

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. Астафьева»

О.В. Барканова

НАЦИОНАЛЬНОЕ САМОСОЗНАНИЕ ЛИЧНОСТИ

Монография

Электронное издание

КРАСНОЯРСК
2015

ББК 88
Б 25

Рецензенты:

Доктор педагогических наук, профессор

В.И. Петрищев

(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Доктор медицинских наук, доцент

А.В. Шульмин

(КГМУ им. проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого)

Барканова О.В.

Б 25 Национальное самосознание личности: монография; 2-е изд., перераб. и доп. [Электронный ресурс] / Электрон. дан. / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2015. – Систем. требования: PC не ниже класса Pentium I ADM, Intel от 600 MHz, 100 Мб HDD, 128 Мб RAM; Windows, Linux; Adobe Acrobat Reader. – Загл. с экрана.

ISBN 978-5-85981-573-9

Систематизированы основные научные теории самосознания личности в рамках естественнонаучной и гуманитарной парадигм, представлен теоретический и акмеологический анализ проблемы национального самосознания личности в зарубежной и отечественной психологии. Теоретически обоснована и эмпирически исследована взаимосвязь языка и национального самосознания личности, охарактеризована динамика национального самосознания личности в период ранней юности при изучении иностранного языка, представлены модель и типология национального самосознания личности при изучении иностранного языка.

Предназначено для студентов – будущих педагогов и психологов дневного, заочного и вечернего отделений вузов, преподавателей факультетов педагогики и психологии, иностранных языков, учителей и психологов образовательных учреждений.

ББК 88

Издается при финансовой поддержке проекта № 06/12 «Исследования проблем развития на базе Гуманитарной технологической платформы “Инновационный человек”» Программы стратегического развития КГПУ им. В.П. Астафьева на 2012–2016 годы.

ISBN 978-5-85981-573-9

© Красноярский государственный педагогический университет

им. В.П. Астафьева, 2015

© Барканова О.В., 2015

Содержание

Предисловие	4
Глава 1. Теоретические аспекты проблемы национального самосознания личности	
§ 1. Проблема самосознания в философии и психологии.....	8
§ 2. Проблема национального самосознания в отечественной и зарубежной психологии.....	31
§ 3. Формирование национального самосознания личности в онтогенезе	55
Резюме.....	72
Глава 2. Динамика национального самосознания личности при изучении иностранного языка	
§ 1. Теоретические аспекты взаимосвязи языка и национального самосознания личности.....	77
§ 2. Структура национального самосознания личности в период ранней юности при изучении иностранного языка	98
§ 3. Динамика национального самосознания личности при изучении иностранного языка.....	144
Резюме.....	171
 Библиографический список	 176
 Приложения	 193

Предисловие

Книга написана в достаточно сложный и противоречивый для России период развития. За последние двадцать лет в обществе произошло огромное количество изменений, которые кардинальным образом отразились на самосознании современных россиян. Стремительное развитие технического прогресса и рыночных отношений, мировые тенденции к глобализации и индивидуализации в обществе – все это привело к кризису личностной идентичности и самосознания в целом, что подтверждено многими психологическими и социологическими исследованиями.

Одновременно с этим наблюдается и кризис национального самосознания, находящий свое крайнее выражение в огромном количестве межнациональных и религиозных войн, террористических актов, локальных конфликтов, пропаганде национальной ненависти и агрессии, а также в массовых миграциях за рубеж и смене гражданства. Условия формирования национальной идентичности в России сегодня являются довольно непростыми.

С одной стороны, открытость границ и государственная политика интернационального сотрудничества, интеграции и модернизации образования способствуют массовому выезду россиян за рубеж и усиливают потребность в изучении иностранных языков. С другой стороны, кризис духовности в обществе, пропаганда западных ценностей и уровня жизни, размытость национальной идеи, недостаток федеральных и региональных программ по формированию национального самосознания подрастающего поколения не благоприятствуют развитию у россиян чувства патриотизма и идентификации со своей нацией. В таких условиях высокий уровень образования и владения иностранными языками скорее открывает россиянам дополнительные возможности для проживания и осуществления профессиональной

деятельности за рубежом, нежели мотивирует к самоосуществлению на родине.

На сегодняшний день самым уязвимым и наиболее подверженным влиянию названных факторов является молодое поколение, которое представляет собой будущее России. Современная политическая и экономическая обстановка в стране и в мире порождает во многих из них тревожность, страхи, агрессию, неопределенность и неуверенность в своем будущем. По данным психологических исследований, несмотря на наметившиеся позитивные тенденции в международном авторитете России и национальной идентичности россиян, самый массовый страх современной молодежи – страх за будущее России, перспективу ее развития и статус в системе международных отношений и, в связи с этим, страх за свое будущее, возможность самореализации и профессиональной успешности.

Таким образом, на современном этапе развития мирового сообщества и России, в частности, крайне важно уделять внимание изучению и целенаправленному формированию национального самосознания детей и молодежи. В научно-теоретическом плане проблема самосознания личности достаточно глубоко и разносторонне изучена, исследования берут начало еще у античных философов и имеют богатую историю. К настоящему времени достаточно хорошо исследована структура самосознания, его уровни, проявления, характеристики, факторы, оказывающие влияние на самосознание личности. Изучению национального самосознания также посвящены многие сотни научных работ и исследований, начиная с античных философов, которым принадлежат первые попытки объяснить поведение и нравы народов особенностями окружающей среды и образом жизни.

Практически столь же древней и вызывающей многочисленные диспуты концепцией, как и проблема националь-

ного самосознания, является теория влияния языка на формирование национального самосознания и картины мира личности, который несет в себе специфику национальной культуры и тесно связан с мышлением. Исследования разных аспектов данной проблемы освещены во многих зарубежных и отечественных научных работах.

Новая волна интереса к исследованию проблемы национального самосознания в России за последние десять лет связана с изменением международной обстановки (расширение экономических контактов, обострение политических, религиозных и национальных конфликтов, эскалация терроризма, информационная война) и внутренней ситуации в стране (увеличение потока трудовых мигрантов из стран бывшего СНГ и ближнего зарубежья, государственная поддержка программ социально-психологической адаптации мигрантов и их детей, уголовное преследование граждан за разжигание межнациональной розни и т.д.).

