицательной корреляции

прослеживается также между 13-й шкалой и возрастом (чем старше испытуемые, тем они более склонны получать образование в России); между 15-й шкалой и возрастом испытуемых (чем старше испытуемые, тем более они склонны считать, что иностранный язык изменил их мировоззрение).

На основе полученных данных можно сделать ряд обобщений.

*Во-первых*, при позитивной оценке своей национальной принадлежности испытуемые предпочитают создавать семью с русскими, а также работать с русскими и в русских компаниях и жить в России; а при негативной оценке своей национальной принадлежности – с иностранцами и жить не в России.

*Во-вторых*, предпочтения в выборе страны проживания, получения образования, в выборе партнёра для создания семьи и национальная идентификация сочетаются друг с другом (либо всё в России и с русскими, либо наоборот), при этом коррелируя с мнением о том, изменил ли язык их мировоззрение. Таким образом, если есть принятие своей нации, то человек охотно свяжет себя и свою судьбу со своей нацией, будет жить и работать на её благо и процветание, создаст семью и продолжит свой род с партнёром своей национальности. У такого человека в процессе национального самопознания сформировался позитивный образ своей нации, что способствует его большей идентификации с ней, ощущению общности, целостности, единения, конструктивно-созидательной тенденции. Если же человек не принимает своей Родины и в силу каких-то особенностей его жизни у него сформировался негативный образ её и отношение к ней, то он, вероятно, будет стараться порвать связи с Родиной и связывать жизнь, работу и создание семьи с другой нацией. Здесь речь идёт об идентификации с другой нацией и отчуждении от своей нации.

*В-третьих*, позитивные представления испытуемых об иностранцах сочетаются с позитивной оценкой отношения наций друг к другу, позитивной оценкой возможности совместного проживания, работы, общения, дружбы с иностранцами и мнением, что изучение иностранного языка изменило

мировоззрение испытуемых (либо все вышеназванные показатели негативны или нейтральны).

*В-четвертых*, с возрастом увеличивается объём и качество знаний испытуемых о другой нации (преобладают научные знания). С возрастом становится нейтральнее или негативнее оценка своей национальной принадлежности и оценка отношения русских к иностранцам; в то же время становится позитивнее отношение к общению с иностранцами. Старшие испытуемые предпочитают российское образование и считают, что изучение иностранного языка изменило их мировоззрение.

Здесь, на наш взгляд, играют роль образование и опыт общения с иностранцами. Получаемые научные знания о странах и нациях изучаемого языка расширяют границы познания испытуемых, разрушают недоверие и предубеждение по отношению к другим нациям, дают возможность пересмотреть старые наивные обыденные представления. Предпочтение же российского образования могло сформироваться под влиянием распространённого убеждения (стереотипа), что российское образование – лучшее в мире, самое глубокое, полное, серьёзное, всестороннее. К тому же у большинства испытуемых не было возможности для сравнения и на практике они знают лишь одно отечественное образование.

*Наконец*, юноши относятся к своей национальной принадлежности более позитивно, чем девушки, больше предпочитают работать с русскими и в России и создать семью с русскими партнёрами, чем девушки; у юношей знания о другой нации скуднее и более обыденны, чем у девушек. Такие данные могут свидетельствовать о том, что исторически мужчины больше привязаны к «корням», к продолжению и сохранению своей нации, а девушки, в силу гендерных ролей, более склонны к лабильности, уступчивости, конформизму, ведомости, эмоциональности и слабее проявляют националистические тенденции. Также есть вероятность влияния образа мужчин-идеалов из зарубежных СМИ, которые больше привлекают современных девушек, чем русские юноши.

Корреляционный анализ взаимозависимости факторов по выборке студентов профессионального уровня обучения иностранному языку (Приложение 2, табл. 17) позволил нам сделать следующие выводы:

*во-первых*, испытуемые, позитивно оценивающие свою национальную принадлежность, склонны к созданию семьи с русскими партнёрами, проживанию в России и негативной оценке возможности совместного проживания с представителями нации изучаемого языка;

*во-вторых*, наблюдается соответствие между предпочтениями в выборе страны получения образования, проживания и будущей профессиональной деятельности, выборе партнёра для создания семьи, национальной идентификации и эмоциональной окрашенности представлений о другой нации (например, проживание и получение образования в России, создание семьи с русскими, идентификация с русскими и негативные представления о нации изучаемого языка, и наоборот). При этом испытуемые, предпочитающие работать в России, считают, что язык не изменил их мировоззрение;

*в-третьих*, наблюдается прямая корреляционная связь между оценкой отношения наций друг к другу, возможности дружбы, совместной работы и проживания, общения с иностранцами, эмоциональной окрашенности представлений о нациях изучаемого языка, а также отношения к совместному проживанию и общению и мнения о том, изменил ли иностранный язык мировоззрение испытуемых. При высоко позитивном отношении к совместному проживанию и общению с носителями языка испытуемые считают, что иностранный язык изменил их мировоззрение и предпочитают работать на зарубежные компании и с иностранными партнёрами. Считая, что язык не изменил их мировоззрение, испытуемые умеренно позитивно относятся к совместному проживанию и общению с иностранцами и предпочитают работать в России и с русскими;

*в-четвёртых*, преобладание научных знаний о нациях изучаемого языка сочетается с желанием жить в России и негативной оценкой отношения наций изучаемого языка к русским. Испытуемые, считающие, что другие нации

хорошо относятся к русским, идентифицировали себя с русскими. Вероятно, приятно признавать, что если к твоей нации хорошо относятся, то и к тебе иностранцы тоже относятся хорошо (как части её). Или, наоборот, если человек идентифицирует себя со своей нацией и хорошо к ней относится, то он может завышать позитивное отношение к ней других наций (подкрепляя тем самым свою убежденность).

*Наконец*, на более поздних этапах обучения языку (на старших курсах) представления о нациях изучаемого языка отличаются большей объективностью и объёмом и негативнее окрашены; становится умереннее отношение к возможности работать с иностранцами и негативнее оценка отношения иностранцев к русским. Однако наблюдается большее предпочтение жить и получать образование не в России, более позитивное отношение к совместному общению и более распространено мнение, что иностранный язык изменил мировоззрение испытуемых.

Исследование по половым различиям среди студентов профессионального уровня не проводилось, поскольку известно, что юноши там составляют около 3-5% от общего числа обучающихся на данном факультете студентов. Полученные данные вряд ли могли бы иметь серьёзную значимость.

Корреляционный анализ данных по выборке студентов общеобразовательного среднего уровня (Приложение 3, табл. 18) показал, что:

*во-первых*, при позитивной оценке своей национальной принадлежности студенты позитивно оценивают отношение наций друг к другу (и наоборот);

*во-вторых*, оценки возможности совместной работы, общения, совместного проживания и дружбы с представителями другой нации также взаимосвязаны напрямую: позитивная оценка одного сочетается с позитивной оценкой другого (и наоборот). При этом чем негативнее оцениваются названные параметры, тем больше склонность студентов создать семью с русским партнёром и предпочитать Россию в качестве страны проживания,

будущей профессиональной деятельности и получения образования (и наоборот);

*в-третьих*, при идентификации себя с русской нацией студенты-физики предпочитают Россию в качестве страны проживания, будущей профессиональной деятельности и получения образования (и наоборот). Также высказывая мнение, что изучение иностранного языка не изменило их взгляд на мир, студенты негативно оценивают возможность совместной работы, общения и дружбы с представителями другой нации (и наоборот); при этом юноши негативнее оценивают названные параметры, чем девушки.

Итак, корреляционный анализ взаимозависимости факторов позволил нам сделать ряд важных выводов. В целом, позитивное восприятие своей национальной принадлежности и своей нации сочетается с желанием жить, работать, получать образование и создавать семью в России (и наоборот). На профессиональном и общеобразовательном специализированном уровне обучения иностранному языку у обучающихся увеличивается объём научных знаний о другой нации, меняется отношение к своей и другой нациям (к своей становится негативнее и более критичным, а к иностранцам – более позитивным, терпимым). Также с возрастом и на более поздних этапах обучения иностранному языку испытуемые этих уровней склонны признавать, что язык изменил их мировоззрение, и идентифицировать себя с нацией изучаемого языка. Исследование показало, что юноши более позитивно воспринимают свою национальную принадлежность и более привязаны к своей нации и стране.

В качестве основных причин, предположительно объясняющих описанные выше особенности, нами были выделены следующие факторы:

накапливаемый опыт общения с иностранцами;

увеличение объёма научных знаний;

взросление;

личностное, национальное и профессиональное самоопределение;

исчезновение юношеского максимализма, негативизма, нетерпимости и восторженности.

Подведём итоги параграфа. Содержательный, сравнительный и корреляционный анализ полученных данных позволил выявить и описать содержание и особенности взаимосвязи компонентов в структуре национального самосознания учащихся на разных уровнях обучения иностранному языку.

1. Когнитивный компонент национального самосознания на профессиональном и общеобразовательном специализированном уровнях обучения иностранному языку представлен большим объёмом преобладающих научных и житейских знаний о другой нации, идентификацией с другой нацией или интеграцией (с обеими одновременно); на общеобразовательном среднем уровне – скудностью знаний и преобладанием обыденных стереотипов в представлениях о другой нации, национальной идентификацией со своей нацией.

2. Аффективный компонент национального самосознания на профессиональном и общеобразовательном специализированном уровнях обучения иностранному языку представлен позитивным, толерантным отношением к другой нации и нейтральным или негативным к своей нации; на общеобразовательном среднем уровне – позитивной оценкой своей национальной принадлежности и позитивным отношением к своей и другой нациям.

3. Деятельностный компонент национального самосознания на профессиональном и общеобразовательном специализированном уровнях обучения иностранному языку представлен установками на межнациональное сотрудничество и общение, проживание, получение образования и осуществление профессиональной деятельности в странах изучаемого языка; на общеобразовательном среднем уровне – установками на проживание, получение образования и осуществление профессиональной деятельности в России.



4. Корреляционный анализ показал взаимосвязь модуля аффективного компонента с определёнными установками деятельностного компонента: позитивное восприятие своей национальной принадлежности и своей нации сочетается с желанием жить, работать, получать образование и создавать семью в России; негативное – с установками на эмиграцию и присоединение к нации изучаемого языка. Исследование показало, что юноши более позитивно оценивают свою национальную принадлежность и более привязаны к своей нации и стране (преобладают установки на проживание, осуществление профессиональной деятельности и создание семьи в России).

### **2.3. Динамика национального самосознания личности в зависимости от факторов возраста и этапа обучения иностранному языку**

С помощью компьютерной программы Statgraphics Plus (v.2.1.) нами проведено исследование *динамики национального самосознания* учащихся общеобразовательного специализированного уровня и студентов профессионального уровня обучения иностранному языку в зависимости от факторов возраста и этапа (длительности) обучения иностранному языку. Результаты обработки представлены в таблицах 19 и 20, где цифрами обозначена степень достоверности результата (например, 99%), а знаками – направление динамики (спад или повышение показателей). Исследование среди студентов общеобразовательного среднего уровня обучения иностранному языку не проводилось по причине низкого уровня знания иностранного языка и отсутствия динамики в его изучении.

Было проведено 10 сравнений по 15-ти параметрам между студентами всех 5-ти курсов профессионального уровня обучения иностранному языку (табл. 19). Полученные данные свидетельствуют о наличии определённой динамики от курса к курсу, однако она отличается для разных факторов. Было выявлено пять путей изменения, объединяющих определённые номинальные шкалы (мы для удобства далее будем называть их факторами).

1-й фактор (рис. 16) отражает сходную динамику 3-й и 6-й номинальных шкал (оценка эмоционального отношения иностранцев к русским и возможности работать с иностранцами) и свидетельствует о плавном нарастании показателей от I-го курса к V-му. Это значит, что студенты старших курсов нейтральнее или негативнее оценивают отношение иностранцев к русским и возможность работать с ними.

Таблица 19 – Показатели сравнений параметров между курсами по результатам применения методики незаконченных предложений (студенты профессионального уровня обучения иностранному языку I–V курс)

Курсы→ Шкалы ↓	1-2	1-3	1-4	1-5	2-3	2-4	2-5	3-4	3-5	4-5
1	-	-	<95%	-	-	-	-	-	-	>95%
2	<95%	<95%	-	-	-	-	-	>90%	-	-
3	<90%	<90%	<95%	<95%	-	-	-	-	-	-
4	-	>95%	-	>99%	-	-	-	<95%	-	>95%
5	-	<99,9%	<90%	<99%	<99,9%	-	<95%	>99%	-	<90%
6	-	-	<90%	<90%	<90%	<95%	<95%	-	-	-
7	>90%	-	>95%	>95%	<95%	-	-	>95%	>99%	-
8	-	<90%	<95%	-	-	<90%	-	-	-	>95%
9	-	<95%	-	-	<99,9%	-	<95%	>99%	>90%	<90%
10	-	>95%	-	>90%	>90%	-	-	-	-	-
11	-	-	>95%	-	-	>95%	-	-	<90%	<99%
12	-	-	-	<95%	-	-	<99%	-	-	<95%
13	-	-	-	<99,9%	-	-	<95%	-	<99%	<99%
14	>90%	-	>90%	>95%	-	-	-	-	-	-
15	-	-	>95%	>95%	-	>90%	>90%	>90%	>90%	-

2-й фактор объединяет 1-ю и 8-ю номинальные шкалы (эмоциональное отношение испытуемых к своей национальной принадлежности и к возможности совместного проживания с иностранцами) и демонстрирует, что на первых двух курсах не наблюдается никаких различий, однако к III-му курсу идёт нарастание показателей, пик приходится на IV-й курс, а к V-му курсу – спад показателей. Это означает, что эмоциональное отношение к своей национальной принадлежности и оценка совместного проживания с иностранцами практически одинаковы на первых II-х курсах; на III-IV-м курсах становятся негативнее, чем на предыдущих, а к V-му курсу становятся позитивнее.

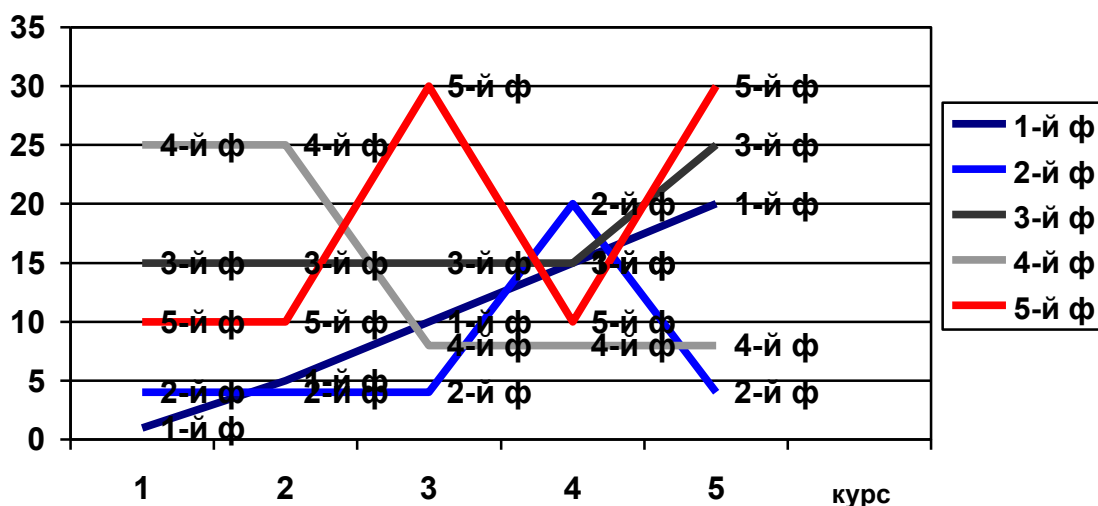


Рисунок 16 – Факторы динамики национального самосознания студентов профессионального уровня обучения иностранному языку

3-й фактор объединяет 12-ю и 13-ю шкалы (предпочтения по стране получения образования и профессиональной деятельности). Данные первых четырёх курсов ничем не отличаются друг от друга, однако к V-му курсу идёт возрастание показателей. Это означает, что предпочтения по стране проживания и получения образования не отличаются на первых 4-х курсах, однако к V-му курсу студенты предпочитают проживать и получать образование не в России, а в стране изучаемого языка, совместное или вообще в другой стране.

4-й фактор включает 10-ю и 15-ю номинальные шкалы (предпочтения в создании семьи и мнение о том, изменило ли изучение иностранного языка мировоззрение испытуемых). Данные I-го и II-го курсов ничем не отличаются между собой, но к III-му курсу идёт спад показателей, который продолжается до V-го курса. Это значит, что предпочтения в создании семьи и мнение о том, изменило ли изучение иностранного языка мировоззрение испытуемых на I-м и II-м курсах одинаковы, но с III-го курса всё больше студентов предпочитают создать семью с русскими партнёрами и считают, что иностранный язык изменил их мировоззрение.

5-й фактор объединяет 5-ю и 9-ю номинальные шкалы (эмоциональная окрашенность представлений об иностранцах и оценка дружбы с ними) и свидетельствует об отсутствии различий между показателями I-го и II-го курсов, к III-му курсу показатели возрастают, к IV-му курсу падают, а к V-му опять возрастают. Т.о. эмоциональная окрашенность представлений об иностранцах и оценка дружбы с ними не отличаются на I-м и II-м курсах и довольно позитивна, негативнее на III-м и V-м курсах и позитивна на IV-м курсе.

Пять факторов вообще имеют своеобразную динамику и не могут быть отнесены ни к одной группе (рис. 17).

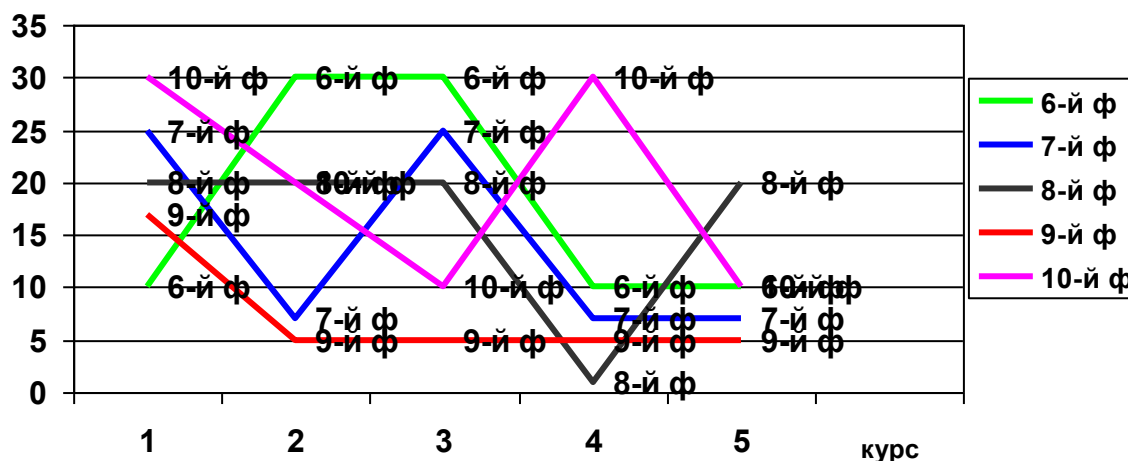


Рисунок 17 – Факторы динамики национального самосознания студентов профессионального уровня обучения иностранному языку (единичные случаи)

6-й фактор (отношение русских к представителям нации изучаемого языка) демонстрирует резкое нарастание показателей после I-го курса, пик на II–III-м курсах, спад к IV-му и V-му курсам. Отношение русских к представителям изучаемого языка становится негативнее на II–III-м курсах и позитивнее на IV–V-м.