В данной работе представлен анализ теоретико-методологической базы проблемы национального самосознания личности: систематизированы основные научные теории по проблеме самосознания личности в рамках естественнонаучной и гуманитарной парадигм, представлен анализ проблемы национального самосознания личности в отечественной и зарубежной психологии. С позиции акмеологического подхода теоретически обоснованы особенности взаимосвязи языка и национального самосознания личности, охарактеризована динамика национального самосознания личности в период ранней юности, представлен анализ особенностей формирования разных типов национального самосознания личности при изучении иностранного языка.

Практическая ценность работы определяется возможностью ее использования в педагогической, социальной,

этнической психологии, методике обучения иностранным языкам. Представленные в работе материалы и авторские методики могут быть реализованы при исследовании и формировании национального самосознания молодых людей, изучающих иностранный язык, прогнозировании направленности и характера их личной, профессиональной деятельности и поведения в ситуациях межнациональных конфликтов, трудоустройства и любых видов межнационального общения.

ГЛАВА 1.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ НАЦИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ ЛИЧНОСТИ

§ 1. Проблема самосознания в философии и психологии

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

Проблема самосознания является одной из самых древних и в то же время наиболее актуальных и фундаментальных в современной науке. Наряду с психологией самосознание изучаются философией, логикой, лингвистикой, нейрофизиологией, антропологией, социологией, этнографией и другими науками. Обратимся к сущности понятия самосознания (которое часто рассматриваются в дихотомии с понятием сознания) и проанализируем структуру, характеристики, уровни и факторы формирования и развития самосознания личности.

Проблема сознания и самосознания в философии

Не вызывает сомнения факт, что самые ранние попытки изучения сознания и самосознания принадлежат ученым-философам. В истории философии можно выделить *несколько традиций анализа сознания и самосознания* – классическую, средневековую, Нового времени, диалектико-материалистическую и др. [120: 870, 950–951, 84: 12–28].

Объединяющим все традиции и подходы фактором является то, что понятие «сознание» в философии противопоставит в контексте субъект-объектной оппозиции понятию «бытие», как субъективное объективному. Что касается самосознания, то в процессе формирования разных философских традиций изначально неотделимое от тела самосознание затем начинает изучаться как сугубо внутренняя субстанция – самопознание, саморефлексия, самоощущение, и только с XVIII-го века начинает рассматриваться во взаимосвязи с социально-культурными факторами воздействия на личность в контексте деятельности и общения. Кратко резюмируем суть вышеупомянутых философских традиций.

Классическая традиция (античности) была направлена на выявление единых, сверхчувственных принципов и начал бытия (логоса), макросома (универсума) и микросома (человека). Ценность человеческого разума, сознания, определялась степенью приобщенности его к этому единому принципу и началу миропорядка. При этом сначала душа рассматривалась синкретически — как безличное начало, лишённое неповторимости и индивидуальности человеческой личности, свойства души связывались со свойствами космоса, собственная активность человеческой души еще не была открыта.

Проблема дифференциации сверхчувственного и природного, души и тела впервые раскрыта в учениях софистов, Сократа, Платона, Аристотеля. Структура (трехкомпонентное, по Платону, строение человеческой души: вождение, пыл, рассудительность) соответствует структуре души космоса, изображаемого в виде совершенного живого существа, признается возможность самодвижения души, ее переселения и бессмертия. Приобретение истинного знания связывается с процессом припоминания человеческой душой своего пребывания в умопостигаемом мире. Аристо-

тель впервые формулирует идею развития применительно к душе, трактуя ее как организующий принцип жизни.

Средневековая философия, придерживаясь субстанционального подхода, рассматривает сознание как проявление в человеке искры надмирного божественного разума, который существует до природы и творит ее из ничего. Философия христианства обращает при этом внимание на внутреннюю напряженность и противоречивость душевной жизни человека. Наряду с сознанием в структуре души открывается слой, лежащий за пределами знания и не подвластный знанию. Признается спонтанная активность души, проявляющаяся как в самопознании, опыте самоуглубления и общения с всевышним разумом, так и в актах своеволия, следования страстям.

В философии Нового времени формируется натуралистически-функциональный подход к объяснению сознания (Ж. Ламетри, П. Кабанис, П. Гольбах и др.). Сознание начинает рассматриваться в соответствии с достижениями физиологии и медицины в качестве особой функции мозга, отличие сознания от других функций мозга видится в том, что благодаря ему человек способен приобретать знания о природе и самом себе.

Наряду с натуралистически-функциональным подходом в философии Нового времени формируется представление о сознании как замкнутом в себе внутреннем мире: сознание предстает как самосознание, саморефлексия. Для Р. Декарта сознание – субстанция особого рода, «Я» – абстрактный субъект познания. Он прямо приравнивает познающее «Я» к душе и возражает против его отождествления с какими-либо телесными свойствами. «Я» – мыслящая вещь: «Нет более плодотворного занятия, как познание самого себя. Я мыслю, следовательно, я существую». Установка на самосознание как наблюдение внутреннего опыта, самоощущение и связанных с ними мысленных ассоциаци-

ях, деятельности и способов ее проявления была сформулирована сторонником сенсуализма Дж. Локком: «Я чувствую, следовательно, я существую. Все идеи приходят от ощущения или рефлексии». У Д. Юма «Я» – также совокупность сменяющих друг друга самоощущений. К. Лейбниц трактует самосознание как осознание собственных содержаний сознанием и признает психически деятельными субстанциями монады – неделимые первоэлементы бытия. Он вводит в философию понятие апперцепции, которое означает акт перехода бессознательных психических состояний и восприятий в отчетливо осознаваемые представления, в понимание, что они находятся в сознании индивида.

Сложная многоуровневая природа сознания, значимость общения и формирования высших психических потребностей в формировании самосознания, воли, ценностей как феноменов индивидуального сознания были раскрыты *немецкой трансцендентально-критической философией*. Была выявлена органическая взаимосвязь индивидуальной, личностной и наиндивидуальной форм сознания.