7-й фактор (оценка совместного общения с представителями нации изучаемого языка) демонстрирует резкий спад показателей после I-го курса, возрастание к III-му курсу, опять спад к IV-му и V-му курсам. Оценка

совместного общения с представителями изучаемого языка становится позитивнее ко II-му курсу, негативнее к III-му курсу и опять позитивнее на IV–V-м курсах.

8-й фактор (предпочтения в выборе страны профессиональной деятельности) не демонстрирует никаких различий между I-м, II-м и III-м курсами, к IV-му курсу идёт спад показателей и к V-му курсу резкое в[озрастание. Предпочтения не отличаются у студентов первых III-х курсов, на IV-м курсе студенты более предпочитают работать с русскими и на российские компании, а на V-м курсе – на иностранные и на иностранцев.

9-й фактор (национальная идентификация) демонстрирует различия (спад показателей) лишь между I-м и II-м курсов. Это означает, что на I-м курсе многие студенты ещё затрудняются ответить на вопрос о своей национальной идентификации (идентификация отсутствует), в отличие от студентов старших курсов.

И, наконец, 10-й фактор (уровень знаний о другой нации) говорит о снижении показателей до III-го курса, подъёме к IV-му и вновь спаде к V-му курсу. Это значит, что объём объективных знаний увеличивается к III-му курсу, на IV-м курсе студенты продемонстрировали меньше и на V-м – вновь больше научных знаний о нации изучаемого языка.

Таким образом, студенты старших курсов негативнее или нейтральнее оценивают отношение представителей обеих наций друг к другу? а также возможность работать с иностранцами. К V-му курсу становится позитивнее оценка своей национальной принадлежности, совместного проживания и общения с представителями наций изучаемого языка.

Предпочтения в выборе страны проживания, получения образования и будущей профессиональной деятельности к V-му курсу склоняются не в пользу России (а страны изучаемого языка, совместно или вообще другой страны). На старших курсах (IV–V-м) также увеличивается объём научных знаний о нациях изучаемого языка и уже чётко сформирована национальная идентификация. Наконец, на старших курсах всё больше студентов предпочитают создать

семью с русскими партнёрами и считают, что иностранный язык изменил их мировоззрение. Следует отметить, что переломной (ключевой) точкой в большинстве случаев является III-й курс, после которого начинаются изменения в ту или иную сторону. Данная тенденция кажется нам вполне закономерной, поскольку обычно именно на III-м курсе у студентов обычно происходит кризис профессионального и личностного самоопределения.

Обратимся к анализу динамических показателей по выборке учащихся общеобразовательного специализированного уровня обучения иностранному языку.

Таблица 20 – Показатели сравнений параметров между возрастными группами по результатам применения методики незаконченных предложений (учащиеся общеобразовательного специализированного уровня обучения иностранному языку, 13–16 лет)

Возраст→ Шкалы ↓	13-14	13-15	13-16	14-15	14-16	15-16	Юн-дев
1			<95%		<95%	<90%	<95%
2		<95%	<90%	<95%	<90%		
3			<95%		<90%	<95%	
4		>99,9%	>99%	>99,9%			>99%
5							
6						>95%	>90%
7			>95%		>95%	>90%	
8							>90%
9			>95%		>90%	>95%	
10			<90%		<90%	<95%	<95%
11			<90%		<90%	<95%	<95%
12						<90%	<90%
13							
14							
15			>90%		>90%		

Проведённые сравнения (табл. 20) не выявили динамики внутри 5-й, 8-й, 13-й и 14-й шкал. Это значит, что среди учащихся возрастных групп 13–16-ти лет не выявлено различий в эмоциональной окрашенности представлений об иностранцах, оценке возможности совместного проживания с ними, предпочтениях в выборе страны получения образования и национальной

идентификации. Также наблюдается отсутствие какой-либо динамики в возрастной группе 13–14-ти лет; основные изменения начинаются после 15-ти лет, за исключением 2-х случаев (2-я и 4-я шкалы), где они начинаются уже с 14-ти лет.

Всего было выявлено четыре пути изменения (фактора) (рис 18).

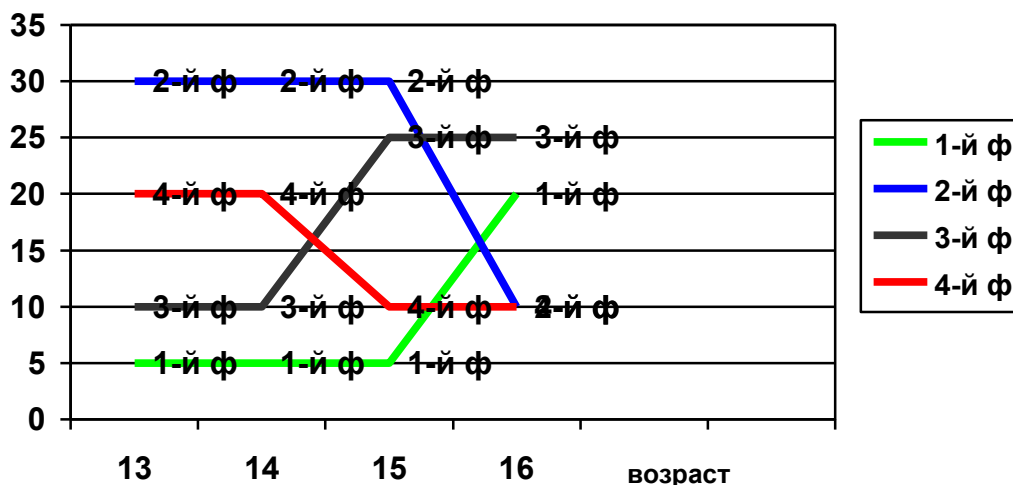


Рисунок 18 – Факторы динамики национального самосознания учащихся общеобразовательного специализированного уровня обучения иностранному языку

1-й фактор объединяет 1-ю, 3-ю, 10-ю, 11-ю, 12-ю шкалы, которые демонстрируют следующую динамику: отсутствуют различия между группами 13–15-ти лет, а после 15-ти лет показатели возрастают. Эти данные говорят о том, что среди учащихся старше 15-ти лет отношение к своей национальной принадлежности и оценка отношения иностранцев к русским становится нейтральнее или негативнее; наблюдается бóльшая склонность создать семью с представителями наций изучаемого языка и работать и проживать в странах изучаемого языка.

2-й фактор объединяет 6-ю, 7-ю, 9-ю и 15-ю шкалы, которые имеют обратную динамику: отсутствуют различия среди подростков 13–15-ти лет, однако у старшеклассников старше 15-ти лет показатели падают. Это значит, что у старшеклассников старше 15-ти лет оценка совместной работы, общения,

дружбы с представителями наций изучаемого языка становится позитивнее и учащиеся начинают считать, что иностранный язык изменил их мировоззрение.

3-й фактор имеет своеобразную динамику: нет различий от 13-ти до 14-ти лет, после 14-ти лет показатели возрастают, а между учащимися 15-ти и 16-ти лет опять нет различий, т.е. после 14-ти лет испытуемые оценивают отношение русских к иностранцам негативнее.

4-й фактор также отличается от остальных своей динамикой: между группами учащихся 13-ти и 14-ти лет нет различий, после 14-ти лет идёт спад показателей, а учащиеся 15-ти и 16-ти лет также не отличаются между собой. Это значит, что после 14-ти лет увеличивается объём научных знаний испытуемых о нации изучаемого языка.

Исследование половых различий позволило выявить ещё две особенности:

1) 1-я, 10-я, 11-я и 12-я шкалы имеют возрастающую тенденцию у девушек. Это значит, что юноши оценивают свою национальную принадлежность позитивнее, чем девушки, и больше склонны создать семью с русскими партнёрами, проживать и работать в России, чем девушки;

2) 4-я, 6-я, 8-я шкалы, наоборот, имеют возрастающую динамику у юношей, что говорит о меньшей объективности знаний о другой нации у юношей, более негативной оценке ими совместной работы и возможности совместного проживания с ними.

Итак, основные изменения национального самосознания происходят у старшеклассников старше 15-ти лет. Школьники здесь оценивают свою национальную принадлежность и отношение наций друг к другу умереннее или негативнее. К 15-ти годам увеличивается объём научных знаний о нации изучаемого языка, и наблюдается бóльшая склонность создать семью и работать с представителями наций изучаемого языка и проживать, работать и получать образование в странах изучаемого языка. Оценка совместной работы, общения, дружбы с представителями наций изучаемого языка становится позитивнее, и учащиеся начинают считать, что иностранный язык изменил их



мировоззрение. Наконец, учащиеся определяются со своей национальной идентификацией. Всё это можно объяснить взрослением, приобретением новых знаний и опыта, причём юноши более преданы своей нации и позитивнее относятся к ней, чем девушки.

Одним из основных положений нашей гипотезы является утверждение о понимании динамики национального самосознания личности через изменения не только содержания, но и иерархии компонентов в его структуре самосознания.

Для проверки данного утверждения полученные по разным выборкам данные 15-ти номинальных шкал были подвергнуты *кластерному анализу*.

Статистическая обработка полученных эмпирических данных с помощью сравнительного, корреляционного и кластерного анализа показала существование взаимосвязей между факторами и позволила нам выделить несколько групп факторов (кластеров) в структуре национального самосознания личности в процессе изучения иностранного языка.

Обратимся к анализу дендрограмм по основным выборкам. В дендрограмме кластерного анализа по выборке учащихся общеобразовательного специализированного уровня обучения иностранному языку (рис. 19) видны два больших кластера, состоящие из нескольких мелких.

В 1-м большом кластере взаимосвязь образуют такие показатели, как:

а) эмоциональное отношение испытуемых к своей национальной принадлежности (1) и национальные предпочтения в выборе будущих супругов (10);

б) предпочтения в выборе страны проживания (12) и получения образования (13);

в) национальная идентификация (14) и мнение о том, изменил ли иностранный язык мировоззрение испытуемых (15).

Здесь сочетаются все три аспекта национального самосознания: когнитивный (представления о своём мировоззрении и национальная идентификация как результат самопознания); аффективный (отношение к своей

национальной принадлежности) и деятельностный (установки на создание семьи, проживание и получение образования в определённой стране). Однако, на наш взгляд, основная идея, объединяющая все три мелких кластера, – национальное самоопределение и идентификация, соответственно, мы условно обозначим 1-й кластер как «национальное самоопределение и идентификация».

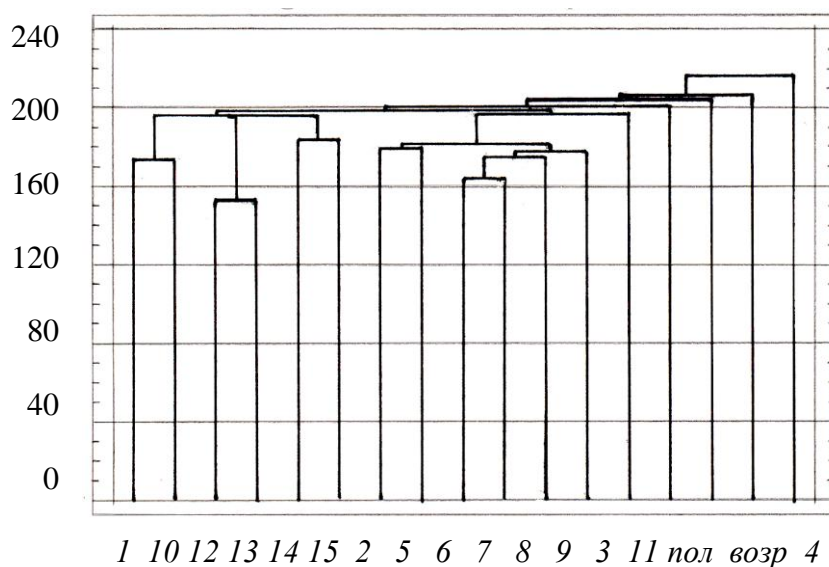


Рисунок 19 – Дендрограмма кластерного анализа (учащиеся общеобразовательного специализированного уровня обучения иностранному языку). По оси ОХ – нумерация шкал методики незаконченных предложений, по оси ОУ – расстояние между кластерами в условных единицах

Во 2-м большом кластере взаимосвязь образуют такие показатели, как:

а) отношение испытуемых к совместной работе (6), общению (7), совместному проживанию (8) и дружбе с иностранцами (9);

б) оценка отношения русских к другой нации (2), эмоциональная окрашенность представлений о другой нации (5).

В данном кластере доминирует фактор оценки эмоционального отношения наций друг к другу и оценка возможности совместной деятельности с ними, поэтому 2-й кластер можно условно назвать «эмоционально-оценочный аспект национального самосознания» испытуемых.

Ко 2-му кластеру также отдалённо примыкают такие показатели, как оценка испытуемыми отношения представителей другой нации к русским (3), национальные предпочтения в выборе страны будущей профессиональной деятельности (11), пол, возраст испытуемых и уровень знаний о другой нации (4). Следовательно, деятельностный аспект национального самосознания в плане профессионального самоопределения испытуемых и когнитивный аспект национального самосознания в плане знаний испытуемых о другой нации отстоят далеко от остальных кластеров, хотя ближе расположены к аффективному компоненту. Таким образом, очевидно, что у школьников профессиональное самоопределение ещё не состоялось, а национальное самоопределение и идентификация и знания о другой нации больше связаны с эмоциональным отношением к своей и другой нациям.

В дендрограмме кластерного анализа по выборке студентов профессионального уровня обучения иностранному языку (рис. 20) можно выделить два основных кластера.

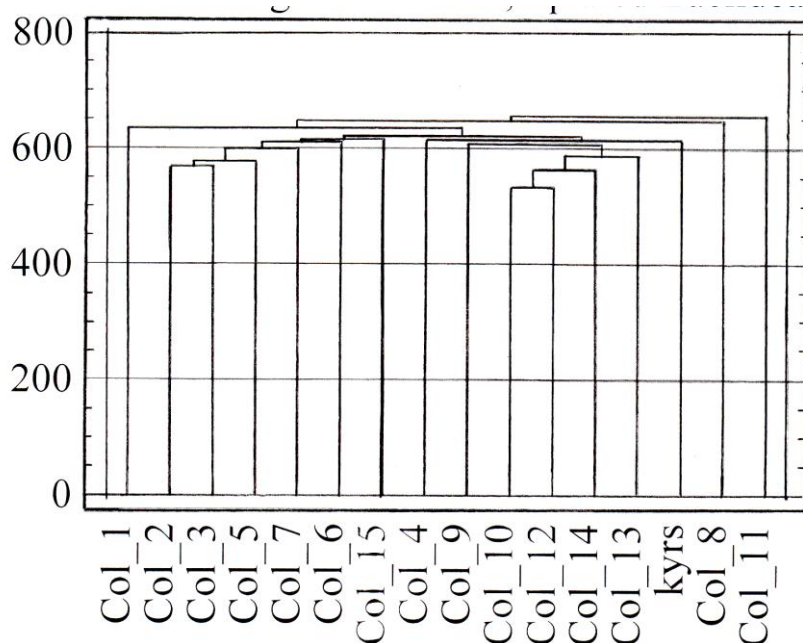


Рисунок 20 – Дендрограмма кластерного анализа (студенты профессионального уровня обучения иностранному языку). По оси OX – нумерация шкал методики незаконченных предложений, по оси OY – расстояние между кластерами в условных единицах

В 1-м кластере взаимосвязь образуют такие показатели, как оценка отношения русских к другой нации (2) и оценка испытуемыми отношения представителей другой нации к русским (3), эмоциональная окрашенность представлений о другой нации (5), оценка возможности совместного общения (7) и возможности работы с иностранцами (6) и мнение о том, изменил ли иностранный язык мировоззрение испытуемых (15). В данном кластере взаимосвязаны аффективный аспект (отношение к возможности совместной деятельности, эмоциональная окрашенность представлений о другой нации, оценка отношения наций друг к другу) и часть когнитивного (представления о своём мировоззрении). Как нам кажется, здесь всё-таки доминирует фактор эмоционального отношения, поэтому 1-й кластер можно условно обозначить как «эмоционально-оценочный аспект национального самосознания» испытуемых.

Во 2-м кластере взаимосвязь образуют такие показатели, как национальные предпочтения в создании семьи (10), предпочтения в выборе страны проживания (12), национальная идентификация (14), предпочтения в выборе страны получения образования (13), курс, и отдалённо к ним примыкает отношение к дружбе с иностранцами (9). Во 2-м кластере тесно взаимосвязаны часть когнитивного аспекта (национальная идентификация) и деятельностный аспект (установки на проживание и получение образования в определённой стране и выбор супруга определённой национальности), поэтому мы обозначим 2-й кластер как «когнитивно-деятельностный».

Однако к названным показателям также примыкает показатель уровня знаний испытуемых о другой нации (4), который одновременно является связующим звеном с 1-м кластером (находится в центре между 1-м и 2-м кластерами). Также отдалённо к двум основным кластерам (но близко к 4-му показателю) примыкают показатели эмоционального отношения испытуемых к своей национальной принадлежности (1), оценки возможности совместного проживания с иностранцами (8) и предпочтения в выборе страны будущей профессиональной деятельности (11). Т.о., знания студентов о другой нации

взаимосвязаны с отношением к своей национальной принадлежности и их деятельностной направленностью.

Следует отметить, что дендрограмма данной выборки представляет собой равномерную совокупность параметров без резкого выделения отдалённых кластеров (очень «плавная» взаимосвязь). Такая модель позволяет нам судить только о близости показателей друг к другу и осложняет выделение кластеров, но в то же время позволяет нам сделать вывод о несколько иной структурной взаимосвязи компонентов национального самосознания студентов языковой специальности. Очевидно, что «когнитивно-деятельностная» составляющая национального самосознания и «эмоционально-оценочный аспект национального самосознания» испытуемых тесно переплетены и взаимосвязаны между собой, образуя целостную равномерную структуру.

Кластерная модель национального самосознания студентов общеобразовательного среднего уровня обучения иностранному языку состоит из 5-ти мелких кластеров, которые, в свою очередь, объединены в два больших, в конечном итоге, тоже связанных между собой (рис. 21).