У И. Канта (немецкая классическая философия) «сознание моего собственного наличного бытия есть одновременно непосредственное осознание бытия других вещей, находящихся вне меня». При этом сознание может схватываться как в логической (через сопоставление представлений), так и в трансцендентальной (через установление связи представления с познавательной способностью) рефлексиях. И. Кант добавил к ранее сформированным аспектам «Я» (логическому и психическому) третье, ценностно-личностное измерение и рассматривал самосознание как необходимую предпосылку нравственности и моральной ответственности.

У И. Фихте (классический идеализм) «Я» выступает как универсальный всеобщий субъект деятельности, который не только познает, но и полагает, творит из себя весь окружающий мир, отрицательно определяемый как «не –

Я». Не сознание реализуется «в» и «через» самосознание, а «Я» полагает само себя, свое собственное бытие, именно «Я» полагает «не – Я», т. е. сознание не дано, а задано, порождает себя.

Г. Гегель (объективный идеализм) переинтерпретировал проблему самосознания как процессуальность саморазвертывания духа в его рефлексии о самом себе. «Я» – живой, деятельный индивид, и его жизнь состоит в созидании своей индивидуальности как для себя, так и для других в выражении и проявлении себя. Три главные ступени развития самосознания соответствуют фазам развития человеческой деятельности и различаются по степени зрелости субъекта и характеру его взаимодействия с миром: единичное самосознание (осознание своего бытия и отличия от других), признающее самосознание (осознание своей особенности через межличностное общение с другими), всеобщее самосознание (осознание тождества самости через усвоение общих принципов и добродетелей). Индивид открывает свое «Я» не путем интроспекции, а через других, в процессе общения и деятельности, переходя от частного к общему, и суть воспитания состоит в сглаживании индивидуальных особенностей и подведении духа к знанию и хотению всеобщего.

Диалектико-материалистическая традиция анализа сознания не признавала его субстанциональности и рассматривала сознание как функцию мозга, как отражение объективного мира, необходимый компонент предметно-практической деятельности человека. Предпосылками становления сознания в марксизме выступают: эволюция свойства отражения, присущего материи, развитие зачаточного интеллекта животных; переход особой ветви гоминид от орудийной деятельности к предметно-практическому освоению мира с помощью искусственных орудий труда; развитие в процессе становления труда потребности в зна-

ковой коммуникации и передачи из поколения в поколение приобретенного опыта, который закрепляется в семиотических системах, положивших начало формированию культуры как особого мира человека. Сознание – важнейший системный компонент человеческой психики, а самосознание предзадано практикой и культурными формами. К. Маркс ставит индивидуальное «Я» в связь с конкретными процессами жизнедеятельности индивида, а через это – со всей совокупностью общественных отношений (и усваиваемых индивидом ролей), продуктом и субъектом которых этот индивид является, таким образом, «Я» становится узловой точкой претворения социального в индивидуальное и обратно.

Л. Фейербах подчеркивал производность самосознания от материальных условий и восстанавливал в правах чувственно-телесную природу «Я», подчеркивая одновременно его диалогичность. «Я» – не просто универсальный логический принцип дедукции, оно живет в определенном конкретном теле. Л. Фейербах считал, что истинная диалектика «Я» и «Ты» полнее всего раскрывается в любви, в отношениях между мужчиной и женщиной, которые составляют основу нравственности.

Феноменологическая традиция в современной западной философии (Э. Гуссерль, Ж. Сартр) рассматривает сознание и субъективность как специфический вид бытия, который невозможно выразить в традиционно-гносеологическом ракурсе субъект-объектных отношений, поскольку «Я» не может наблюдать самое себя со стороны. Сознание описывается как нечто неотделимое от непосредственной жизненной реальности. Совершается вычленение некоторого до-рефлексивного уровня сознания и описание последнего в его сущностной «чистоте» и феноменальной явственности. Фиксирование жизни сознания осуществляется через пласт бессознательного и через языковые структуры (психоанализ, структурализм, герменевтика).

Таким образом, с позиции философии функционирования сознания обеспечивает человеку возможность вырабатывать обобщенные знания о связях, отношениях, закономерностях объективного мира, ставить цели и разрабатывать планы, предвещающие его деятельность в природной и социальной среде, регулировать и контролировать эмоциональные, рациональные и предметно-практические отношения с действительностью, определять ценностные ориентиры своего бытия и творчески преобразовывать условия своего существования. Сознание представляет собой внутренний мир чувств, мыслей, идей и других духовных феноменов, которые непосредственно не воспринимаются органами чувств и принципиально не могут стать объектами предметно-практической деятельности ни самого сознающего субъекта, ни других людей. В этом онтологическом аспекте бытие, существование сознания выражается понятиями «субъективная реальность», «идеальное». В аксиологическом аспекте категория идеального выражает ценностное отношение к действительности, в праксеологическом ракурсе эта категория обозначает духовную активность, творческую интенцию, целеполагание и целеустремленность, волю и саморефлексивность. Идеальное характеризует сущностное содержание сознания как субъективной реальности. Самосознание тесно связано с самопознанием, самоощущением и рефлексией и обусловлено социально-культурными факторами воздействия на личность в контексте деятельности и общения.

Еще одной особенностью философской трактовки проблемы сознания и самосознания является значительная *разница между Востоком и Западом* в определении сущности этих феноменов и соответственно работы с ними, несмотря на то, что, по мнению специалистов, в обеих традициях идет речь о самоочищении сознания в процессах познания и самопознания. По сути, это две различные установки:

негативная (Восток) и позитивная (Запад). *Восточная традиция*, прежде всего, подразумевает необходимость устранения мышления, возможности безобъектного (невовлеченного) сознания, снятия самосознания (и в пассивном пути дао, и в активных практиках йоги, дзена). *Западная традиция* сосредоточена на опосредовании процессов осознания мышлением, интенциональности сознания (его направленности всегда «на», его необъяснимости из самого себя), его переводимости и постоянном переходе в самосознание. Установка западной традиции предполагает переопределение позиций в смысловых полях, изменение смысловых границ и систем ценностей («видений», «горизонтов», «перспектив», «ситуаций» и т.п.). Она предполагает реализацию «проекций», «объективаций», «означиваний», то есть «привязку» к внешнему, удержание себя в мире, а также различение осознаваемых и неосознаваемых мыслительных процессов и признание различных состояний.