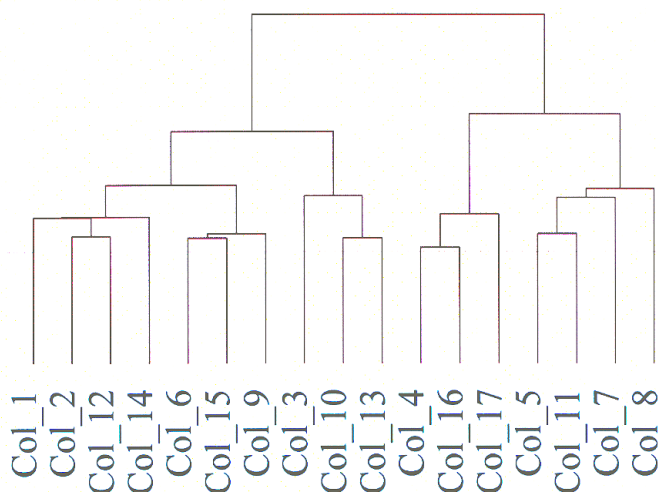


Рисунок 21 – Дендрограмма кластерного анализа (Студенты общеобразовательного среднего уровня обучения иностранному языку). По оси ОХ – нумерация шкал методики незаконченных предложений, по оси ОУ – расстояние между кластерами в условных единицах

1-й большой кластер образуют:

- а) показатели эмоционального отношения испытуемых к своей национальной принадлежности (1), национальная идентификация (14), предпочтения в выборе страны проживания (12) и оценка отношения русских к другой нации (2);
- б) показатели оценки возможности работы (6) и дружбы с иностранцами (9) и мнение о том, изменил ли иностранный язык мировоззрение испытуемых (15);
- в) показатели оценки испытуемыми отношения представителей другой нации к русским (3), национальные предпочтения в создании семьи (10) и предпочтения в выборе страны получения образования (13).

Таким образом, в 1-м кластере представлены части когнитивного компонента национального самосознания (представления о своём мировоззрении и национальная идентификация), аффективного компонента (оценка своей национальной принадлежности, отношения наций друг к другу и возможности совместной деятельности с иностранцами) и деятельностного компонента национального самосознания (готовность к проживанию, получению образования в определённой стране и выбору супруга определённой национальности).

2-й большой кластер образуют:

- а) показатели уровня знаний испытуемых о другой нации (4), пола и курса;
- б) показатели эмоциональной окрашенности представлений о другой нации (5), предпочтения в выборе страны будущей профессиональной деятельности (11), оценка возможности общения (7) и совместного проживания с иностранцами (8).

Очевидно, что показатель знаний о другой нации отстоит отдельно и не связан с другими компонентами национального самосознания студентов неязыковой специальности (ввиду отсутствия таких знаний, как уже было выяснено ранее). Таким образом, национальное самоопределение и деятельностная направленность (установки) студентов связаны, скорее, с эмоциональным отношением к своей и другой нациям.

Таким образом, помимо взаимосвязи аффективного, когнитивного и регулятивного компонентов национального самосознания кластерный анализ показал и различия в типе взаимозависимости и иерархии компонентов внутри структуры национального самосознания личности при изучении иностранного языка.

У студентов профессионального уровня обучения иностранному языку когнитивный компонент национального самосознания (знания о другой нации) является центральным и связующим звеном между национальным самоопределением, деятельностной направленностью (установками на межнациональное взаимодействие) и эмоционально-оценочным отношением к своей и другой нациям, что позволяет сделать вывод о доминировании когнитивного компонента (научных знаний) в структуре национального самосознания студентов языковой специальности.

У студентов общеобразовательного среднего уровня обучения иностранному языку аффективный компонент (эмоционально-оценочное отношение к своей и другой нациям) тесно связан с деятельностной направленностью студентов (установками на межнациональное взаимодействие) и национальным самоопределением и идентификацией, т.о., доминируя в структуре национального самосознания студентов неязыковой специальности. Когнитивный компонент (знания о нациях) образует отдельный кластер и отстоит далеко от остальных.

У учащихся общеобразовательного специализированного уровня профессиональное самоопределение ещё находится в процессе становления, и об установках судить сложно, а национальное самоопределение и идентификация и знания о другой нации больше связаны с эмоциональным отношением к своей и другой нациям.

Результаты кластерного анализа позволяют нам выделить особую роль и важность когнитивного компонента в формировании национального самосознания личности в период ранней юности при изучении иностранного языка и уделить его исследованию особое внимание.

Обратимся к результатам применения *методики проективных рисунков*, проведённой среди учащихся старших классов общеобразовательного специализированного уровня обучения иностранному языку и направленной на выявление этнических стереотипов в представлениях о своей и другой нации [13]. Поскольку в данной языковой школе преподают только английский язык, то в инструкции было задание нарисовать образы представителей трёх национальностей: русского, англичанина и американца.

По результатам контент-анализа было выявлено 10 смысловых групп этнических стереотипов, объединённых в два блока по признаку эмоциональной окрашенности (позитивная и негативная символика). Количественные показатели в процентах по каждой смысловой группе представлены в таблице 21.

Таблица 21 – Этнические стереотипы по смысловым группам

Смысловые группы	Стимульные объекты		
	русские	англичане	американцы
Человек. Отдельные элементы внешнего облика	68,4%	81,6%	88,8%
Образ национальной кухни (пища, напитки)	16,8%	8,4%	21,6%
Государственно-политическая символика	9,6%	24%	26,4%
Национально-бытовая символика	26,4%	4,8%	20,4%
Национально-культурная символика	26,4%	7,2%	13,2%
Символы труда в быту	7,2%	-	-
Экономическая жизнь общества	1,2%	2,4%	2,4%
Природная среда	37,2%	7,2%	-
Элементы рекламы	3,6%	1,2%	5,6%
Техника	16,8%	6%	14,4%
<i>Из них:</i>			
<i>негативная символика</i>	24%	7,2%	9,6%
<i>позитивная символика</i>	66%	92,8%	90,4%

Все испытуемые представили конкретные изображения, относящиеся к стимульным объектам, и лишь в трёх случаях присутствовали дополнительно ещё и абстрактные рисунки. На одном из них широкая русская душа изображалась в виде круга, на втором было изображение русского человека в круге. На третьем рисунке Россия изображалась опять же в виде круга с



сердцем внутри и протянутыми во все стороны «руками помощи» и стрелочками вовне, а Англия и Америка в виде треугольников, окружённых границами и стрелочками вовнутрь с надписью «всё только для себя».

По результатам исследования, национальный образ в подавляющем большинстве случаев был представлен в виде человека и отдельных элементов его внешнего облика, и только на двух рисунках изображение человека отсутствует вообще (причём, при изображении русских), а на восьми рисунках оно представлено либо чисто символически, либо схематически и не отражает ничего, кроме, пожалуй, участия в какой-либо деятельности. Примечательно то, что из юношей образы женщин нарисовали только трое (при изображении англичан), а среди девушек образ женщины в представлении о русской нации присутствовал у 38% испытуемых, об англичанах – у 18%, а об американцах – у 12%.

В данной смысловой группе образ русского был чаще всего представлен в виде «красной девицы» в сарафане с длинной косой (20,4%), «небритого мужика» в валенках, фуфайке и ушанке (8,4%), бритоголовой «братвы с цепями, пальцами веером, с сотовыми телефонами, на мерседесах» (12%), обыкновенно одетого простого парня (10 %), а также «Ивана» в рубахе в горошек, лаптях и плисовых штанах, дровосека, откровенно одетых девиц, весельчака с пивом в руке. Присутствовали также рисунки нескольких людей, взявшихся за руки, символизируя дружбу; руки помощи другим странам и щедрая душа в виде круга. Этими изображениями испытуемые пытались представить русский добрый, щедрый и склонный к помощи и состраданию характер.

Большой процент испытуемых (54%) представил англичанина в качестве строгого джентльмена в смокинге, галстукке, шляпе–котелке, с тростью, зонтом, дипломатом и трубкой (либо сигарой). Некоторые изобразили англичанина в виде «умного ботаника» в очках (7,2%), деловой женщины (10%), мужчины в кепке, твидовом пиджаке и клетчатых брюках, разговаривающего о погоде – «доктора Ватсона»; королевы Елизаветы; «сухопарой леди – старухи

Шапокляк», магистра или бакалавра и даже «бритоголового неформала с серьгой в ухе и цепью».

Представления об американцах носят, скорее, негативный характер, и образ типичного представителя этой нации представлен в виде молодого человека в бейсболке, футболке, шортах или джинсах и кроссовках с символикой ведущих спортивных производителей (37%), толстяка, «человека-гамбургера» (13%), «человека-бизнеса» (7%), индейца, спецназовца, «зомбированного панка», королевы красоты, ковбоя в шляпе, штанах с бахромой и с кнутом; а также в виде ранца и туфель на огромной платформе.

В этом разделе необходимо отметить примечательную, на наш взгляд, особенность изображения представителей трёх наций у 18% испытуемых. Рисунки школьников, которые только пришли в английскую школу и проучились в ней около двух месяцев к моменту исследования, существенно отличаются от рисунков тех учеников, которые проучились в этой школе несколько лет, неинформативностью, бедностью эмоциональной окраски и символики, отсутствием ярких, отличительных черт у каждой нации, отсутствием дополнительных комментариев (Приложения 4, 5).

Национальную кухню русских символизировали рисунки хлеба с солью, щей, пельменей, грибов в лукошке и водки. Английская кухня была представлена в виде напитков: чая и виски, а американская – единодушно в виде fast food (21,6%), т. е. гамбургеров, хот-догов и кока-колы.

Государственно-политическая символика преобладала, скорее, в представлениях о других нациях, чем о русской, которая была представлена в виде серпа и молота, государственного флага и пятиконечной звезды. Английская символика была выражена через изображение знаменитых часов Big Ben (21,6%), NASA и Королевской гвардии. Государственная символика Америки была частично связана с недалёкими событиями: 10% испытуемых нарисовали взрывающиеся и падающие здания Всемирного торгового центра и подлетающие к ним самолёты, 13% представили изображение американского флага и 3% – Статую Свободы.

К группе национально-бытовых символов были отнесены традиционно-культурные условия повседневной жизни наций. При изображении русских национально-бытовая символика была представлена в виде рисунков валенок, бани и веника, русской печи, деревни, избы, ухвата, самовара и «авоськи». Всего на трёх рисунках можно встретить объекты быта англичан, и то, скорее, городской жизни: телефонная будка, урна и double-decker bus. Повседневный быт американцев нашёл своё отражение в рисунках небоскрёбов, автомобилей (лимузин), стула, кровати, тента и «сидения перед телевизором», изображающих пассивный образ жизни.

Национально-культурные особенности нашли отражение, чаще всего, в изображении досуга. У русских эта символика представлена в образе балалайки, храма, креста, «матов», кулачных боёв без правил, в образе влюблённых сердечек и стиля жизни – спать до обеда и работать до ночи. В то же время 11% испытуемых представили изображения книг, библиотеки, дипломата, которые символизировали учёбу и получение знаний в качестве приоритетного времяпрепровождения русского человека. У англичан встречаются изображения футбола, весельчака, скачущего через скакалку, и человека, который рано встаёт и рано ложится. Американцы в основном изображаются как спортивная нация, занимающаяся регби, теннисом, баскетболом, американским футболом и скейтбордом, а их образ жизни – это «рано на работу, в 12 – хот-дог, в 9 – молитва и ужин».

Символика труда в изображении русского народа представлена в виде рисунков лопаты, ведра, топора, молотка и грабель. Изображения каких-либо бытовых инструментов англичан и американцев отсутствуют. Единственные изображения, которые отдалённо относятся к труду, – представления о роде деятельности, в частности бизнесе, выраженные в рисунках бизнесмена рядом с офисом с кейсом и сотовым телефоном (причём у американцев – в тёмных очках и с улыбкой в пол-лица).

К символам экономической жизни были отнесены изображения завода у русских и доллара у американцев. Этот раздел представлен всего тремя

рисунками; изображения символов экономической жизни англичан отсутствуют.

Объекты природной среды довольно часто встречаются в изображении русских (у 37% испытуемых). В этом разделе мы можем встретить рисунки берёзки, солнца, просторов (лесов, полей, речки, гор), снега, ели с белкой, колоска, а также животных: коровы, свиньи, утки, кошки, собаки. Природная среда англичан представлена в виде дождя и тумана, а рисунков с символами американской природы нет.

Элементы рекламы встречаются чаще всего в изображении американцев: это, в основном, известные названия фирм – производителей спортивных товаров (Nike, Reebok), сигар, напитка Coca-Cola, а также названий из мира спорта: NBA, Chicago Bulls. На рисунках с изображением русских встречаются названия: «Минал», «Прима», «Спартак». Рекламные символы в образах англичан представлены в виде имён знаменитых модельеров – производителей одежды: Gucci и Versace.

Техника при изображении русских представлена рисунками запуска космической ракеты, танками, самолётами, компьютерами, сотовыми телефонами. Англичане на картинках пользуются компьютерами и сотовыми телефонами, американцы тоже и к тому же ездят на лимузинах и сидят перед телевизором.

Обратимся к анализу эмоциональной окрашенности стереотипов. На некоторых рисунках чётко просматривается негативное отношение к народам, выраженное в изображении оружия, эгоизма, нищеты. При изображении русских это образы «братвы», «мускулистого парня, пытающегося заниматься бизнесом»; это «обросший опустившийся мужик»; учёные, просящие милостыню; старушки, собирающие бутылки; рабочие, протягивающие руку с просьбой выдать зарплату; «доступные девицы в мини-юбках»; а также рисунки пистолета и ножа. К негативной символике образа англичан можно отнести изображение «сухопарого заучки-ботаника» в очках. Американцев изображают толстяками, жующими гамбургеры; эгоистами с надписями

«Я – № 1, Я – в центре всего мира»; а также в виде «пальцев веером» и рук, отбирающих всё у других стран; на трёх рисунках есть изображения оружия в виде пистолетов.

В дополнение к рисункам некоторые испытуемые использовали в своих характеристиках текстовые символы; т. е. либо дописывали какие-то свои комментарии, либо давали список черт национального характера, хотя такой установки перед выполнением задания не было. По всей вероятности, они сомневались, что смогут точно и полностью передать всё многообразие своих представлений о данных нациях графически, поэтому решили дополнить изображения словесным портретом. Вот некоторые из этих комментариев, объединённые в группы с положительной и негативной характеристикой национальных образов.

Русские характеризуются как «щедрые, добрые, гостеприимные люди, всегда готовые помочь и способные любить, дружить, сочувствовать и сострадать – «последнее отдаст». Русские упорны, патриотичны, сильны духом; они любят природу и животных; это самая одарённая и умная нация (лучшие учёные и деятели искусства, большинство из которых, к сожалению, уехали за рубеж). Русские всегда полны идей, всё время стремятся к самосовершенствованию, много читают, знают свою литературу и историю, обладают прекрасным чувством юмора. Русские – это честные люди с высокими культурными ценностями; русский – это самый чистый чувствами и умом человек!». В то же время, русские «не умеют обращаться с деньгами и вечно недовольны работой и правительством, они слишком просты и довольно ленивы (не очень-то любят работать). Русская натура весьма противоречивая и загадочная».

Среди положительных качеств англичан испытуемые выделяют патриотизм, пунктуальность и аккуратность, вежливость и дружелюбие, доброту и независимость от всех. Особо отмечают их грамотность, образованность и интеллигентность: «Англичане уделяют большое внимание образованию, много учатся, знают свою историю. Это очень умные,

образованные, начитанные, культурные люди». Также говорится, что многие англичане – честные, деловые, щепетильные и серьёзные люди, которые много работают и любят путешествовать. Но, несмотря на своё воспитание и ум, англичане не отличаются гостеприимством и любовью к другим нациям. Они слишком консервативны, чопорны, скупы и нелюдимы, это «сухие» эгоисты, которые не любят другие нации и слишком сосредоточены на себе.

В характеристике американцев преобладают негативные качества. Лишь 11% испытуемых отметили наличие положительных черт американского характера, назвав американцев весёлыми, оптимистичными, добрыми, умными, общительными. «Это преданные патриоты своей страны, которые знают свою историю, любят работать и отдыхать». Но в то же время это «люди, которые слишком любят поесть и выпить (и от этого они все такие толстые), любят роскошь, но при этом не имеют ничего своего, а создали всё на чужих проектах. Они высокомерные эгоисты, которые думают только о себе и не уважают другие нации (они нужны Америке только для того, чтобы от них брать). Американцы умеют из всего извлечь выгоду, для них деньги – это главное. Они наглые, жадные, чёрствые, лицемерные и ограниченные люди. Многие американцы ленивы и неряшливы, плохо, безвкусно одеваются, курят, пьют».

Анализируя, в итоге, преимущество определённых элементов по смысловым группам, можно сделать вывод, что при описании русских большинство испытуемых пытались сделать это через элементы внешнего облика человека, изображение особенностей природной среды, а также через национально-бытовую и национально-культурную символику. В описании англичан преобладают элементы внешнего облика и государственно-политическая символика. Образ американца создаётся через внешний облик, изображения элементов национальной кухни, государственно-политической и национально-бытовой символики, рекламы и техники. При этом большой процент негативной символики присущ именно описанию собственной нации, а не других.

Нами был также проведён *корреляционный и кластерный анализ этнических стереотипов* школьников по результатам применения методики проективных рисунков. Полученные данные были сгруппированы в шесть номинальных шкал:

- 1 – выраженность стереотипов в представлениях о русских,
- 2 – эмоциональная окрашенность стереотипов в представлениях о русских,
- 3 – выраженность стереотипов в представлениях об англичанах,
- 4 – эмоциональная окрашенность стереотипов в представлениях об англичанах,
- 5 – выраженность стереотипов в представлениях об американцах,
- 6 – эмоциональная окрашенность стереотипов в представлениях об американцах.

Для данных шести номинальных шкал были выработаны следующие критерии оценки:

шкалы 1, 3, 5 оценивались по 4-балльной шкале:

- 1 – стереотипы крайне выражены (многообразие, яркость, образность, изобилие в количестве 5-10 элементов),
- 2 – умеренно выражены (присутствуют в количестве 2-4 элементов),
- 3 – слабо выражены (почти нет, очень мало),
- 4 – не выражены (отсутствуют);

шкалы 2, 4, 6 оценивались по 5-балльной шкале:

- 1 – высоко позитивное отношение к представителям нации,
- 2 – умеренно позитивное,
- 3 – нейтральное,
- 4 – умеренно негативное,
- 5 – крайне негативное.

Данные по корреляционной зависимости показателей представлены в таблице 22.