Эти разные ориентации породили разные техники работы с собой и своим сознанием – медитацию (Восток) и оформляемую в мышлении и посредством мышления рефлексию (Запад). При этом рефлексия может быть рассмотрена как способ перехода от «неявного» (бессознательного, латентного, личностного и т.д.) в самосознании к явному. Это осуществляется не через работу с предметными содержаниями (что есть проблема и задача когнитивных практик), но через выявление субъективных отношений к неявному, то есть через его проблематизацию и выявление лакун, не заполненных знанием и готовыми схемами действия, рационализированными в мышлении, или через вписывание себя в контексты ситуации и действий. Рефлексия не имеет собственных содержаний, она есть своего рода остановка в мышлении, попытка увидеть себя в прошлом (в сделанном, прожитом) с поиском в нем опор для определения векторов движения и выявления его смыслов, через понимание

личностных контекстов. Таким образом, речь идет о проявлении своих самоидентификаций и самоопределений в прошедших жизненных и познавательных ситуациях, выявлении наличных знаний и способов работы с ними для определения через себя новых возникающих ситуаций или действительности. При этом культура социума задает предельные границы возможных (улавливаемых) для любого «Я» смыслов и координаты для самоидентификаций и самоопределений (абсолютизируемые в культуре ценности и символы) [120: 870, 950–951, 84: 12–28].

Проблема самосознания в психологии

Исследования проблемы сознания и самосознания учеными-философами послужили фундаментом для выделения основных научных направлений и подходов в исследовании проблемы самосознания в современной психологии. Анализ литературы показал, что в психологии исследование данной проблемы велось, в основном, *в трех направлениях: соотношение сознания и самосознания, структура самосознания, факторы и уровни развития самосознания.*

В современной психологии традиционно принято рассматривать определенные теории и подходы к проблеме самосознания. Однако все существующие подходы и теории можно, на наш взгляд, рассматривать более глобально – *в рамках двух 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 врожденных (биологических) факторов. Все попытки ученых сводились к нахождению и построению истинной теории самосознания с помощью объективно-научных методов исследования. В рамках гуманитарной парадигмы сознание и самосознание рассматривались с пози-

ций индетерминизма; основной целью ученых было исследование личностных смыслов в рамках самой психики с помощью субъективных методов.

Следует отметить, что при рассмотрении данных научных парадигм для нас не принципиально разделять и последовательно рассматривать теории отечественных и зарубежных психологов (как это часто принято делать в научных работах), так как и те, и другие являются частью мировой науки и культуры. Существует лишь определенная 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, их не следует полностью отождествлять, т.к. они отличаются своими динамическими показателями (Я-концепция – скорее продукт, результат самосознания, проявляющийся по большей мере на сознательном уровне, подсознательный же и сверхсознательный уровни играют в формировании Я-концепции несколько второстепенную роль). Обратимся к рассмотрению имеющихся мировых научных теорий в рамках выделенных парадигм.

Понятие самосознания в естественнонаучных теориях

Несмотря на то, что самосознание, на наш взгляд, – абсолютно субъективная субстанция, большинство теорий и подходов к его изучению создано именно в *рамках естественнонаучной парадигмы (психоанализ, бихевиоризм, интеракционизм, социокогнитивное, социогенетическое направления, культурно-исторический, деятельностный подход и др.)*. 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 основате-

лей 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 нем 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. Например, З. Фрейд утверждал, что человек есть часть природы и подчиняется ее 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.Ф. 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 определенных социальных групп и в зависимости от выполняемых личностью ролей (Дж. Мид, Т. Шибутани). В качестве факторов, влияющих на Я-концепцию, выделены физические

ские качества человека, его возраст, пол, род занятий, социальный класс (статус) и имя. Я-концепция наделена временными характеристиками и тенденцией 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, причем 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 подчеркивают, 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]. Наиболее детально данная проблема исследована в работах А.Г. Спиркина: «Неверно, что самосознание – выс-

ший 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 ученые рассматривали самосознание как произвольный этап в развитии сознания. Л.С. Выготский считал, что все высшие функции самосознания производны от непосредственного социального общения личности, ее включенности в коллективный труд, и от ее 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 включен 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 современной отечественной психологии самосознания также придается большое значение фактору культуры. Например, М.М. Шибаева полагает, 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].

*Структура и уровни самосознания
в естественнонаучных теориях*

Большое количество отечественных и зарубежных исследований посвящено структуре самосознания личности. З. Фрейд представлял структуру «Я» в виде трех измерений, где в центре находилось бессознательное id, его окружало сознательное ego, окруженное, 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 подчеркивал важность ролевого компонента Я-концепции для изучения самосознания [133; 173].

Часть исследований посвящены более детальному изучению структуры самосознания и выделению определенного компонента самосознания в качестве определяющего. Английский психолог Р. Бернс определяет структуру Я-концепции как совокупность всех представлений индивида о себе, сопряженную 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).

Согласно Р. Бернсу, Я-концепция определяет характер индивидуальной интерпретации опыта, действия индивида в конкретной ситуации, интерпретацию действий других и ожида-

ния и представления о том, что должно произойти. 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 ученые [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].

Многими исследованиями доказано, что, эмоционально-чувственная сфера создает 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 еще 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:

1) личностная идентичность – определяет образ человека в плане физических, нравственных и интеллекту-

альных черт и складывается из Я-образов (в континууме от Я-идеального до Я-реального);

2) социальная идентичность – определяется принадлежностью человека к определенным социальным категориям (этносу, культуре, профессии) и восприятием себя как члена определенной группы [133: 4].

Некоторые ученые выделяют темпоральные характеристики самопознания, подчеркивая, что это трудный, длительный и бесконечный процесс [152: 145]. Человек познает 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.

В этой связи особого внимания заслуживают исследования отечественных психологов, представляющих деятельностный подход в психологии самосознания и отмечающих важность саморегуляции (самоконтроля, самоуправления) в развитии самосознания личности. В частности, А.Г. Спиркин писал: «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 осознает себя в качестве субъекта деятельности, и представляет структуру эго-идентичности как совокупности трех Я: категориального Я (самопознание), переживаемого Я (самощущение) и экзистенциального Я (саморегуляция и самоконтроль). [84: 9–11].