Таблица 22 – Данные корреляционной зависимости факторов по результатам применения методики проективных рисунков

	1	2	3	4	5	6	Пол	Возраст
1			+0,00 99%		+0,00 99%	-0,07 90%		-0,06 90%
2				+0,00 99%			-0,00 99%	
3	+0,00 99%			+0,06 90%	+0,00 99%			
4		+0,00 99%	+0,06 90%			+0,00 99%		+0,01 95%
5	+0,00 99%		+0,00 99%					
6	-0,07 90%			+0,00 99%			-0,02 95%	
Пол		-0,00 99%				-0,02 95%		
Возраст	-0,06 90%			+0,01 95%				

Высоко значимая положительная корреляционная зависимость выявлена между 1-й и 3-й; 1-й и 5-й; 3-й и 5-й; 2-й и 4-й; 4-й и 6-й шкалами. Это говорит о прямой зависимости между названными группами факторов, а именно, что степень выраженности и эмоциональной окрашенности стереотипов соответствуют во всех трёх нациях. Если стереотипы в представлениях об одной нации выражены сильно, то и в представлениях о других нациях стереотипы также будут выражены сильно (или у всех выражены слабо или умеренно). Точно также и эмоциональная окрашенность стереотипов – если испытуемый имеет негативные стереотипы об одной нации, то и о других нациях стереотипы также вероятно будут негативны (или обо всех позитивны или нейтральны). Всё это свидетельствует либо об определённом типе личности испытуемых (эмоциональные люди с богатым воображением и образным мышлением либо, наоборот, неэмоциональные с бедным воображением), либо о слабо выраженных национальных представлениях и слабо сформированном национальном самосознании испытуемых.

Высоко значимая отрицательная корреляционная зависимость выявлена между 2-й шкалой и полом испытуемых. Это значит, что у юношей стереотипы



о своей нации нейтральнее или негативнее, чем у девочек, что можно объяснить большей эмоциональностью и открытостью последних.

Значимая положительная корреляционная зависимость выявлена между 4-й шкалой и возрастом испытуемых, значимая отрицательная корреляционная зависимость выявлена между 6-й шкалой и полом испытуемых. Это значит, что чем старше испытуемые, тем нейтральнее или негативнее стереотипы в их представлениях о других нациях (у младших стереотипы позитивнее), что может свидетельствовать о возрастающем влиянии получаемых знаний и взрослении испытуемых. У девочек стереотипы об американцах позитивнее, чем у юношей.

Тенденция к положительной корреляционной зависимости выявлена между 3-й и 4-й шкалами, что означает, что чем сильнее выражены стереотипы об англичанах, тем позитивнее они окрашены (и чем слабее, тем они негативнее). Тенденция к отрицательной корреляционной зависимости выявлена между 1-й и 6-й шкалами и 1-й шкалой и возрастом испытуемых. Это значит, что чем сильнее выражены стереотипы о русских, тем негативнее стереотипы об американцах (явная националистическая установка), и что с возрастом усиливаются стереотипы в представлениях о русских.

Кластерный анализ этнических стереотипов учащихся по результатам применения методики проективных рисунков позволил выделить два основных кластера (рис. 22).

В 1-м кластере взаимосвязь образуют такие показатели, как выраженность стереотипов в представлениях испытуемых о русских, англичанах и американцах (1, 3, 5), поэтому 1-й кластер можно назвать «выраженность национальных стереотипов».

Во 2-м кластере взаимосвязь образуют такие показатели, как эмоциональная окрашенность стереотипов в представлениях испытуемых о русских, англичанах и американцах (2, 4, 6), поэтому 2-й кластер можно обозначить как «эмоциональная окрашенность стереотипов». Несколько в стороне расположены показатели пола и возраста испытуемых.

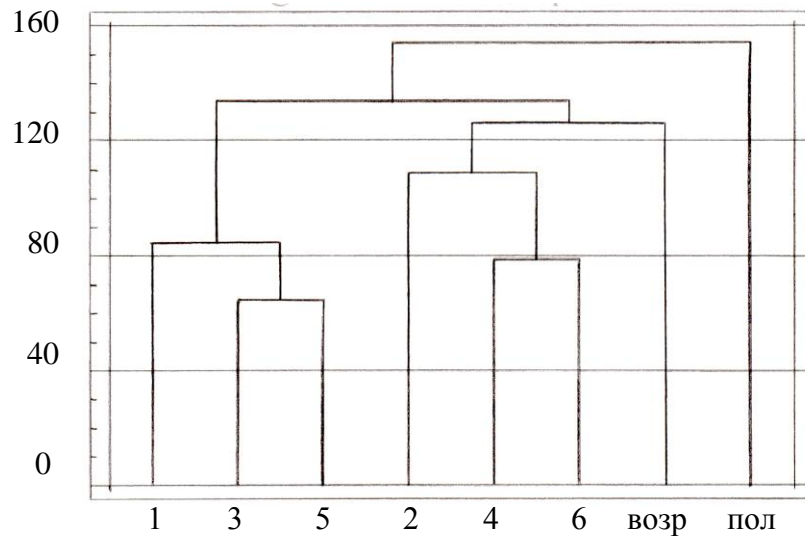


Рисунок 22 – Дендрограмма кластерного анализа этнических стереотипов. По оси ОХ – нумерация шкал методики проективных рисунков, по оси ОУ – расстояние между кластерами в условных единицах

Таким образом, кластерная модель национальных стереотипов старшеклассников, изучающих иностранный язык, включает в себя два основных фактора: степень выраженности национальных стереотипов и их эмоциональную окрашенность.

Итак, анализ проективных рисунков показал существование в сознании подавляющего большинства школьников целого ряда устойчивых стереотипов в представлениях о своей и других нациях. Несмотря на изменение политической и социальной обстановки в мире, экономического и культурного развития наций, бóльшая часть этнических стереотипов остаётся неизменной, основана, в основном, на устаревших традициях и исторических данных и имеет мало отношения к реальности. Однако в системе стереотипов существует определённая ниша, которая заполнена новыми, навеянными последними событиями стереотипами, хотя данные стереотипы носят, в основном, негативный характер и весьма лабильны. При этом значительная часть как старых, так и новых стереотипов либо гипертрофированна, либо искажена.

Вероятнее всего, бóльшая часть стереотипов приобретена в процессе социогенеза и является частью обыденных и житейских знаний, закрепившихся

в сознании с детства или полученных в результате обучения иностранному языку, общения с иностранцами, чтения иноязычной литературы и СМИ. Свои представления испытуемые строят на основе знаний об окружающей среде, природе, истории, особенностях быта этноса, политической, экономической и социальной обстановки в стране. Рисунки обучающихся в языковой школе несколько лет отличаются богатством образов, эмоциональной насыщенностью, разнообразием представленных объектов и глубокими страноведческими знаниями о традиционном и современном укладе жизни наций.

По результатам корреляционного и кластерного анализа создана 2-факторная модель национальных стереотипных представлений, включающая степень выраженности стереотипов и их эмоциональную окрашенность.

По результатам проведённого исследования динамики национального самосознания личности в период ранней юности при изучении иностранного языка нами создана *динамическая модель* национального самосознания личности при изучении иностранного языка (рис.23). Модель отражает основные изменения в структуре национального самосознания личности, происходящие под воздействием ряда факторов.

До изучения иностранного языка национальное самосознание личности (НСС 1) формируется под влиянием родного языка, родной национальной культуры, особенностей окружающей среды, выступая в единстве когнитивного, аффективного и деятельностного компонентов, и может находиться в довольно аморфном состоянии. В содержании НСС 1 часто преобладают обыденные стереотипы, установки на избегание контактов, отчуждение и несколько настороженное или амбивалентное отношение к другим нациям.

Процесс изучения иностранного языка, особенно на профессиональном уровне, актуализирует национальное самосознание и стимулирует процесс национального познания и самопознания личности. Результатом такой когнитивной деятельности (НСС 2) являются чёткая национальная

идентификация, увеличение объёма научных и житейских знаний о нациях; определённое (чаще толерантное или позитивное) эмоциональное отношение к своей и другой нациям; установки на межнациональное сотрудничество и взаимодействие. Однако в конечном итоге содержательное наполнение и иерархия компонентов структуры НСС 2 во многом определяются факторами уровня и этапа обучения иностранному языку, возраста учащихся.



Рисунок 23 – Динамическая модель национального самосознания личности при изучении иностранного языка

Полученные в ходе эмпирического исследования данные составили основу типологии национального самосознания личности в период ранней юности при изучении иностранного языка (табл. 23). Условно выделены четыре основных типа национального самосознания личности при изучении иностранного языка: «Эмигрант», «Патриот», «Инфантильный», «Космополит». Каждый тип охарактеризован по восьми базовым критериям (уровень владения иностранным языком; эмоциональное отношение к своей и другой нации; деятельностная и межличностная направленность; уровень знаний о другой

нации; национальная идентификация; психологические механизмы национального самосознания).

Таблица 23 – Типология национального самосознания личности при изучении иностранного языка

Основные характеристики	Название модели			
	«Эмигрант»	«Патриот»	«Инфантильный»	«Космополит»
1. Уровень языка	профессиональный	разный, но чаще общеобразовательный	общеобразовательный	профессиональный
2. Эмоциональное отношение к своей нации	нейтральное или негативное	позитивное	амбивалентное	позитивное
3. Эмоциональное отношение к нации изучаемого языка	позитивное	негативное или нейтральное	амбивалентное или негативное	позитивное
4. Деятельностная направленность	на проживание и проф. деятельность за рубежом	на проживание и проф. деятельность в России	не определился (не знает)	на проживание и проф. деятельность в обеих странах
5. Межличностная направленность	на общение и сотрудничество с иностранцами	не стремится к общению и сотрудничеству с иностранцами, предпочитает русских	безразличен к общению и сотрудничеству	на общение и сотрудничество со всеми
6. Уровень знаний о другой нации	большой объём, преобладание научных знаний	скудные, преобладание обыденных и житейских стереотипов	скудные, преобладание обыденных и житейских стереотипов	большой объём, преобладание научных знаний
7. Национальная идентификация	с другой нацией	с русскими	отсутствует (не знает)	с обеими нациями
8. Механизмы национального самосознания	объективация знаний, присоединение к другой нации, эмоциональная перестройка, взаимодействие	стереотипизация, присоединение к своей нации, противодействие	отсутствуют (не работают)	объективация знаний, интеграция, сотрудничество, конформизм

Тип «Эмигрант» характеризуется: профессиональным уровнем владения иностранным языком; нейтральным или негативным эмоциональным отношением к своей нации и позитивным эмоциональным отношением к другой нации; направленностью на проживание и осуществление профессиональной деятельности за рубежом, общение и сотрудничество с иностранцами; большим объёмом преобладающих научных и житейских знаний о другой нации; идентификацией с другой нацией; действием психологических механизмов объективации знаний, присоединения к другой нации, эмоциональной модуляции, взаимодействия, конформизма.

Тип «Патриот» характеризуется: разным, но чаще общеобразовательным уровнем владения иностранным языком; позитивным эмоциональным отношением к своей нации и нейтральным или негативным эмоциональным отношением к другой нации; направленностью на проживание и осуществление профессиональной деятельности в России, общение и сотрудничество с русскими и избегание контактов с иностранцами; скудными знаниями о другой нации и преобладанием обыденных и житейских стереотипов; идентификацией со своей нацией; действием психологических механизмов стереотипизации, присоединения к своей нации, противодействия.

Тип «Инфантильный» характеризуется: общеобразовательным уровнем владения иностранным языком; амбивалентным эмоциональным отношением к своей нации и амбивалентным или негативным эмоциональным отношением к другой нации; отсутствием (несформированностью) определённой деятельностной и межличностной направленности; скудными знаниями о другой нации и преобладанием обыденных и житейских стереотипов; отсутствием (несформированностью) национальной идентификации; отсутствием действия определённых психологических механизмов национального самосознания.

Тип «Космополит» характеризуется: профессиональным уровнем владения иностранным языком; позитивным эмоциональным отношением к своей и другой нации; направленностью на проживание и осуществление

профессиональной деятельности в любой стране, общение и сотрудничество с русскими и иностранцами; большим объёмом преобладающих научных и житейских знаний о другой нации; идентификацией с обеими нациями; действием психологических механизмов объективации знаний, интеграции, взаимодействия, конформизма.

Данные типы являются довольно условными и не предполагают жёстких рамок. Таким образом, в характеристиках возможны некоторые вариации, например, «Патриотом» может быть и человек с профессиональным уровнем иностранного языка. В предлагаемой автором классификации представлены наиболее часто встречающиеся типы национального самосознания личности в процессе изучения иностранного языка. Следует отметить, что, по результатам исследования, наиболее распространёнными на профессиональном и общеобразовательном специализированном уровнях изучения иностранного языка являются типы «Космополит» и «Эмигрант»; на общеобразовательном среднем уровне изучения иностранного языка – типы «Патриот» и «Инфантильный».

Подведём итоги параграфа. Проведенные сравнения показателей по разным выборкам позволили исследовать динамику национального самосознания личности в зависимости от факторов возраста и этапа (длительности) обучения иностранному языку.

1. Исследование выявило, что основные изменения в структуре национального самосознания у школьников происходят в возрасте старше 15-ти лет, что объясняется возрастными психологическими особенностями. По результатам исследования, в зависимости от длительности обучения иностранному языку мы можем условно выделить три этапа: начальный (0–2 года), средний (2–3 года), продвинутый (4–5 лет). Основные изменения в структуре национального самосознания у школьников и студентов происходят после третьего года обучения (на продвинутом этапе).

2. Кластерный анализ показал различный удельный вес и доминирующее значение каждого компонента в структуре национального самосознания учащихся разных уровней. На профессиональном уровне обучения иностранному языку определяющим в структуре национального самосознания является когнитивный компонент, который тесно связан с национальным самоопределением, деятельностным и аффективным компонентами национального самосознания: объективные знания о нациях определяют установки на межнациональное взаимодействие и эмоционально-оценочное отношение к своей и другой нациям. На общеобразовательном среднем уровне аффективный компонент определяет деятельностную направленность студентов и национальное самоопределение и идентификацию. Когнитивный компонент (знания о другой нации) образует отдельный кластер и не связан с остальными. На общеобразовательном специализированном уровне профессиональное самоопределение ещё находится в процессе становления и об установках судить сложно, а когнитивный компонент и национальная идентификация также больше связаны с аффективным компонентом.

3. Общая динамика заключается в актуализации национального самосознания учащихся и изменении каждого компонента его структуры посредством действия разных психологических механизмов.

Изменения внутри когнитивного компонента национального самосознания осуществляются посредством психологических механизмов объективации знаний и национальной идентификации (присоединения, обособления, интеграции). Изменения внутри аффективного компонента национального самосознания осуществляются посредством психологического механизма модуляции эмоционального отношения к нациям. Изменения внутри деятельностного компонента национального самосознания осуществляются посредством психологических механизмов взаимодействия, конформизма, противодействия.

Исследование выявило, что старшеклассники и студенты на продвинутом этапе обучения иностранному языку имеют преобладающие



научные знания, идентифицируют себя с нацией изучаемого языка и считают, что иностранный язык изменил их мировоззрение. На продвинутом этапе обучения иностранному языку отношение учащихся к иностранцам становится более позитивным, толерантным, к своей нации – более нейтральным или негативным, более критичным, нейтральнее оценивается своя национальная принадлежность. Наконец, на продвинутом этапе обучения иностранному языку преобладают установки на взаимодействие и конформизм: совместную деятельность и общение с иностранцами, проживание, осуществление профессиональной деятельности и получение образования в странах изучаемого языка.

4. По результатам проведённого исследования создана динамическая модель национального самосознания личности при изучении иностранного языка. Модель отражает основные изменения в структуре национального самосознания личности, происходящие под воздействием ряда факторов. Содержательное наполнение и иерархия компонентов структуры национального самосознания зависят от уровня и этапа обучения иностранному языку, возраста учащихся.

Полученные данные позволили разработать типологию национального самосознания личности при изучении иностранного языка. Выявленные характеристики легли в основу описания четырёх условных типов национального самосознания личности при изучении иностранного языка: «Эмигрант», «Патриот», «Инфантильный», «Космополит».

### **Выводы по второй главе**

Проведённое исследование впервые позволяет рассмотреть динамику национального самосознания личности в период ранней юности при изучении иностранного языка. На основе теоретического анализа проблемы национального самосознания, выделения его структуры, понятия, уровней, факторов, влияющих на формирование и изменение национального

самосознания, а также анализа проблемы влияния иностранного языка на национальное самосознание личности нами было организовано эмпирическое исследование. В ходе данного исследования нами решены следующие задачи:

1) на основе полученных эмпирических данных выявлены структурные особенности, тип взаимосвязи компонентов и психологические механизмы национального самосознания личности при изучении иностранного языка;

2) исследована динамика национального самосознания личности при изучении иностранного языка в зависимости от факторов возраста и этапа обучения иностранному языку;

3) разработана динамическая модель и типология национального самосознания личности при изучении иностранного языка.

Содержательный, сравнительный, корреляционный и кластерный анализы полученных данных позволили выявить и описать содержание, особенности взаимосвязи компонентов и особенности внутренней динамики каждого компонента в структуре национального самосознания учащихся разных уровней обучения иностранному языку [12–18].

Содержание компонентов национального самосознания учащихся определяется следующим:

1. Когнитивный компонент национального самосознания на профессиональном и общеобразовательном специализированном уровнях обучения иностранному языку представлен большим объемом преобладающих научных и житейских знаний о другой нации, идентификацией с другой нацией или интеграцией (с обеими одновременно); на общеобразовательном среднем уровне – скудностью знаний и преобладанием обыденных стереотипов в представлениях о другой нации, национальной идентификацией со своей нацией.

2. Аффективный компонент национального самосознания на профессиональном и общеобразовательном специализированном уровнях обучения иностранному языку представлен позитивным, толерантным отношением к другой нации и нейтральным или негативным к своей нации; на

общеобразовательном среднем уровне – позитивной оценкой своей национальной принадлежности и позитивным отношением к своей и другой нациям.

3. Деятельностный компонент национального самосознания на профессиональном и общеобразовательном специализированном уровнях обучения иностранному языку представлен установками на межнациональное сотрудничество и общение, проживание, получение образования и осуществление профессиональной деятельности в странах изучаемого языка; на общеобразовательном среднем уровне – установками на проживание, получение образования и осуществление профессиональной деятельности в России.

Особенности взаимосвязи компонентов национального самосознания состоят в следующем:

1) корреляционный анализ показал взаимосвязь модуля аффективного компонента с определёнными установками деятельностного компонента: позитивное восприятие своей национальной принадлежности и своей нации сочетается с желанием жить, работать, получать образование и создавать семью в России; негативное – с установками на эмиграцию и присоединение к нации изучаемого языка. Исследование показало, что юноши более позитивно оценивают свою национальную принадлежность и более привязаны к своей нации и стране (преобладают установки на проживание, осуществление профессиональной деятельности и создание семьи в России);

2) кластерный анализ показал различный удельный вес и доминирующее значение каждого компонента в структуре национального самосознания обучающихся разных уровней.

На профессиональном уровне обучения иностранному языку определяющим в структуре национального самосознания является когнитивный компонент, который тесно связан с национальным самоопределением, деятельностным и аффективными компонентами национального самосознания: объективные знания о другой нации определяют установки на

межнациональное взаимодействие и эмоционально-оценочное отношение к своей и другой нациям.

На общеобразовательном среднем уровне аффективный компонент определяет деятельностную направленность студентов и национальное самоопределение и идентификацию. Когнитивный компонент (знания о другой нации) образует отдельный кластер и не связан с остальными.

На общеобразовательном специализированном уровне профессиональное самоопределение ещё находится в процессе становления и об установках судить сложно, а когнитивный компонент и национальная идентификация также больше связаны с аффективным компонентом.

Динамика национального самосознания личности в процессе изучения иностранного языка определяется факторами возраста учащихся и этапа (длительности) обучения иностранному языку. Общая динамика заключается в актуализации национального самосознания учащихся и изменении каждого компонента его структуры посредством действия разных психологических механизмов.

1. Исследование выявило, что основные изменения в структуре национального самосознания у школьников происходят в возрасте старше 15-ти лет, что объясняется, скорее, возрастными психологическими особенностями. В зависимости от длительности обучения иностранному языку было условно выделено три этапа: начальный (0–2 года), средний (2–3 года), продвинутый (4–5 лет). Исследование выявило, что основные изменения в структуре национального самосознания у школьников и студентов происходят после третьего года обучения (на продвинутом этапе).

2. Изменения внутри когнитивного компонента национального самосознания осуществляются посредством психологических механизмов объективации знаний и национальной идентификации (присоединения, обособления, интеграции). Особенности национальной идентификации

определяются индивидуальными особенностями учащихся и уровнем обучения иностранному языку.

Национальная идентификация осуществляется посредством психологического механизма:

– присоединения к своей нации и обособления от другой у 27,8% студентов факультета иностранных языков, 11,6% школьников языковой школы и 56,9% студентов ИМФИ;

– присоединения к другой нации и обособления от своей нации у 48% студентов факультета иностранных языков, 57,4% школьников языковой школы и 30% студентов ИМФИ;

– интеграции – присоединения к обеим нациям – у 12,5% студентов факультета иностранных языков, 20,9% школьников языковой школы и 1,5% студентов ИМФИ.

Старшие подростки и юноши на продвинутом этапе обучения иностранному языку имеют преобладающие научные знания, идентифицируют себя с нацией изучаемого языка и считают, что иностранный язык изменил их мировоззрение. Исследования национальных стереотипов с помощью проективных рисунков показали, что на продвинутом этапе обучения иностранному языку рисунки учащихся отличаются богатством образов в представлениях о своей и других нациях, эмоциональной насыщенностью, разнообразием представленных объектов и глубокими страноведческими знаниями о традиционном и современном укладе жизни наций. По результатам исследования структуры национальных стереотипов создана 2-факторная модель, включающая степень выраженности стереотипов и их эмоциональную окрашенность.

3. Изменения внутри аффективного компонента национального самосознания осуществляются посредством психологического механизма модуляции эмоционального отношения к нациям. На продвинутом этапе обучения иностранному языку отношение к иностранцам становится более позитивным, толерантным, к своей нации – более нейтральным или

негативным, более критичным, нейтральнее оценивается своя национальная принадлежность.

4. Изменения внутри деятельностного компонента национального самосознания осуществляются посредством психологических механизмов взаимодействия, конформизма, противодействия. На продвинутом этапе обучения иностранному языку преобладают установки на взаимодействие и конформизм: совместную деятельность и общение с иностранцами, проживание, осуществление профессиональной деятельности и получение образования в странах изучаемого языка.

Причинами таких динамических особенностей национального самосознания служат факторы накапливаемого опыта общения на иностранном языке; увеличения объёма научных знаний; взросления; личностного, национального и профессионального самоопределения в комплексе с исчезновением юношеского максимализма, негативизма, нетерпимости и восторженности, а также исторические особенности гендерных ролей.

По результатам проведённого исследования создана динамическая модель национального самосознания личности при изучении иностранного языка. Модель отражает основные изменения в структуре национального самосознания личности, происходящие под воздействием ряда факторов. До изучения иностранного языка национальное самосознание личности формируется под влиянием родного языка, родной национальной культуры, особенностей окружающей среды, в его содержании могут преобладать обыденные стереотипы, установки на избегание контактов, отчуждение и несколько настороженное или амбивалентное отношение к другим нациям.

Процесс изучения иностранного языка, особенно на углублённом уровне, актуализирует национальное самосознание и стимулирует процесс национального познания и самопознания личности. Результатом такой когнитивной деятельности является чёткая национальная идентификация, преобладание научных и житейских знаний о нациях, определённое эмоциональное отношение к своей и другой нациям и установки на

национальное взаимодействие. Содержательное наполнение и иерархия компонентов структуры национального самосознания зависят от уровня и этапа обучения иностранному языку, возраста учащихся.

Полученные данные позволили разработать типологию национального самосознания личности при изучении иностранного языка. Выявленные в исследовании характеристики легли в основу описания четырёх типов национального самосознания, личности при изучении иностранного языка: «Эмигрант», «Патриот», «Инфантильный», «Космополит».

Данные эмпирического исследования подтверждают выдвинутую гипотезу: динамика национального самосознания личности в процессе изучения иностранного языка состоит в изменении содержания и иерархии компонентов структуры национального самосознания; в психологических механизмах и определяется факторами уровня, этапа обучения иностранному языку и возраста учащихся. Одним из методов формирования национального самосознания и воспитания молодых людей с определённым типом национального самосознания (образованных и в то же время патриотичных) является целенаправленное использование специальных программ. По результатам исследований нами разработана программа спецкурса «Формирование национального самосознания в юношеском возрасте» [13].

Таким образом, эмпирическая работа позволила выполнить задачи исследования и подтвердить наши предположения.

## Заключение

Актуальность исследования динамики национального самосознания личности в период ранней юности обусловлена рядом психологических и социальных противоречий. Тенденции к глобализации и к индивидуализации в современном обществе приводят к кризису самосознания вообще и национального самосознания личности в частности, находя своё крайнее выражение в огромном количестве межнациональных войн, террористических актов, локальных конфликтов, пропаганде национальной ненависти и агрессии, а также в массовых миграциях за рубеж и смене гражданства. Открытость границ, государственная политика интеграции и интернационального сотрудничества, культивирование западных ценностей, модернизация высшего образования в рамках Болонского соглашения обеспечивают высокий интерес к изучению иностранных языков в нашей стране, но не способствуют развитию чувства патриотизма и идентификации со своей нацией.

Анализ научных исследований по проблеме национального самосознания позволил выявить существование большого количества теорий по проблемам национального самосознания и влияния иностранного языка на национальное самосознание личности. Однако существующие теории недостаточно систематизированы и универсализированы, а особенности влияния иностранного языка на разные компоненты национального самосознания, динамика, механизмы и условия изменения национального самосознания личности в процессе изучения иностранного языка довольно слабо изучены. Имеющиеся практические методические разработки по изучению иностранного языка не обеспечивают возможность воспитывать личность с определённым типом национального самосознания – патриота и образованного человека, космополита одновременно.

Теоретический анализ проблемы национального самосознания позволил выявить следующее:

Самосознание личности – высшее свойство человеческой психики осознавать и оценивать себя, ощущать себя как индивидуальную реальность,



отделённую от природы. Сознание и самосознание личности развиваются параллельно и тесно взаимосвязаны, определяя суть, поведение и отношения человека с другими людьми в окружающем мире. Структура самосознания представляет единство трёх компонентов: когнитивного, аффективного и деятельностного. Самосознание формируется в процессе социализации, обладает рядом устойчивых и лабильных характеристик, ситуативно-ролевой функцией и имеет разные уровни развития, включённости и функционирования (от простейшего до высокоразвитого).

В рамках естественно-научной парадигмы самосознание рассматривается с позиций детерминизма (обусловленности внешними, социальными, или врождёнными, биологическими, факторами) с целью нахождения и построения истинной теории самосознания с помощью объективно-научных методов исследования. В рамках гуманитарной парадигмы сознание и самосознание рассматриваются с позиций индетерминизма (как чисто субъективная субстанция, совокупность личностных смыслов и ценностей, стремление к самоактуализации) и исследуется с помощью субъективных методов. Именно гуманитарная парадигма составила методологическую основу эмпирического исследования самосознания личности в нашей работе.

Национальное самосознание есть осознание своей этнической идентичности в системе межнациональных отношений и формирование определённой позиции по отношению к своей и другим нациям. Понятие «национальное самосознание» относится к этносу вообще и к личности в частности, функционируя соответственно на макро- и микроуровнях.

Структура национального самосознания личности есть интеграция когнитивного, аффективного и деятельностного компонентов. Содержание когнитивного компонента составляют представления об особенностях культуры, среды, образа жизни своей и других наций; знание национальных интересов, потребностей, ценностей; отличительных особенностей национального характера, поведения в конкретных ситуациях. Результатом национального познания и самопознания является национальное

самоопределение и идентификация. Содержание аффективного компонента составляет эмоционально-оценочное отношение к своей и другим нациям (позитивное, негативное, амбивалентное). Деятельностный компонент включает особенности поведения и установки на межнациональное общение и взаимодействие (сотрудничество, конформизм, избегание, антагонизм).

Национальное самосознание личности формируется в процессе воспитания и обучения на ранних стадиях социализации и определяется воздействием определённых социокультурных, исторических, политических, религиозных факторов, характерных для данного периода развития нации, характером и интенсивностью межэтнических отношений. Национальное самосознание характеризуется субъективностью, избирательностью, обладает особой энергетикой и динамичностью. Уровень национального самосознания личности варьируется от простого представления о своём этносе до этнической самоидентификации.

Изучение национального самосознания, методов его формирования и изменения в современных условиях интенсивного развития межэтнических контактов имеет огромное значение и может помочь в приобщении личности к культуре и традициям своего и других народов, в формировании национальной идентификации, в моделировании, управлении и контроле процессов межэтнического взаимодействия и конфликтов.

Период отрочества является высшим, завершающим периодом формирования самосознания, национального самосознания и национальной идентификации личности. Этапы развития национального самосознания личности соотносятся с этапами психического развития и формирования самосознания личности. Когнитивный компонент национального самосознания представлен обыденными и житейскими знаниями об особенностях своей и других наций. Аффективный компонент включает эмоционально-оценочное осознание своей этнической принадлежности; определённые национальные аттитюды. Деятельностный компонент включает определённые установки на межнациональные контакты.

Язык тесно связан с другими когнитивными системами человека (восприятием, мышлением, памятью), является важным средством общения, познания мира и самопознания личности. Язык тесно связан с культурой, менталитетом и национальным самосознанием этноса, что отражено в деятельности и языковом поведении людей.

Язык определяет специфику национальной концептуализации действительности, формирует языковое сознание и самосознание нации и личности. Человек, изучающий иностранный язык, посредством иной знаковой (кодовой) системы приобщается к культуре, сознанию другого народа и несколько иному менталитету и способу концептуализации действительности. Изучение иностранного языка способствует актуализации и изменению национального самосознания в период отрочества.

Динамика национального самосознания личности при изучении иностранного языка состоит в изменении содержания и иерархии компонентов структуры национального самосознания, в психологических механизмах объективации – стереотипизации знаний, национального присоединения – обособления, эмоциональной модуляции, взаимодействия – конформизма – противодействия, и определяется факторами уровня (профессионального, общеобразовательного), этапа обучения иностранному языку (начального, среднего, продвинутого) и возраста учащихся.

Изучение иностранного языка способствует объективации знаний и представлений учащихся о своей и других нациях, формированию более позитивного, толерантного эмоционального отношения к своей и другим нациям, выработке установок на межнациональное общение и сотрудничество, чёткому национальному самоопределению и идентификации учащихся.

Проведённое эмпирическое исследование позволило исследовать динамику национального самосознания личности в процессе изучения иностранного языка. Содержательный, сравнительный, корреляционный и кластерный анализы полученных данных позволили выявить и описать содержание, особенности взаимосвязи компонентов и особенности внутренней

динамики каждого компонента в структуре национального самосознания учащихся разных уровней обучения иностранному языку.

Содержание компонентов национального самосознания учащихся определяется следующим:

1. Когнитивный компонент национального самосознания на профессиональном и общеобразовательном специализированном уровнях обучения иностранному языку представлен большим объёмом преобладающих научных и житейских знаний о другой нации, идентификацией с другой нацией или интеграцией (с обеими одновременно); на общеобразовательном среднем уровне – скудностью знаний и преобладанием обыденных стереотипов в представлениях о другой нации, национальной идентификацией со своей нацией.

2. Аффективный компонент национального самосознания на профессиональном и общеобразовательном специализированном уровнях обучения иностранному языку представлен позитивным, толерантным отношением к другой нации и нейтральным или негативным к своей нации; на общеобразовательном среднем уровне – позитивной оценкой своей национальной принадлежности и позитивным отношением к своей и другой нациям.

3. Деятельностный компонент национального самосознания на профессиональном и общеобразовательном специализированном уровнях обучения иностранному языку представлен установками на межнациональное сотрудничество и общение, проживание, получение образования и осуществление профессиональной деятельности в странах изучаемого языка; на общеобразовательном среднем уровне - установками на проживание, получение образования и осуществление профессиональной деятельности в России.

Особенности взаимосвязи компонентов национального самосознания состоят в следующем:

1. Корреляционный анализ показал взаимосвязь модуля аффективного компонента с определёнными установками деятельностного компонента:

позитивное восприятие своей национальной принадлежности и своей нации сочетается с желанием жить, работать, получать образование и создавать семью в России; негативное – с установками на эмиграцию и присоединение к нации изучаемого языка. Исследования гендерных различий показали, что юноши более позитивно оценивают свою национальную принадлежность и более привязаны к своей нации и стране (преобладают установки на проживание, осуществление профессиональной деятельности и создание семьи в России).

2. Кластерный анализ показал различный удельный вес и доминирующее значение каждого компонента в структуре национального самосознания учащихся разных уровней.

На профессиональном уровне обучения иностранному языку определяющим в структуре национального самосознания является когнитивный компонент, который тесно связан с национальным самоопределением, деятельностным и аффективным компонентами национального самосознания: объективные знания о другой нации определяют установки на межнациональное взаимодействие и эмоционально-оценочное отношение к своей и другой нациям.

На общеобразовательном среднем уровне аффективный компонент определяет деятельностную направленность студентов и национальное самоопределение и идентификацию. Когнитивный компонент (знания о нациях) образует отдельный кластер и не связан с остальными.

На общеобразовательном специализированном уровне профессиональное самоопределение ещё находится в процессе становления, и об установках судить сложно, а когнитивный компонент и национальная идентификация также больше связаны с аффективным компонентом.

Динамика национального самосознания личности при изучении иностранного языка определяется факторами возраста учащихся и этапа (длительности) обучения иностранному языку. Общая динамика заключается в актуализации национального самосознания учащихся и изменении

каждого компонента его структуры посредством разных психологических механизмов.

1. Исследование выявило, что основные изменения в структуре национального самосознания у школьников происходят в возрасте старше 15-ти лет, что объясняется, скорее, возрастными психологическими особенностями. В зависимости от длительности обучения иностранному языку было условно выделено три этапа: начальный (0–2 года), средний (2–3 года), продвинутой (4–5 лет). Исследование выявило, что основные изменения в структуре национального самосознания у школьников и студентов происходят после третьего года обучения (на продвинутом этапе).

2. Изменения внутри когнитивного компонента национального самосознания осуществляются посредством психологических механизмов объективации знаний и национальной идентификации (присоединения, обособления, интеграции). Особенности национальной идентификации определяются индивидуальными особенностями учащихся и уровнем обучения иностранному языку.

Старшие подростки и юноши на продвинутом этапе обучения иностранному языку имеют преобладающие научные знания, идентифицируют себя с нацией изучаемого языка и считают, что иностранный язык изменил их мировоззрение. Исследования национальных стереотипов с помощью проективных рисунков показали, что на продвинутом этапе обучения иностранному языку рисунки учащихся отличаются богатством образов в представлениях о своей и других нациях, эмоциональной насыщенностью, разнообразием представленных объектов и глубокими страноведческими знаниями о традиционном и современном укладе жизни наций. По результатам исследования в структуре национальных стереотипов выделены два компонента: степень выраженности стереотипов и их эмоциональная окрашенность.

3. Изменения внутри аффективного компонента национального самосознания осуществляются посредством психологического механизма модуляции эмоционального отношения к нациям. На продвинутом этапе обучения иностранному языку отношение к иностранцам становится более позитивным, толерантным, к своей нации – более нейтральным или негативным, более критичным, нейтральнее оценивается своя национальная принадлежность.

4. Изменения внутри деятельностного компонента национального самосознания осуществляются посредством психологических механизмов взаимодействия, конформизма, противодействия. На продвинутом этапе обучения иностранному языку преобладают установки на взаимодействие и конформизм: совместную деятельность и общение с иностранцами, проживание, осуществление профессиональной деятельности и получение образования в странах изучаемого языка.

Причинами таких динамических особенностей национального самосознания служат факторы накапливаемого опыта общения на иностранном языке, увеличения объёма научных знаний, взросления, личностного, национального и профессионального самоопределения в комплексе с исчезновением юношеского максимализма, негативизма, нетерпимости и восторженности, а также исторические особенности гендерных ролей.

По результатам проведённого исследования создана динамическая модель национального самосознания личности при изучении иностранного языка. Модель отражает основные изменения в структуре национального самосознания личности, происходящие под воздействием ряда факторов. До изучения иностранного языка национальное самосознание личности формируется под влиянием родного языка, родной национальной культуры, особенностей окружающей среды, в его содержании могут преобладать обыденные стереотипы, установки на избегание контактов, отчуждение и несколько настороженное или амбивалентное отношение к другим нациям.

Процесс изучения иностранного языка, особенно на углублённом уровне, актуализирует национальное самосознание и стимулирует процесс национального познания и самопознания личности. Результатом такой когнитивной деятельности является чёткая национальная идентификация, преобладание научных и житейских знаний о нациях, определённое эмоциональное отношение к своей и другой нациям и установки на национальное сотрудничество или избегание. Содержательное наполнение и иерархия компонентов структуры зависят от уровня и этапа обучения иностранному языку, возраста учащихся.

Полученные данные позволили разработать типологию национального самосознания личности при изучении иностранного языка. Выявленные в исследовании характеристики легли в основу описания четырёх типов национального самосознания личности в процессе изучения иностранного языка: «Эмигрант», «Патриот», «Инфантильный», «Космополит».

Теоретические положения и эмпирические результаты исследования могут использоваться в педагогической, социальной, этнической психологии, методике обучения иностранным языкам. Авторская методика может использоваться для исследования национального самосознания личности в процессе изучения иностранного языка. Разработанная типология национального самосознания личности и спецкурс «Формирование национального самосознания в юношеском возрасте» позволяют воспитывать определённый тип национального самосознания изучающих иностранный язык, прогнозировать направленность и характер личной, профессиональной деятельности и поведение изучающих иностранный язык в ситуациях межнациональных конфликтов, трудоустройства и любых видов межнационального общения.

Полученные в ходе эмпирического исследования данные позволяют утверждать, что выдвинутая в результате теоретического анализа проблемы национального самосознания гипотеза полностью подтвердилась, задачи исследования полностью выполнены, цель исследования достигнута.