Ряд исследователей отмечают, что отношение к своей деятельности реализуется не только в личностном, но и в профессиональном самоопределении (самореализации,

самоосуществлении) (Н.С. Пряжников, В. Франкл). Например, В. Франкл по этому поводу писал: «В служении делу или любви к другому человек осуществляет сам себя. Чем больше он отдает себя делу (или партнеру), тем в большей степени он является человеком и тем в большей степени он становится самим собой» [127; 169: 29].

Представляет интерес для описания регулятивного компонента самосознания и разработанная отечественными психологами теория социальной установки, которая представлена в единстве трех 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-целое. 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].

Таким образом, многие авторы сходятся во мнении, что саморегуляция выступает показателем уровня развития самосознания и находится в прямой зависимости от него. Уровень саморегуляции зависит от возраста, уровня 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 да-

лекими планами, для осуществления которых человек строит свою стратегию поведения. При этом самосознание служит мощным фактором не только самоконтроля, но и самокритики, самовоспитания и самосовершенствования. Есть, однако, теории (И.М. Попова и др.), рассматривающие сферу сознания в качестве самостоятельной по отношению к фактическому поведению (рассогласование сознания и деятельности) [124: 10–22].

У некоторых 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 ее 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 развертывающийся во времени интегративный психический процесс, и представляет систему самосознания в единстве трех компонентов: самопознания, эмоционально-ценностного отношения к себе и саморегуляции поведения и деятельности. Сфера самосознания непрерывно расширяется благодаря осмысле-

нию 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 научных исследований направлена на выделение и рассмотрение уровневой организации самосознания личности. 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 ее развития измеряется степенью когнитивной сложности, дифференцированности, отчетливости и субъективной значимости «Образа Я» для индивида и степенью внутренней цельности, последовательности, стабильности «Образа Я» во времени. Э. Эриксон в качестве критерия выделяет представление о психосоциальной идентичности, утверждая, что личность в своем развитии проходит восемь психосоциальных стадий (уровней), на каждой преодолевая определенный тип кризиса [173: 221–235].

А.Г. Спиркин рассматривает уровни самосознания с точки зрения степени включенности и интенсивности работы самосознания, его динамичности. Уровень самосознания отличается в разных ситуациях; степень самосознания также варьируется от самого общего, мимолетного контроля над потоком мысли, обращенной к внешним объектам, до углубленного размышления над самим собой. Однако наряду с лабильными чертами в самосознании выделяется и некое общее, инвариативное основание [152: 135–145]. В некоторых современных исследованиях (например, Е.С. Шильштейн) уровневая организация системы «Я» также рассматривается как вертикально организованная часть психиче-

ского опыта в виде континуума от глубинного самоощущения до вербализованного концептуализированного представления о себе [184].

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 трех 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].

Сущность самосознания в гуманитарных теориях

В рамках гуманитарной научной парадигмы проблема самосознания рассматривается с позиций индетерминизма как чисто субъективная субстанция, совокупность личностных смыслов и ценностей, которая может быть исследована и скорректирована с помощью субъективных методов (человеко (клиент)-центрированная терапия, гештальт-терапия, логотерапия, психодрама, экзистенциальная терапия и т.п.).

Суть данной концепции представлена в теориях сторонников *гуманистического, феноменологического направлений, христианской и экзистенциальной психологии, субъектного подхода*. А. Маслоу, А. Комбе, Дж. Бруннер, К. Роджерс, В. Франкл, Э. Фромм и др. обращаются к целостному человеческому «Я» и его личностному самоопределению в микросоциальном окружении, к его самоактуализации. Поведение человека неразрывно связано с Я-концепцией, рассматривается как внешнее проявление его внутреннего мира и объясняется исходя из его субъективного поля восприятия.

Основополагающие идеи гуманистической психологии – представления о человеке как о существе, стремящем-

ся к расширению пространства своего бытия и имеющем почти безграничные возможности позитивного личностного роста. Экзистенциальная сущность человека раскрывается в рамках центральных категорий человеческого бытия: жизнь, смерть, свобода, изоляция, бессмысленность и т.п. Одна из главных причин психологических проблем – блокирование проявления человеком его подлинности, экзистенции, безуспешный поиск смысла жизни, соответственно цель психологической помощи – создание условий для восстановления аутентичности личности, реализации ее истинных возможностей, освобождение творческого потенциала.

В частности, А. Маслоу (гуманистическое направление) считал, что человек – в высшей степени сознательное, разумное и доброе создание без доминирующих бессознательных потребностей и конфликтов, от природы способное и стремящееся к творчеству, здоровью, личностному росту, автономности, идентичности и самосовершенствованию. Человек – активный творец собственной жизни, обладающий свободой выбора и развития стиля жизни, ограниченного только физическими или социальными воздействиями. Представляя экзистенциальный взгляд на человека (осознание уникальности бытия отдельного человека, существующего в конкретный момент времени и пространства), А. Маслоу разработал иерархию потребностей, реализуемых личностью на пути к самоактуализации – от элементарных физиологических потребностей, потребностей в безопасности, потребности в принадлежности и любви до высших потребностей в самоуважении и в самоактуализации [107].

Сторонники феноменологического подхода понимают поведение человека в терминах его субъективного восприятия и познания действительности; объективная реальность – это реальность, сознательно воспринимаемая и интерпретируемая человеком в данный момент времени. Люди способны определять свою судьбу и ответственны за то, что

они собой представляют, добры в своей основе и обладают стремлением к совершенству и личностному росту (реализации внутренних возможностей и потенциала человека), таким образом, если мы хотим понять мотивы и причины поведения человека, мы должны постичь его внутренний мир. Например, К. Роджерс определял сущность природы человека как ориентированную на постоянное активное движение вперед, к определенным целям и считал, что личность, ее поведение и развитие является функцией уникального восприятия человеком окружения и склонности к совершенствованию врожденного потенциала. Главное побуждение, жизненный мотив каждого человека – стремление к самоактуализации и достижениям. У К. Роджерса Я-концепция – представление и внутренняя сущность индивида, которая тяготеет к культурным ценностям и регулирует поведение. 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 и самосознания осуществлен отечественным ученым 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 (мое «Я» и «Ты») и макродиалог культур, эпох; сознание – это жизнь индивида в горизонте личности, эстетическое творчество [20; 27].