### Библиографический список

1. Агеев, В.С. Перспективы развития этнопсихологических исследований / В.С. Агеев // Психологический журнал. – 1988 – №3. – С. 35–42.
2. Агости, Э. Нация и культура: монография / Э. Агости. – М.: Изд-во иностр. лит-ры, 1963. – 263 с.
3. Актуальные проблемы развития национальных отношений, интернационального и патриотического воспитания: сб. научн. тр. / под ред. Э.А. Баграмова. – М.: Политиздат, 1988. – 352 с.
4. Андреева, Г.М. Психология социального познания: учеб. пособ. для вузов / Г.М. Андреева. – М.: Аспект-Прогресс, 1997. – 239 с.
5. Апресян, Ю.Д. Избр. тр.6 в 2 т. Т. 2. Интегральное описание языка и системная лексикография. – М.: Языки русской культуры, 1995. – 766 с.
6. Арутюнов, С.А. Народы и культуры: монография / С.А. Арутюнов. – М.: Наука, 1989. – 243 с.
7. Арутюнов, С.А. Об условности понятия этнопсихологии / С.А. Арутюнов // Советская этнография. – 1983. – № 2. – С. 82–84.
8. Арутюнян, С.М. Нация и её психический склад: монография / С.А. Арутюнов. Краснодар: гос. пед. ин-т. – 1966. – 271 с.
9. Базиев, А.Т. Язык и нация: монография / А.Т. Базиев, М.И. Исаев. – М.: Наука, 1973. – 247 с.
10. Байбурин, А.К. Некоторые вопросы этнографического изучения поведения / А.К. Байбурин // Этнические стереотипы поведения: сб. ст. / под ред. А.К. Байбурина. – СПб: Наука, 1991. – С. 7–19.
11. Бандура, А. Подростковая агрессия / А. Бандура, Р. Уолтерс // Психология личности в тр. заруб. психологов: хрестоматия / под ред. А.А. Реана. – СПб.: Питер, 2000. – С. 165–181
12. Барканова, О.В. Динамические аспекты национального самосознания старшеклассников и студентов, изучающих иностранный язык / О.В. Барканова // Актуальные проблемы педагогики и психологии: сб. ст. / Сиб. гос. техн. ун-т. – Вып. 5. – Красноярск, 2005. – С. 14–20.

13. Барканова, О.В. Дисциплина по выбору: формирование национального самосознания в юношеском возрасте / О.В. Барканова; Краснояр. Гос. пед. ун-т. – Красноярск, 2005. – 32 с.
14. Барканова, О.В. Изучение стереотипов национального самосознания старших школьников языковых школ с помощью проективных рисунков / О.В. Барканова // Школа и личность. – Красноярск; Краснояр. гос. пед. ун-т. – 2002. – С. 88–97.
15. Барканова, О.В. Иностраный язык: учебный предмет или фактор изменения национального самосознания современной молодёжи? / О.В. Барканова // Мир человека: научно-информационное издание / ред. кол.; Сиб. гос. техн. ун-т.. – Вып.4. – Красноярск, 2005. – С. 11–15.
16. Барканова, О.В. Исследование национального самосознания подростков и юношей, изучающих иностранный язык, в современных условиях / О.В. Барканова // Менеджмент в образовании: сб. ст. / ред. кол.; Краснояр. гос. пед ун-т. – Красноярск, 2005. – №1. – С. 32–42.
17. Барканова, О.В. Обучение иностранному языку в условиях кризиса национального самосознания / О.В. Барканова // Психология образования: материалы психолого-педагогических чтений памяти Л.В. Яблоковой / ред. кол.; Краснояр. гос. пед. ун-т. – Красноярск, 2005. – С. 9–17.
18. Барканова, О.В. Особенности изменения национального самосознания в юношеском возрасте под влиянием изучения иностранного языка / О.В. Барканова // Научно-методический вестник. Вып. 6. / ред. кол.; Краснояр. гос. пед ун-т. – Красноярск, 2005. – С. 3–18.
19. Баряктарович, М. К вопросу об изменении этнического самосознания / М. Баряктарович // Советская этнография. – 1974. – №2. – С. 51–64
20. Бахтин, М.М. Проблемы поэтики Достоевского: монография / М.М. Бахтин. – М.: Сов. Россия, 1979. – 318 с.
21. Белоярцева, Э.Д. К вопросу о теории восприятия / Э.Д. Белоярцева // Психология сознания и речи: сб. науч. тр. / под ред. К.К. Сергеева. – Вып. 3. – Пятигорск, 1976. – С. 54–63.

22. Бельчиков, Ю.А. О культурном коннотативном компоненте лексики / Ю.А. Бельчиков // Язык: система и функционирование: сб. ст. / под ред. Ю.Н. Караулова. – М.: Наука, 1988. – С. 30–35.
23. Беляев, Б.В. Новое в психологии обучения иностранным языкам / Б.В. Беляев // Психологические и психолингвистические проблемы владения и овладения языком: сб. науч. тр. / под ред. А.А. Леонтьева. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1969. – С. 143–155.
24. Бердяев, Н.А. Самопознание. [Сочинения] / Н.А. Бердяев. – М.: ЭКСМО – Пресс, 1999. – 621 с.
25. Бернс, Р. Развитие Я – концепции и воспитание: монография / Р. Бернс. – М.: Прогресс, 1986. – 420с.
26. Бехтерев, В.М. Избранные работы по социальной психологии: монография / В.М. Бехтерев. – М.: Наука, 1994. – 400 с.
27. Библер, В.С. Идея культуры в работах Бахтина: сб. науч. тр. / В.С. Библер. – М.: Одиссей, 1989. – С. 21–58.
28. Библер, В.С. Культура 20 века и диалог культур / В.С. Библер // Диалог культур: материалы научной конференции «Випперовские чтения-1992» / под ред. И.Е. Даниловой. – М.: Филиал ГМП, 1994. – С. 5–18.
29. Библия. Книги Священного Писания Ветхого и Нового Завета. – М.: Российское Библейское общество, 1995. – 1346 с.
30. Блинова, О.И. Языковое сознание и вопросы теории мотивации // Язык и личность: сб. науч. тр. / О.И. Блинова / под ред. Д.Н. Шмелёва. – М.: Наука, 1989. – С. 122–126.
31. Божович, Л.И. Проблемы формирования личности. Избр. психол. труды / Л.И. Божович; под ред. Д.И. Фельдштейна. – М.: Институт практической психологии, 1997. – 350 с.
32. Большунов, А. Обращаясь к Богу. Философские заметки / А. Большунов, В. Гальченко // Православная беседа. – 2002, – №2. – С. 16–18.
33. Брагина, А.А. Лексика языка и культура страны: монография / А.А. Брагина. – М.: Русский язык, 1986. – 152 с.

34. Бромлей, Ю.В. Очерки теории этноса: монография / Ю.В. Бромлей. – М.: Наука, 1983. – 412 с.
35. Бромлей, Ю.В. Этнос и этнография: монография / Ю.В. Бромлей. – М.: Наука, 1973. – 283 с.
36. Бромлей, Ю.В. Этносоциальные процессы: монография / Ю.В. Бромлей. – М.: Наука, 1987. – 336 с.
37. Будагов, Р.А. Филология и культура: монография / Р.А. Будагов. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980. – 304 с.
38. Булыгина, Т.В. Языковая концептуализация мира (на материале русской грамматики): монография / Т.В. Булыгина, А.Д. Шмелёв. – М.: Языки русской культуры, 1997. – 574 с.
39. Бурлачук, Л.Ф. Словарь-справочник по психодиагностике / Л.Ф. Бурлачук, С.М. Морозов. – СПб.: Питер, 2003. – 528 с.
40. Василевич, А.П. Исследования лексики в психолингвистическом эксперименте на материале цветообозначения в языках различных систем: монография / А.П. Василевич. – М.: Наука, 1987. – 138 с.
41. Вежбицка, А. Культурно – обусловленные сценарии и их когнитивный статус / А. Вежбицка // Язык и структура знания сб. науч. тр. / под ред. Р.М. Фрумкиной. – М.: Наука, 1990. – С. 63–85.
42. Вежбицка, А. Понимание культуры через посредство ключевых слов: монография / А. Вежбицка. – М.: Русский язык, 2001. – 288 с.
43. Вежбицка, А. Язык. Культура. Познание: монография / А. Вежбицка. – М.: Русские словари, 1997. – 416 с.
44. Верещагин, Е.М. Язык и культура: монография / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – М.: Русский язык, 1983. – 269 с.
45. Взаимоотношение развития национальных языков и национальных культур: сб. науч. тр. / под ред. Ю.Д. Дешириева и Э.Г. Туманяна. – М.: Наука, 1980. – 320 с.
46. Виноградов, А.В. Социальная норма и её отражение в материальной культуре / А.В. Виноградов // Типы в культуре. Методологические проблемы

классификации, систематизации и типологии в социально – исторических и антропологических науках: сб. науч. тр. / под ред. Л.С. Клейна. – Ленинград: Изд-во ЛГУ, 1979. – С. 88–98.

47. Возрастная и педагогическая психология: учеб. пособ. / под ред. А.В. Петровского. – М.: Просвещение, 1979. – 288 с.

48. Выготский, Л.С. Мышление и речь // Собр. соч.: в 6 т. Т.2. Проблемы общей психологии / Л.С. Выготский; под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1982. – 504 с.

49. Выготский, Л.С. Собр. соч. в 6 т. Т.4. Детская психология / Л.С. Выготский; под ред. Д.Б. Эльконина. – М.: Педагогика, 1984. – 432 с.

50. Вяткин, В.А. Этническое самосознание как фактор развития индивидуальности / В.А. Вяткин, Ю.В. Хотинец // Психологический журнал. – 1996. – Т. 17. – №5. – С. 69–75.

51. Гак, В.Г. Язык как форма самовыражения народа / В.Г. Гак // Язык как средство трансляции культуры: сб. науч. тр. / под ред. М.Б. Ешич. – М.: Наука, 2000. – С. 54–68.

52. Горелов, И.Н. О гипотезах «раздельности» и «совместности» в описаниях языковой компетенции билингва / И.Н. Горелов // Психологические и лингвистические аспекты проблемы языковых контактов: сб. науч. тр. / под ред. А.А. Залевской; Калинин. гос. ун-т. – Калинин. 1984. – С. 13–21.

53. Губогло, М.Н. К изучению двуязычия в истории народов мира / М.Н. Губогло // Советская этнография. – 1977. – №5. – С. 46–59.

54. Губогло, М.Н. К изучению двуязычия в культурно – историческом аспекте / М.Н. Губогло // Национальный язык и национальная культура: сб. науч. тр. / под ред. Ю.Д. Дешириева. – М.: Наука, 1978. – С. 184–208.

55. Гумбольдт, В. Язык и философия культуры: монография / В. Гумбольдт. – М.: Прогресс, 1985. – 451 с.

56. Гумилёв, Л.Н. Этносфера. История людей и история природы: монография / Л.Н. Гумилёв. – М.: Экопрос, 1993. – 544 с.

57. Дашдамиров, А.Ф. К методологии исследования национально-психологических проблем / А.Ф. Дашдамиров // Советская этнография. – 1983. – № 2. – С. 62–74.
58. Дашдамиров, А.Ф. Нация и личность: монография / А.Ф. Дашдамиров. – Баку: ЭЛМ, 1976. – 226 с.
59. Дешириев, Ю.Д. Бытовая культура и её отражение в языке // Национальный язык и национальная культура: сб. науч. тр. / под ред. Ю.Д. Дешириева. – М.: Наука, 1978. – С. 108–125.
60. Донцов, А.И. Язык как фактор этнической идентичности / А.И. Донцов, Т.Г. Стефаненко, Ж.Т. Уталиева // Вопросы психологии. – 1997. – №4. – С. 75–86.
61. Дридзе, Т.М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации: монография / Т.М. Дридзе. – М.: Наука, 1984. – 268 с.
62. Дридзе, Т.М. Язык и социальная психология: монография / Т.М. Дридзе. – М.: Высшая школа, 1980. – 224 с.
63. Дробижева, Л.М. Об изучении социально-психологических аспектов национальных отношений / Л.М. Дробижева // Советская этнография. – 1974. – №4. – С. 15–25.
64. Дробижева, Л.М. Социально – культурные особенности личности и национальные установки / Л.М. Дробижева // Советская этнография. – 1971. – №3. – С. 3–15.
65. Дробижева, Л.М. Некоторые проблемы этнопсихологических исследований / Л.М. Дробижева, И.М. Кузнецов, Г.У. Кцова // Психологический журнал. – 1988. – №3. – С. 26–34.
66. Душков, Б.А. Актуальные проблемы этнической психологии: монография / Душков Б.А. // Психологический журнал. – 1981. – №5. – С. 43–54.
67. Душков, В.А. География и психология. Подход к проблемам / В.А. Душков. – М.: Мысль, 1987. – 285 с.
68. Жлуктенко, Ю.А. Социальная лингвистика и общественная практика: монография / Ю.А. Жлуктенко. – Киев: Вища школа, 1988. – 168 с.

69. Залевская, А.А. Отнесение к категории как способ идентификации значения слова / А.А. Залевская // Психологические и лингвистические аспекты проблемы языковых контактов: сб. науч. тр. / под ред. А.А. Залевской; Калинин. гос. ун-т. – Калинин, 1984. – С. 35–40.
70. Здравомыслов, А.Г. Потребности, интересы, ценности: монография / А.Г. Здравомыслов. – М.: Политиздат, 1986. – 221 с
71. Иванов, Д. Посвящено русскому языку / Д. Иванов // Психическая культура. – 1991. – №1. – С. 133–138.
72. Иванова, А.Е. Языковая компетентность испытуемых в психолингвистическом эксперименте / А.Е. Иванова // Язык и личность: сб. науч. тр. / под ред. Д. Н. Шмелёва. – М.: Наука, 1989. – С. 127–131.
73. Иванова, Т.В. Изучение этнических стереотипов с помощью проективных рисунков / Т.В. Иванова // Вопросы психологии. – 1998. – № 2. – С. 71–82.
74. Караулов, Ю.Н. Вступит. статья / Ю.Н. Караулов // Язык и личность: сб. науч. тр. / под ред. Д.Н. Шмелёва. – М.: Наука, 1989. – С. 3–6.
75. Касевич, В.Б. Языковые структуры и когнитивная деятельность / В.Б. Касевич // Язык и когнитивная деятельность: сб. науч. тр. / под ред. Р.М. Фрумкиной. – М.: Наука, 1989. – С. 8–18.
76. Клее, М. Психология подростка: монография / М. Кле. – М.: Педагогика, 1991. – 176 с.
77. Коган, М.Э. Поведенческие индикаторы этнокультурных ориентаций у горожан / М.Э. Коган // Этнические стереотипы поведения: сб. ст. / под ред. А.К. Байбурина. – СПб.: Наука, 1991. – С. 34–44.
78. Козлов, В.И. О некоторых методологических проблемах изучения этнической психологии / В.И. Козлов // Советская этнография. – 1983. – №2. – С. 74–79.
79. Козлов, В.И. Проблема этнического самосознания и её место в теории этноса / В.И. Козлов // Советская этнография. – 1974. – №2. – С. 79–92.

80. Козлов, В.И. Этнос и культура. К проблеме соотношения национального и интернационального в этнографическом изучении культуры / В.И. Козлов // Советская этнография. – 1979. – №3. – С. 71–86.
81. Колшанский, Г.В. Коммуникативная функция и структура языка: монография / Г.В. Колшанский. – М.: Наука, 1984. – 175 с.
82. Колшанский, Г.В. Контекстная семантика: монография / Г.В. Колшанский. – М.: Наука, 1980. – 149 с.
83. Колшанский, Г.В. Объективная картина мира в познании и языке: монография / Г.В. Колшанский. – М.: Наука, 1990. – 113 с.
84. Кон, И.С. Открытие Я: монография / И.С. Кон. – М.: Политиздат, 1978. – 367 с.
85. Кон, И.С. В поисках себя: личность и её самосознание: монография / И.С. Кон. – М.: Политиздат, 1984. – 335 с.
86. Кон, И.С. Психология старшеклассника: пособие для учителей / И.С. Кон. – М.: Просвещение, 1980. – 192 с.
87. Коул, М. Культура и мышление: монография / М. Коул, С. Скрибнер. – М.: Прогресс, 1977. – 261 с.
88. Крайг, Г. Психология развития: монография / Г. Крайг. – СПб.: Питер, 2000. – 992 с.
89. Крысин, Л.П. Владение языком: лингвистический и социокультурный аспекты / Л.П. Крысин // Язык, культура, этнос: сб. науч. тр. / под ред. С.А. Арутюнова. – М.: Наука, 1994. – С. 66–78.
90. Крысько, В.Г. Этническая психология: учеб. пособ. / В.Г. Крысько. – М.: Академия, 2002. – 320 с.
91. Кузнецов, И.М. Об обыденных этнокультурных психологических представлениях / И.М. Кузнецов // Советская этнография. – 1983. – №2. – С. 84–87.
92. Кукушкина, Е.И. Познание, язык, культура: монография / Е.И. Кукушкина. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – 264 с.



93. Кцоева, Г.У. Опыт эмпирических исследований этнических стереотипов / Г.У. Кцоева // Психологический журнал. – 1986. – №2. – С. 41–50.
94. Левкович, В.П. Социально-психологические аспекты этнического сознания / В.П. Левкович // Советская этнография. – 1983. – №4. – С. 75–78.
95. Леонтьев, А.А. Национальная психология и этнопсихология / А.А. Леонтьев // Советская этнография. – 1983. – № 2. – С. 80–82.
96. Леонтьев, А.А. Основы психолингвистики: монография / А.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1997. – 288 с.
97. Леонтьев, А.Н. Деятельность, сознание, личность: монография / А.А. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
98. Логический анализ языка. Культурные концепты: сб. науч. тр. / под ред. Н.Д. Арутюнова. – М.: Наука, 1991. – 204 с.
99. Логический анализ языка. Ментальные действия: сб. науч. тр. / под ред. Н.Д. Арутюнова. – М.: РАН, Наука, 1993. – 176 с.
100. Лотман, Ю.М. Избр. ст.: в 3 томах. Т.1. Статьи по семиотике и типологии культуры / Ю.М. Лотман. – Таллин: Александра, 1992. – 480 с.
101. Лотман, Ю.М. Несколько мыслей о типологии культур / Ю.М. Лотман // Языки культуры и проблемы переводимости: сб. науч. тр. / под ред. Б.А. Успенского. – М.: Наука, 1987. – С. 3–11.
102. Лотман, Ю.М. Тартусско-московская семиотическая школа: монография / Ю.М. Лотман. – М.: Гнозис, 1994. – 547 с.
103. Лурия, А.Р. Язык и сознание: монография / А.Р. Лурия. – М.: Изд-во МГУ, 1998. – 336 с.
104. Ляпон, М.В. Языковая личность: поиск доминанты / М.В. Ляпон // Язык-система. Язык-текст. Язык-способность: сб. науч. тр. / под ред. Ю.С. Степанова. – М.: РАН, 1995. – С. 260–276.
105. Майерс, Д. Социальная психология: учеб. пособ. / Д. Майерс. – СПб: Питер, 2000. – 688 с.
106. Макарова, Г.Н. О некоторых причинах денотативно-коннотативной интерференции в условиях русско-английского общения / Г.Н. Макарова //

- Психологические и лингвистические аспекты проблемы языковых контактов: сб. науч. тр. / под ред. А.А. Залевской. – Калинин, 1984. – С. 72–82.
107. Маслоу, А. Психология бытия: монография / А. Маслоу. – М.: Рефл-бук, 1997. – 304 с.
108. Миллер, О.М. Методики исследования личности (для школьных психологов): метод. рек. / О.М. Миллер, Т.Л. Ядрышникова; Краснояр. гос. ун-т. – Красноярск, 1994. – 76 с.
109. Мостовая, А.Д. Лексическое значение и языковая интуиция / А.Д. Мостовая // Язык и когнитивная деятельность: сб. науч. тр. / под ред Р.М. Фрумкиной. – М.: Наука, 1989. – С. 53–58.
110. Муравьёва, К.В. О ролевом компоненте Я-концепции / К.В. Муравьёва, Е.С. Шильштейн // Вестник МГУ. / Сер. Психология. – 2000. – №1. – С.29–35.
111. Мухина, В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: учеб. пособ. / В.С. Мухина. – М.: Изд. центр «Академия», 1999. – 456 с.
112. Налчаджян, А.А. Этнопсихология: учеб. пособ. / А.А. Налчаджян. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2004. – 381 с.
113. Национально-культурная специфика речевого поведения: сб. науч. тр. / под ред. А.А. Леонтьева. – М.: Наука, 1977. – 352 с.
114. Нгуен, Д.Т. Направленный ассоциативный эксперимент как инструмент исследования национально-культурной специфики речевого мышления вьетнамцев / Д.Т. Нгуен, Т.Т. Ли // Язык: этнокультурный и прагматический аспекты: сб науч. тр. / под ред. В.Н. Туркина. – Днепропетровск, 1988. – С. 56–64.
115. Немировская, Л.З. Культурология. История и теория культуры: учеб. пособ. / Л.З. Немировская – М.: ВСХИЗО, 1992. – 92 с.
116. Нецименко, Г.П. К постановке проблемы «язык как средство трансляции культуры / Г.П. Нецименко // Язык как средство трансляции культуры: сб. науч. тр. / Под ред. М.Б. Ешич. – М.: Наука, 2000. – С. 30–45.

117. Нецименко, Г.П. Язык и культура в истории этноса / Г.П. Нецименко // Язык, культура, этнос: сб. науч. тр. / под ред. С.А. Арутюнова. – М.: Наука, 1994. – С. 78–98.
118. Никитина, С.Е. Языковое сознание и самосознание личности в народной культуре / С.Е. Никитина // Язык и личность: сб. науч. тр. / под ред. Д.Н. Шмелёва. – М.: Наука, 1989. – С. 34–40.
119. Никольский, Л.Б. Трансмиссия культуры и её лингвистические последствия в афро-азиатских странах / Л.Б. Никольский // Язык как средство трансляции культуры: сб. науч. тр. / под ред. М.Б. Ешич. – М.: Наука, 2000. – С. 191–203.
120. Новейший философский словарь / под ред. А.А. Грицанова. – Минск: Интерперессервис «Книжный Дом», 2001. – 1280 с.
121. Обухова, Л.Ф. Возрастная психология: сб. науч. тр. / Л.Ф. Обухова. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 442 с.
122. Петров, М.К. Язык, знак, культура: монография / М.К. Петров. – М.: Наука, 1991. – 328 с.
123. Поливанова, К.Н. Психология возрастных кризисов: учеб. пособ. / К.Н. Поливанова. – М.: Academia, 2000.– 184 с.
124. Попова, И.М. Сознание и трудовая деятельность: монография / И.М. Попова. – Киев: Вища школа, 1985. – 187 с.
125. Попова, И.М. Ценностные представления и парадоксы самосознания / И.М. Попова // Социологические исследования. – 1984. – №4. – С. 29–36.
126. Прихожан, А.М. Подросток в учебнике и в жизни: учеб. пособ. / А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых. – М.: Знание, 1990. – 80 с.
127. Пряжников, Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение: монография / Н.С. Пряжников. – М.: Изд-во Ин-та практической психологии, 1996. – 253 с.
128. Психоллингвистика: учеб. пособ. / под ред. В.Д. Мазо. – М.: Прогресс, 1984. – 367 с.

129. Психолингвистическая и лингвистическая природа текста и особенности его восприятия: сб. науч. тр. / под ред. Ю.А. Жлуктенко. – Киев: Вища школа, 1979. – 248 с.
130. Психолингвистические исследования значения слова и понимания текста: сб. науч. тр. / под ред. А.А. Залевской. – Калинин, 1988. – 166 с.
131. Психологический словарь / под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1983. – 448 с.
132. Психология речи и некоторые вопросы психолингвистики: сб. ст. / под ред. Д.И. Рамишвили. – Тбилиси: Мецниереба, 1982. – 164 с.
133. Психология самосознания: хрестоматия / под ред. Д.Я. Райгородского. – Самара: БАХРАХ – М, 2000. – 672 с.
134. Разов, В.Н. О некоторых элементах национальной психологии / В.Н. Разов // Вестник МГУ. Сер. Философия. – 1967. – №2. – С. 70–80.
135. Роджер, Т. Белл Социоллингвистика. Цели, методы и проблемы: учеб. пособ. / Т. Роджер. – М.: Международные отношения, 1980. – 319 с.
136. Роджерс, К. Взгляд на психотерапию. Становление человека: монография / К. Роджерс. – М.: Прогресс, 1994. – 480 с.
137. Роль человеческого фактора в языке. Язык и картина мира: сб. ст. / под ред. Б.А. Серебренникова. – М.: Наука, 1988. – 216 с.
138. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии: учебник / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2000. – 712 с.
139. Сепир, Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии: монография / Э. Сепир. – М.: Прогресс, 1993. – 327 с.
140. Сепир, Э. Язык и культура: монография / Э. Сепир. – М.: Прогресс, 1991. – 307 с.
141. Сергеев, К.К. О методиках изучения сознания // Психология сознания и речи: сб. науч. тр. / под ред. К.К. Сергеева. – Пятигорск, 1976. – Вып. 3. – С. 15–21.
142. Серебренников, Б.А. Роль человеческого фактора в языке. Язык и мышление: монография / Б.А. Серебренников. – М.: Наука, 1988. – 242 с.

143. Сидоренко, Е.В. Методы обработки данных в психологии: монография / Е.В. Сидоренко. – СПб.: Речь, 2000. – 350 с.
144. Слободчиков, В.И. Периодизация общего психического развития / В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман // Вопросы психологии. – 1996. – № 5. – С. 38–50.
145. Снежкова, И.А. К проблеме изучения этнического самосознания у детей и юношества / И.А. Снежкова // Советская этнография. – 1982. – № 1. – С. 80–88.
146. Соколов, Э.В. Культура и личность: монография / Э.В. Соколов. – Л.: Наука, 1972. – 228 с.
147. Солдатова, Г.У. О методологических проблемах этнопсихологических исследований / Г.У. Солдатова // Психологический журнал. – 1992. – Т. 13. – №4. – С. 33–44.
148. Сорокин, П.А. Система социологии: В 2 т. / П.А. Сорокин. – М.: Наука, 1993. – 447 с.
149. Сорокин, Ю.А. Психолингвистические аспекты изучения текста: монография / Ю.А. Сорокин. – М.: Наука, 1985. – 168 с.
150. Сорокин, Ю.А. Понятие «чужой» в языковом и культурном контекст / Ю.А. Сорокин, И.Ю. Марковина // Язык: этнокультурный и прагматические аспекты: сб. науч. тр. / под ред. В.Н. Туркина. – Днепропетровск, 1988. – С. 4–10.
151. Спиркин, А.Г. Мышление и язык: монография / А.Г. Спиркин. – М.: Московский рабочий, 1956. – 76 с.
152. Спиркин, А.Г. Сознание и самосознание: монография / А.Г. Спиркин. – М.: Политиздат, 1972. – 303 с.
153. Старовойтова, Г.В. Этнические особенности поведения и внешности горожан / Г.В. Старовойтова // Этнические стереотипы поведения: сб. ст. / под ред. А.К. Байбурина. – СПб: Наука, 1991. – С. 22–34.
154. Стеганцева, Т.А. Методы организации и проведения психолого-педагогического исследования: пособие для студентов и аспирантов /

- Т.А. Стеганцева, И.А. Аликин, А.А. Толмачев; Краснояр. гос. пед. ун-т. – Красноярск, 2001. – 96 с.
155. Степанов, Ю.С. В трёхмерном пространстве языка: монография / Ю.С. Степанов. – М.: Наука, 1985. – 335 с.
156. Стернин, И.А., Опыт описания национально-культурной специфики слова / И.А. Стернин, Б. Харитонов // Психологические и лингвистические аспекты проблемы языковых контактов: сб. науч. тр. / под ред. А.А. Залевской. – Калинин, 1984. – С. 57–67.
157. Стефаненко, Т.Г. Этнопсихология: учебник / Т.Г. Стефаненко. – М.: Изд-во РАН, 1999. – 320 с.
158. Столин, В.В. Самосознание личности: монография / В.В. Столин. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1983. – 284 с.
159. Сухарев, В.А. Психология народов и наций: монография / В.А. Сухарев. – Донецк: Сталкер, 1997. – 398 с.
160. Тарасов, Е.Ф. Язык и культура: методологические проблемы / Е.Ф. Тарасов // Язык, культура, этнос: сб. науч. тр. / под ред. С.А. Арутюнова. – М.: Наука, 1994. – С. 105–112.
161. Тарасов, Е.Ф. Язык как средство трансляции культуры / Е.Ф. Тарасов // Язык как средство трансляции культуры: сб. науч. тр. / под ред. М.Б. Ешич. – М.: Наука, 2000. – С. 45–53.
162. Толстая, С.М. Слово в контексте народной культуры / С.М. Толстая // Язык как средство трансляции культуры: сб. науч. тр. / под ред. М.Б. Ешич. – М.: Наука, 2000. – С. 101–111.
163. Толстой, Н.И. Язык и народная культура. Очерки по славянской мифологии и этнолингвистике / Н.И. Толстой. – М.: Индрик, 1995. – 512 с.
164. Туманян, Э.Г. Язык как система социолнгвистических систем: монография / Э.Г. Туманян. – М.: Наука, 1985. – 248 с.
165. Туркин, В.Н. Двужычие в аспекте рече-языковой ситуации и ареальной интерпретации / В.Н. Туркин // Язык: этнокультурный и прагматический

- аспекты: сб. науч. тр. / под ред. В.Н. Туркина. – Днепропетровск, 1988. – С. 11–17.
166. Успенский, Б.А. Избр. труды. – Т.2. Язык и культура. – М.: Гнозис, 1994. – 688 с.
167. Уфимцева, Н.В. Русские глазами русских / Н.Ф. Уфимцева // Язык-система. Язык-текст. Язык-способность: сб. науч. тр. / под ред. Ю.С. Степанова. – М.: РАН, 1995. – С. 242–249.
168. Фельдштейн, Д.И. Психология воспитания подростка: учеб. пособ. / Д.И. Фельдштейн. – М.: Знание, 1978. – 47 с.
169. Франкл, В. Человек в поисках смысла: монография / В. Франкл. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
170. Фрейд, З. Сборник произведений / З. Фрейд / под ред. М.Г. Ярошевского. – М.: Просвещение, 1989. – 448 с.
171. Фрумкина, Р.М. Проблема «язык и мышление» в свете ценностных ориентаций / Р.М. Фрумкина // Язык и когнитивная деятельность: сб. науч. тр. / под ред. Р.М. Фрумкиной. – М.: Наука, 1989. – С. 59–71.
172. Халеева, И.И. Вторичная языковая личность как реципиент инофонного текста / И.И. Халеева // Язык-система. Язык-текст. Язык-способность: сб. науч. тр. / под ред. Ю.С. Степанова. – М.: РАН, 1995. – С. 260–276.
173. Хьелл, Л., Зиглер, Д. Теории личности: учеб. пособ. / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб.: Питер, 2004. – 607 с.
174. Чавчавадзе, Н.З. Культура и ценности: монография / Н.З. Чавчавадзе. – Тбилиси: Мецниереба, 1984. – 171 с.
175. Чебоксаров, Н.Н. Народы, расы, культуры: монография / Н.Н. Чебоксаров. – М.: Наука, 1985. – 256 с.
176. Человеческий фактор в языке. Коммуникация, модальность, дейксис / под ред. Т.В. Булыгиной. – М.: Наука, 1992. – 281 с.
177. Человеческий фактор в языке. Языковые механизмы экспрессии: сб. науч. тр. / под ред. В.Н. Телии. – М.: Наука, 1991. – 214 с.

178. Чеснокова, И.И. Проблема самосознания в психологии: монография / И.И. Чеснокова. – М.: Наука, 1977. – 144 с.
179. Чистов, К.В. Этническая общность, этническое сознание и некоторые проблемы духовной культуры / К.В. Чистов // Советская этнография. – 1972, – № 3. – С. 73–85.
180. Шахнарович, А.М. Языковая личность и языковая способность / А.М. Шахнарович // Язык-система. Язык-текст. Язык-способность: сб. науч. тр. / под ред. Ю.С. Степанова. – М.: РАН, 1995. – С. 213–223.
181. Швейцер, А.Д. Некоторые аспекты проблемы «язык и культура» в освещении зарубежных лингвистов и социологов / А.Д. Швейцер // Национальный язык и национальная культура: сб. науч. тр. / под ред. Ю.Д. Дешириева. – М.: Наука, 1978. – С. 143–160.
182. Шibaева, М.М. Человеческая субъективность и культура / М.М. Шibaева // Культура, человек и картина мира: сб. науч. тр. / под ред. А.И. Арнольдова и В.А. Кругликова. – М.: Наука, 1987. – С. 135–167.
183. Шибутани, Т. Социальная психология: монография / Т. Шибутани. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. – 544 с.
184. Шильштейн, Е.С. Уровневая организация системы «Я» / Е.С. Шильштейн // Вестник МГУ. / Сер. Психология. – 1999. – № 2. – С. 34–45.
185. Шмелёва, Т.В. К проблеме национально-культурной специфики эталона сравнения у носителей английского и русского языков / Т.В. Шмелёва // Психологические и лингвистические аспекты проблемы языковых контактов: сб. науч. тр. / под ред. А.А. Залевской. – Калинин: КГУ, 1984. – С. 50–57.
186. Щерба, Л.В. Преподавание языков в школе: общие вопросы методики: учеб. пособ. / Л.В. Щерба. – М.: Academia, 2003. – 143 с.
187. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин / под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
188. Энциклопедический социологический словарь / под ред. Г.В. Осиповой. – М.: РАН, 1995. – 939 с.



189. Этнопсихоллингвистика: коллект. монография / под ред. Ю.А. Сорокина. – М.: Наука, 1988. – 192 с.
190. Юденко, О.Н. Особенности национального самосознания дошкольников и его формирование в условиях специально организованной деятельности: дис. ... канд. психол. наук / О.Н. Юденко. – Красноярск, 2000.
191. Юнг, К.Г. Психологические типы: монография / К.Г. Юнг. – Минск: Попурри, 1998. – 656 с.
192. Юнг, К.Г. Психология бессознательного монография / К.Г. Юнг. – М.: Канон, 1996. – 320 с.
193. Ядов, В.А. Социологическое исследование: методология, программа, методы: монография / В.А. Ядов. – Самара: Изд-во Самар. ун-та, 1995. – 332 с.
194. Язык и культура: сб. науч. тр. / под ред. Е.О. Опаринной. – М.: ИНИОН РАН, 1999. – 110 с.
195. Язык и моделирование социального взаимодействия: сб. науч. тр. / под ред. В.В. Петрова. – М.: Прогресс, 1987. – 464 с.
196. Язык и общество. Отражение социальных процессов в лексике: сб. науч. тр. / под ред. Л.И. Баранниковой. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 1986. – 156 с.
197. Язык и общество. Роль экстралингвистических факторов в развитии лексических подсистем: сб. науч. тр. / под ред. Л.И. Баранниковой. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 1989. – 136 с.
198. Язык и общество. Социоллингвистические проблемы лексикологии: сб. науч. тр. / под ред. Л.И. Баранниковой. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 1982. – Вып. 3. – 164 с.
199. Язык и социальное познание сб. науч. тр. / под ред. В.В. Петрова. – М.: Изд-во АН, 1990. – 176 с.
200. Язык и структуры представления знаний: сб. науч. тр./ под ред. Ф.М. Березина. – М.: ИНИОН, 1992. – 164 с.
201. Язык и формирование активного мировоззрения: реферат. сб. / под ред. Ф.М. Березина. – М.: ИНИОН, 1987. – 154 с.

202. Язык и человек: сб. науч. тр. / под ред. В.А. Звегинцева. – М.: Изд-во МГУ, 1970. – 290 с.
203. Язык, дискурс, личность: сб. науч. тр. / под ред. И.П. Сусова. – Тверь, 1990. – 134 с.
204. Язык, культура, общество: проблемы развития: сб. науч. тр. / под ред. М.Н. Боголюбова. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1986. – 175 с.
205. Язык-система. Язык-текст. Язык-способность: сб. науч. тр. / под ред. Ю.С. Степанова. – М.: РАН, 1995. – 286 с.
206. Яковлева, Е.С. Фрагменты русской языковой картины мира (модели пространства, времени и восприятия) / Е.С. Яковлева. – М.: Гнозис, 1994. – 344 с.
207. Adrian Akmajan. Linguistics. An introduction to language and communication. 3d ed. – USA: Massachusetts Institute of Technology, 1990. – 508 p.
208. Carston, R. Language and cognition. Linguistics. The Cambridge survey. Vol.3: Language, psychology and biological aspects. – Cambridge: The MIT Press, 1988. – P. 38–68.
209. Chomsky, N. Knowledge of language: its nature, origin and use. – New York: Praeger, 1986. – 311 p.
210. Chomsky, N. Verbal behavior. A Review of B.F. Skinner // Language. – 1959. – V. 35. – № 1. – p. 26–58.
211. Dinnen, F.P. An introduction to General Linguistics. – New York: Holt, Rinehart & Winston, 1961. – 326 p.
212. Fodor, J.A., Bever, T.G., Garrett, M.G. The psychology of language: An introduction to psycholinguistics and generative grammar. – New York: Pentice Hall, 1974. – 537 p.
213. John Lyons. Chomsky // The Philosophy of language and mind. – L.: Fontana / Collins, 1970. – 120 p.
214. Ronald, W. Langacker. Concept, Image and Symbol, 1990. – 217 p.
215. Rosman, A., Rubel Paula G. The Tapestry of Culture. An Introduction to Cultural Anthropology. 3d ed. – N.Y.: Random House, 1989. – 336 p.