Одним из недавних направлений гуманистической направленности является субъектный подход (Дж. Гибсон, Ю.М. Жуков, Р. Бах, И.В. Вачков и др.), сущность которого определяется пониманием человека как субъекта, творца не только своего внутреннего мира, но и внешнего «экологического» мира: каждый человек живет в своем уникальном экологическом мире, который определяется его собственными свойствами. Сам человек и его окружение трактуются как нерасторжимое единство – они взаимодополнительны и взаимовлияют друг на друга. Поведение человека рассматривается как активность, направленная на реализацию метапотребности быть субъектом – создать свой экологический мир, по отношению к которому он будет основой. Свойство субъектности трактуется в рамках способности личности к самоупорядочиванию, самопричинению и саморазвитию. Любые проблемы в жизни человека являются, по сути, результатом недостатка необходимых возможностей (внешних и внутренних). Минимальной единицей построения экологического мира, изменения и развития личности является событие, происходящее в едином пространстве-времени и имеющее внешний и внутренний (психологический) план, и жизнь человека фактически есть система взаимосвязанных событий, которые не просто случаются, а порождаемы самим человеком. Каждое событие отражается, пронизывает всю целостную психическую организацию человека на всех уровнях (когнитивном, эмоциональном, деятельностном). Все события взаимозависимы во времени (принцип транспективы) – событие существует не в прошлом, настоящем или будущем, а пронизывает все временные пласты одновременно, таким образом, каждое событие влияет на все последующие и все предыдущие события¹.

¹ <http://refdb.ru/look/3722089-pall.html>

§ 2. Проблема национального самосознания в отечественной и зарубежной психологии

Развитие научных представлений о национальной психологии

Проблема национального самосознания сегодня чрезвычайно актуальна в свете как недавних межнациональных конфликтных событий, так и националистических течений внутри страны и кризисе идентичности любого уровня (национальной, конфессиональной, духовно-нравственной). Как писал Б.А. Эренгросс², «XX век стал веком великого разъединения наций (мировые войны и распады империй) и объединения народов и государств. На смену локальным культурным ментальностям приходит глобалистское надэтническое сознание. Оно предполагает, прежде всего, ответственность на индивидуальном и общественном уровнях за судьбы планеты. Мы живем в эпоху кризиса цивилизации, в основу которой легла идеология имперского сознания. Новый космополитизм (планетарное гражданство) предполагает культурное взаимодействие с точки зрения интересов любой нации. Вместе с тем, с огромной силой и широтой охвата проявляет себя этноцентризм. Приходится признать, что в начале XXI века этнические настроения опираются на убеждение в необходимости совпадения этнической и политической границ». В связи с этим остаются актуальными вопросы формирования национальной идентичности личности и толерантного отношения к другим этносам, разработки адекватной концепции патриотического воспитания подрастающего поколения, социально-психологической адаптации трудовых мигрантов и военных беженцев.

Проблема национального самосознания достаточно хорошо разработана в отечественной и зарубежной психологии. Разные аспекты данной проблемы изучались в рамках таких научных направлений как этнография, этнопси-

² <http://e-libra.ru/read/229363-kulturologiya-uchebnik-dlya-vuzov.html>

хология, культурология, социальная психология, этнопсихоллингвистика, лингвострановедение, языкознание, межкультурная коммуникация, этнопедагогика и др. Таким образом, *проблема национального самосознания лежит в поле междисциплинарных исследований*, хотя само понятие самосознания является, скорее, психологической категорией и будет рассматриваться нами как таковая.

Обращаясь к научному обоснованию вопросов национальной психологии, важно подчеркнуть два важных момента, вытекающих из проведенного нами анализа психологической литературы. *Во-первых, все авторы, посвятившие свои работы изучению национального самосознания, признают факт наличия связи нации и личности* – начиная с античных философов и историков, и заканчивая современными лингвистами, философами и психологами. Ученые сходятся во мнении, 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, то есть, является данной нацией 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 [1-3; 6-8; 19; 34-36; 50; 56-58; 63-67; 73; 78-80; 90; 95; 112; 145; 147; 157; 159; 175; 179; 190].

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 XVIII-м веке французские просветители (Ш. Монтескье и др.) и немецкие философы (И.Г. Гердер и др.) тоже пытались объяснить введенное ими понятие

«дух народа» географическими факторами, общественным строем и историей.

Зарождение этнопсихологии как самостоятельной науки относится к середине XIX-го века. Ее 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 определенному 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, то есть языка, мифов и обычаев, которые и представляют собой народный дух³.

В середине XX-го века зарубежные ученые внесли большой вклад в изучение связи этноса, культуры и личности. Здесь важное место занимают: 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 ребенком в разных культурах на сформированную данной культурой «базовую личность»; теория модальной личности Р. Линтона о наибольшей распространенности, моде типа личности в культуре и др. 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. Бер-

³ <http://uchebnikfree.com/istoriya-antropologiya/teoreticheskie-istoki-psihologicheskoy-28927.html>

лин, А. Вежбицки, П. Кей, Д. Кэмпбелла, Э. Рош, М. Сегалла, М. Херсковица и др.

Определенный интерес представляют и теории русских исследователей XIX-XX-го веков. В середине XIX-го века развитием этнопсихологии занималось Русское географическое общество. Под руководством Н.И. Надеждина, предложившего термин «психическая этнография», был начат сбор материалов по изучению этнического своеобразия населения разных губерний (описания народного быта, особенностей семейных отношений и воспитания, умственных и нравственных способностей, характера). Большое внимание уделялось изучению народного творчества, памятников культуры, обычаев, верований и т.п. Также приоритетным направлением этого периода стало изучение проблемы «самобытности русской души» и составление психологического портрета русского человека (В.С. Соловьев, Н.Я. Данилевский, Н.Г. Чернышевский, В.О. Ключевской, Н.А. Бердяев, Н.О. Лосский и др.). В начале XX-го века русский философ Г.Г. Шпет предложил ввести термин «этническая психология», определяя ее не как объяснительную, а как описательную науку, предметом которой являются «типические коллективные переживания», понимая их как то, что сегодня называют ментальностью – эмоционально окрашенную систему миропонимания, присущую той или иной общности людей [157: 50–53, 56-58].