216. Sapir, E. *Language*. – New York, Harcourt, Brace and World, 1921. – 210 p.
217. Sapir, E. *The psychology of culture*. Ed. by Judith T. Irvine, 1993. – 314 p.
218. Siguan, M., Mackey, W. F. *Education and bilingualism*. – UNESCO, International Bureau of Education, Educational Sciences, 1987. – 147 p.
219. Wierzbicka, A. *Human emotions: universal or culture-specific?* // *American Anthropologist*. – 1986. – № 88. – P. 584–593.

## Приложения

### Приложение 1

Методика незаконченных предложений  
«Особенности национального самосознания личности  
при изучении иностранного языка»

#### *Инструкция*

Целью данной методики является изучение особенностей национального самосознания старших школьников и студентов, изучающих иностранный язык. В данной методике под *иностраннным языком* подразумевается тот, который Вы изучаете в вузе или школе (например, английский), а под *другой нацией* – нация изучаемого языка (например, англичане).

Закончите следующие предложения на Ваше усмотрение.

1. Выбирая страну для будущей работы, я бы предпочёл...
2. Работать с представителями другой нации было бы...
3. Если бы я выбирал между руководителем-иностранцем и русским, я бы предпочёл...
4. Если бы я был руководителем, я бы предпочёл иметь в подчинении работников...национальности.
5. Лучшее занятие для представителей другой нации – это...
6. По сравнению с русскими представители другой нации...
7. Представители другой нации интересны для меня...
8. Мне не нравится, когда представители другой нации...
9. Жизнь представителей другой нации кажется мне...
10. Русские относятся к представителям другой нации...
11. Самый большой недостаток представителей другой нации...
12. Общаться с представителями другой нации было бы...
13. Большинство представителей другой нации...
14. Типичный представитель другой нации – это...
15. Жить вместе с представителем другой нации было бы...

16. Выбирая страну для проживания, я бы предпочёл...
17. Дружить с представителями другой нации было бы...
18. Представители другой нации, которых я знаю...
19. Представители другой нации относятся к русским...
20. Идеал женщины (мужчины) – представителя другой нации для меня – это...
21. Я русский, и это...
22. Я люблю свою нацию, но...
23. Говоря о национальности, я бы предпочёл создать семью с...
24. Из двух наций (своей и другой) мне больше импонирует...
25. Когда ко мне подходит представитель другой нации...
26. Когда я думаю о представителях другой нации, я представляю...
27. Иностраннный язык для меня...
28. Я учу иностранный язык, чтобы (потому что)...
29. Мои знания иностранного языка и о культуре другой нации дали мне...
30. Выбирая страну для получения образования, я бы предпочёл...
31. Изучение иностранного языка позволило мне...
32. Через изучение иностранного языка я узнал...
33. Отвечая на вопрос, изменило ли изучение иностранного языка моё мировоззрение, я бы ответил, что...
34. Отвечая на вопрос, ближе к какой нации я себя чувствую, изучая иностранный язык, я бы сказал, что к...

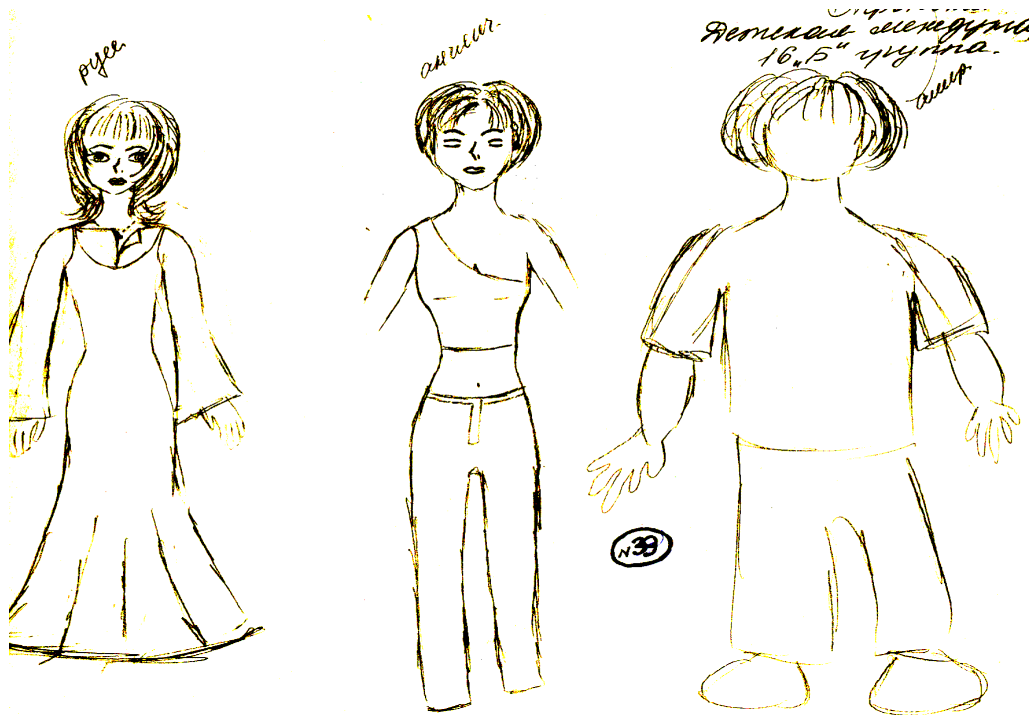
Таблица 17 – Данные корреляционной зависимости шкал по результатам применения методики незаконченных предложений (студенты профессионального уровня обучения иностранному языку)

Номер шкал	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	Курс
1		+0,11 95%						-0,14 99%		+0,14 99%		+0,09 90%				
2	+0,11 95%		+0,2 99%		+0,1 90%	+0,15 99%	+0,15 99%		+0,12 95%							
3		+0,2 99%		-0,16 99%	+0,19 99%	+0,12 95%			+0,1 95%					+0,08 90%		+0,12 95%
4			-0,16 99%									+0,15 99%				-0,09 90%
5		+0,1 90%	+0,19 99%			+0,15 99%	+0,14 99%			-0,12 95%						+0,15 99%
6		+0,15 99%	+0,12 95%		+0,15 99%		+0,16 99%	+0,1 90%	+0,12 95%							+0,12 95%
7		+0,15 99%			+0,14 99%	+0,16 99%									+0,15 99%	-0,1 90%
8	-0,14 99%					+0,1 90%				-0,12 95%		-0,1 95%			+0,12 95%	
9		+0,12 95%	+0,1 95%			+0,12 95%							+0,15 99%			
10	+0,14 99%				-0,12 95%			-0,12 95%				+0,3 99%		+0,23 99%		
11													+0,1 90%		-0,09 90%	
12	+0,09 90%			+0,15 99%				-0,1 95%		+0,3 99%			+0,18 99%			+0,11 95%
13									+0,15 99%		+0,1 90%	+0,18 99%		+0,1 95%		+0,14 99%
14			+0,08 90%							+0,23 99%			+0,1 95%			
15							+0,15 99%	+0,12 95%			-0,09 90%					-0,12 95%
Курс			+0,12 95%	-0,09 90%	+0,15 99%	+0,12 95%	-0,1 90%					+0,11 95%	+0,14 99%		-0,12 95%	

Таблица 18 – Данные корреляционной зависимости шкал по результатам применения методики незаконченных предложений (студенты общеобразовательного среднего уровня обучения иностранному языку)

Номер шкал	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	пол	Курс
1		+0,2 99%								+0,27 99%	+0,14 95%	+0,19 99%	+0,18 95%				
2	+0,2 99%		+0,21 99%				+0,12 90%		+0,17 95%					+0,18 95%			
3		+0,21 99%							+0,16 95%				+0,17 95%	+0,12 90%			+0,13 90%
4															+0,14 90%		
5									+0,18 95%							-0,14 90%	
6							+0,37 99%	+0,26 99%	+0,31 99%	-0,15 95%	-0,13 90%		-0,22 99%		+0,20 99%	-0,21 99%	
7						+0,37 99%		+0,28 99%	+0,32 99%	-0,25 99%	-0,14 95%	-0,23 99%			+0,26 99%	-0,21 99%	
8						+0,26 99%	+0,28 99%		+0,26 99%	-0,18 95%		-0,22 99%					
9		+0,17 95%	+0,16 95%		+0,18 95%	+0,31 99%	+0,32 99%	+0,26 99%				-0,16 95%			+0,16 95%	-0,23 99%	
10	+0,27 99%					-0,15 95%					+0,35 99%	+0,28 99%	+0,24 99%	+0,12 90%			
11	+0,14 95%					-0,13 90%	-0,14 95%			+0,35 99%		+0,43 99%	+0,42 99%	+0,20 99%			
12	+0,19 99%						-0,23 99%	-0,22 99%	-0,16 95%	+0,28 99%	+0,43 99%		+0,34 99%	+0,19 99%			
13	+0,18 95%		+0,17 95%			-0,22 99%				+0,25 99%	+0,42 99%	+0,37 99%		+0,22 99%			
14		+0,18 95%									+0,20 99%	+0,19 99%	+0,22 99%				
15				+0,14 90%		+0,20 95%	+0,26 99%		+0,16 95%								
Пол					-0,14 90%	-0,21 99%	-0,21 99%		-0,23 99%								+0,28 99%
Курс			+0,13 90%													+0,28 99%	

Примеры рисунков учащихся начального этапа  
изучения иностранного языка (уменьшенные копии)





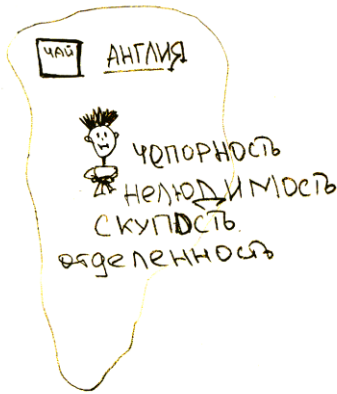
Примеры рисунков учащихся продвинутого этапа изучения иностранного языка (уменьшенные копии)

Русский



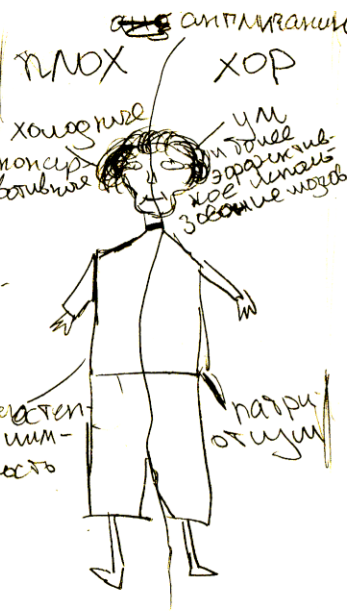
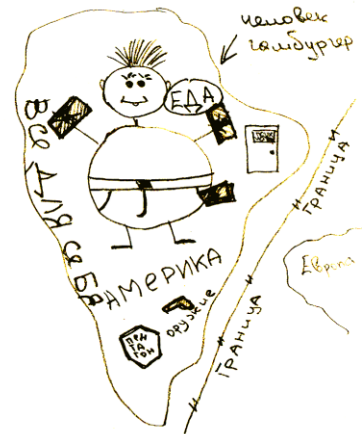
ДРУМБА.  
ЛЮБОВЬ.  
Согласие.

Англичанин



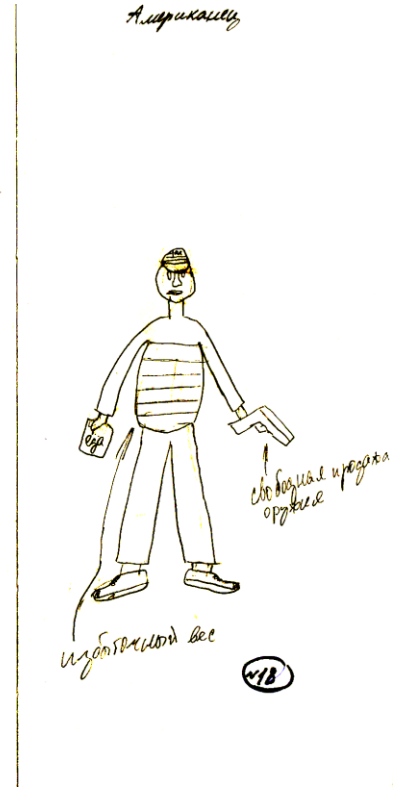
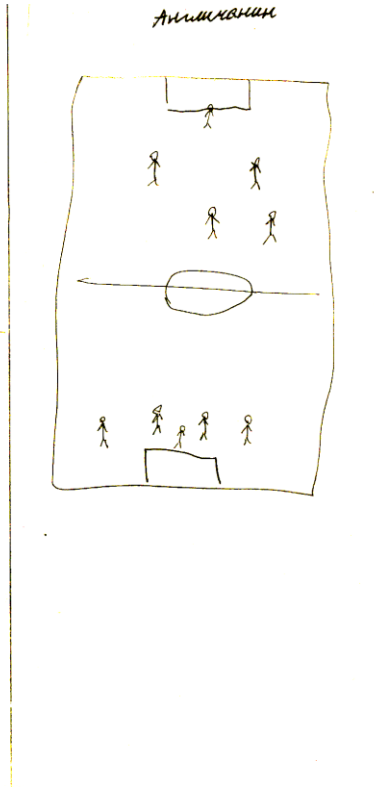
409

Американец.



427

Приложение 5 (продолжение)



Приложение 5 (продолжение)

USA

BEAVIS и BUTT-HEAD.

ТУМНЫЕ АМЕРИКАНЦЫ,

ENGLAND

ЗАЩИЩА КОРОЛЕВУ И ДАГЛИН НАВЕРНОЕ ПАТРИОТОВ.

никогда не был в Англии, но по книжкам о них пишут так

Россия!

Русский народ - сильный духом

говори Зайца, и тогда получишь то что тебе нужно не проведи. паразитизм, не види не довольные работой правительства, дорогие. Всегда готовы помочь, даже тогда, когда это тебе даже не выгодно (спаси друзей советам в США).

Русские самый лучший народ, тот самый умный, который мог бы самостоительно существовать в независимости от всех, были бы все это в политическом плане, но мы сами, наверное, не хотим этого. Да много людей, которые мешают этому.

У нас лучше деньги, техника, вода, еда и боевая техника, но мы сами губим в себе это.

165

длина 16" 5", 15 лет. ДМШ.

Самый настоящий русский чурчк

- 25 лет

МЕТАЛ

американский парнишка

my favorite game is carby !!!

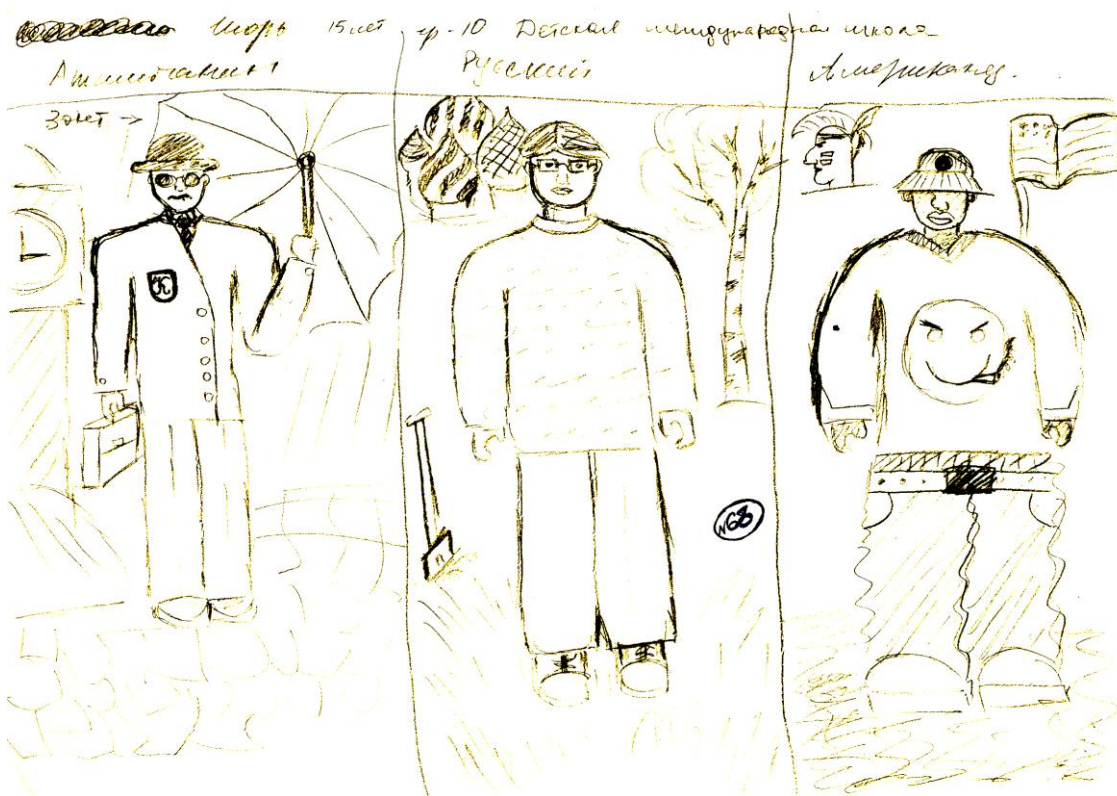
- BVB gear alot.

159

английский учитель 35 лет.

What the weather like today?

Приложение 5 (продолжение)

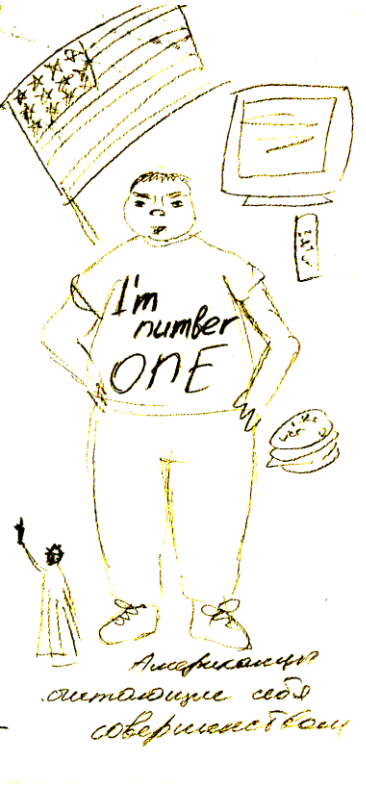




русский

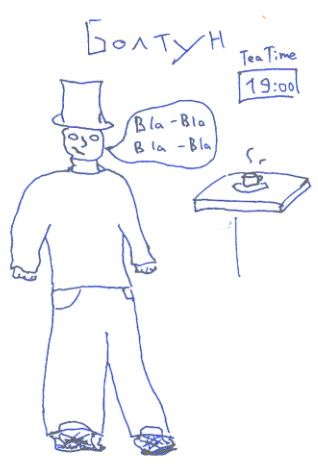


русская культура самозванство инициативное американе



Американцы пытаются себя превратить в нас

АНГЛИЧАНИН



Болтун Tea Time 19:00 Bla-Bla Bla-Bla

РУССКИЙ



дряхля

АМЕРИКАНЕЦ

И.М.Л. Алексей 15 лет