Большой вклад в исследование проблем национальной психологии и связи личности и нации внесли отечественные ученые конца XX-го века, которые расширили и углубили теоретическую базу этнопсихологии, особенно научные представления о базовых категориях данной науки. Например, А.Ф. Дашдамиров, подчеркивая факт отражения национальной специфики в отдельно взятой личности, писал: «Обусловленная конкретно-историческим уровнем общественно-го развития, традициями социально-этнической преемствен-

ности, своеобразием социально-классовой структуры нации, связь личности с нацией олицетворяется в ее национальном своеобразии, сказывается в ее характере, духовном облике, поведении, вкусах и привязанностях» [58: 122].

Л.Н. Гумилев рассматривал проблему связи нации и личности с позиции теории пассионарности. Связь личности с нацией осуществляется посредством определенного образа жизни, социальных норм, культурных традиций, институтов и т.п., создавая определенное энергетическое поле. Согласно данной концепции, этнос – это пассионарное поле одного ритма колебаний, и близость этих ритмов у определенных 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 прирожденным, а приобретаемым в процессе социогенеза [56: 227, 513].

Во-вторых, анализ научной литературы позволяет констатировать, что многие научные труды по проблеме национальной психологии созданы вокруг таких базовых понятий и категорий национальной психологии как национальный характер, национальная культура, менталитет, национальные стереотипы, национальное самосознание. Однако при единодушном признании наличия связи нации и личности, в попытках обозначить и изучить основные категории национальной психологии ученые так и не пришли к единому мнению об их сущности и критериях выделения. Большинство ученых все-таки склоняются к мнению, что данные категории имеют место быть, и включают их в число признаков, в той или иной мере характеризующих этнос^{4 5 6 7}.

4 <http://padaread.com/?book=42075>

5 http://www.bim-bad.ru/docs/gumiljov_lev_ethnogenesis.pdf

6 http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/stef/

7 <http://bookre.org/reader?file=719591>

В отечественной этнопсихологии теоретические аспекты данной проблемы представлены в научных трудах В.С. Агеева, С.А. Арутюнова, Ю.В. Бромляя, Л.Н. Гумилева, А.Ф. Дашдамирова, И.С. Кона, А.А. Леонтьева, Г.У. Солдатовой, Т.Г. Стефаненко, В.А. Сухарева и др. За рубежом изучением этой проблемы 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.

Категории национального характера, темперамента, менталитета являются особенно спорными в этнопсихологии. Например, А.А. Леонтьев, А.Ф. Дашдамиров, Л.М. Дробижева, В.И. Козлов, И.М. Кузнецов и др. относятся к ним скептически, считая их, скорее, метафорой. С другой стороны, К.А. Альбуханова апеллирует к категории социального менталитета⁸, и в современной науке существует множество работ по созданию психологического портрета отдельных народов и наций, основанные на исторически укоренившихся в представлении других народов стереотипах и житейских знаниях^{9 10 11 12 13} (В.А. Сухарев, В.Г. Крысько, А.С. Баронин, В.С. Кукушин; Г.У. Солдатова, С.Г. Тер-Минасова, Г.Г. Шпет и др.). Кратко рассмотрим существующие в науке подходы к определению базовых понятий и категорий национальной психологии: национального характера, культуры, менталитета, национальных стереотипов, национального самосознания и др.

⁸ http://www.ipras.ru/cntnt/rus/media/on-layn-bibliote/otdelnie-stati-s/publikacii/stati_sotr/stati1.html

⁹ http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/krusko/index.php

¹⁰ <http://www.edubib.ru/books/psychilogy/kukushin.htm>

¹¹ http://nashaucheba.ru/v38295/%D1%81%D0%BE%D0%BB%D0%B4%D0%B0%D1%82%D0%BE%D0%B2%D0%B0_%D0%B3.%D1%83_%D0%BF%D1%81%D0%B8%D1%85%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D0%B8%D1%8F_%D0%BC%D0%B5%D0%B6%D1%8D%D1%82%D0%BD%D0%B8%D1%87%D0%B5%D1%81%D0%BA%D0%BE%D0%B9_%D0%BD%D0%B0%D0%BF%D1%80%D1%8F%D0%B6%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82%D0%B8

¹² http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Linguist/Ter/_Index.php

¹³ http://socgum.mdp.u.org.ua/index.php?option=com_mtree&task=viewlink&link_id=517&Itemid=0

Базовые категории национальной психологии

Определяющим, центральным моментом в этнопсихологии является отбор *этнодифференцирующих критериев, признаков*. В качестве признаков, характеризующих этнос, чаще всего принято называть национальную культуру и язык, общность происхождения и территории, национальный характер, национальное самосознание. 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].

А.А. Налчаджян к характерным признакам этноса причисляет:

- общее биологическое происхождение его членов (наличие общих предков);
- общую территорию, на которой протекает хозяйственная и культурная деятельность членов этноса;
- общую культуру и традиции;
- общую религию;
- общий язык;
- этническое самосознание (противопоставление себя другим этносам, наличие самоназвания – этнонима);
- наличие внутренней структуры или организации (членство через систему родства и браков);
- государственность (характерная для наций – этносов более высокого уровня);
- чувство идентичности с данной этнической группой (осознание принадлежности);
- ряд общих психологических особенностей (этнический характер, психика).

А.А. Налчаджян указывает, что только совокупность перечисленных признаков считается значимой в определе-

нии этноса, а не отдельные характеристики из ряда предложенных [112: 17-22].

И.А. Снежкова 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 имен [145: 85].

Национально-культурные особенности традиционно рассматриваются в качестве одного из основополагающих факторов воздействия на личность. Под национальной культурой чаще всего принято 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.

Огромное внимание проблеме национальной культуры уделяется в отечественных исследованиях. А.Ф. Дашдамиров по этому поводу пишет: «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 несет в себе национальное именно в форме усвоенной национальной культуры» [58: 124].

Согласно Л.З. Немировой, культура есть самопознание и самосознание народов. Познавательная функция культуры состоит в том, что она дает целостное представление о народе, стране, эпохе; передает знания и опыт предшествующих поколений; в культуре проявляется социальная гене-

тическая наследственность человечества, историческая память. Культура опредмечена в знаковых системах и является определенным 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 ее 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].

Одним из наиболее спорных понятий 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].

Сегодня критике подвергаются и попытки выявления базовой, или модальной, личности данной этнической группы (среднестатистического этнопсихологического паспорта представителей группы) и переноса ее качеств на всю нацию в целом, а также исследование этого аспекта с помощью личностных методик [65; 78; 91]. Данное направление было весьма популярно в зарубежной этнопсихологии в XX веке. Мнения же отечественных специалистов разделились. Например, по утверждению Л.М. Дробижевой, «полученные усредненные личностные характеристики для отдельных индивидов исследованной общности нерелевант-

ны, а при рассмотрении общности в целом бессмысленны, поскольку группа не может являться среднестатистической личностью» [65: 28–29].

С другой стороны, в современной этнопсихологии 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 по этому поводу пишет: «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. При этом А.Ф. Дашдамиров замечает, что национальный характер данного конкретного этноса не уникален, не единственен в своем роде. Заключенные в национальном характере особенности относительны и могут (по-своему) сформироваться в другое время, но при сходных обстоятельствах и в характере другого народа [57: 71].

Некоторые ученые разграничивают понятия «психологический склад» и «характер». Б.А. Душков пишет: «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 побужде-

ний – совокупность потребностей, интересов, ценностных ориентаций, установок, убеждений, идеалов и т.п. Характер и темперамент включают также миропонимание, нравственные принципы, интересы и выступают в обобщенном виде [34: 148, 151–152].

Ряд ученых убеждены, что в полное определение понятия этнической общности и нации в качестве одного из главных необходимо включать признак *этнического (национального) самосознания*. В частности, Н.Н. Чебоксаров пишет: «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 свое выражение в виде производного, но очень важного общественного явления – этнического самосознания» [175: 24].

О.Н. Юденко определяет национальное самосознание как 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].

Определяя сущность понятия «национальное самосознание», мы, например, склонны принять позицию сторонников гуманитарной парадигмы проблемы самосознания личности (М.М. Бахтина, А. Маслоу, К. Роджерса, В. Франкла и др.), где самосознание рассматривается с позиций индетерминизма как чисто субъективная субстанция, совокупность личностных смыслов и ценностей. Национальное самосознание является частью самосознания личности, наряду, например, с профессиональным самосознанием, и, соответственно, может рассматриваться как всецело субъективное образование. *Национальное самосознание можно определить как осознание (человеком или группой) своей этнической идентично-*

сти в системе межнациональных отношений и формирование определенной позиции по отношению к своей и другим нациям. Примерно об этом же писали в середине XIX века немецкие ученые – основатели этнопсихологии М. Лацарус и Г. Штейнталь: этническое самосознание – чисто субъективное ощущение, не зависящее от происхождения и языка [157: 49]. Можно родиться на определенной территории, знать культуру и говорить на языке этого этноса, но ощущать себя принадлежащим к иному этносу. Такие случаи в современной практике встречаются довольно часто.

Также в научных теориях уделяется внимание проблеме уровней и характеристик национального самосознания. Например, В.А. Вяткин и Ю.В. Хотинец выделяют два уровня национального самосознания: представления о своем этносе и этническую самоидентификацию. Внутри каждого уровня выделяются 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].

Понятие «национальное самосознание» употребляется как по отношению к общности (национальное самосознание народа), так и по отношению к личности (национальное самосознание человека). Хотя «национальное самосознание группы» звучит несколько спорно (как и «национальный характер группы»), на наш взгляд, правомерно относить данное понятие как к нации, так и к личности, предполагая, что оно может функционировать на макро- и микро- уровнях.

Важным аспектом изучения проблемы национального самосознания является рассмотрение его *структуры*. Со-

гласно Е.М. Верещагину и В.Г. Костомарову, в структуру национальной психологии включены национальный характер, темперамент, национальные чувства, настроения, предрасудки [44: 31].

А.Ф. Дашдамиров в сфере национальной психологии выделяет чувства, переживания, привычки, обычаи, традиции, вкусы, установки, 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 ее 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].

Существует и точка зрения, что вышеперечисленные категории не играют особой роли в определении национального самосознания. Национальное самосознание определяется, прежде всего, в рамках духовного контекста и связано с понятием патриотизма. Эта идея нашла отражение в работах русских религиозных философов XX века (Н.А. Бердяев, И.А. Ильин, П.А. Флоренский и др.). В частности, И.А. Ильин писал¹⁴: «Национализм есть любовь к духу своего народа и притом именно к его духовному своеобразию. Тот, кто говорит о родине, понимает духовное единство своего народа... Для того, чтобы найти свою родину и слиться с нею чувством и волею, и жизнью, необходимо жить духом и беречь его в себе, и далее, необходимо осуществить в себе

¹⁴ http://rys-arhipelag.ucoz.ru/publ/ia_ilin_o_nacionalizme_1_ideja_nacii/6-1-0-1583

патриотическое самосознание или хотя бы верно почувствовать себя и свой народ в духе и творчески утвердить себя в силах и средствах этой духовной жизни, то есть, например, принять русский язык, русскую историю, русское государство, русскую песню, русское правосознание, русское историческое мирозерцание и т.д. – как свои собственные... На этом пути любовь к родине соединяется с верою в нее, с верою в ее призвание, в творческую силу ее духа, в грядущий расцвет...

Национальность человека определяется не его произволом, а укладом его инстинкта и его творческого акта, укладом его бессознательной духовности. Покажи мне, как ты веруешь и молишься, как просыпаются у тебя доброта, геройство, чувство чести и долга, как ты поешь, пляшешь и читаешь стихи, что ты называешь «знать» и «понимать», как ты любишь свою семью, кто твои любимые вожди, гении и пророки, – и я скажу тебе, какой нации ты сын... Уклад бессознательной духовности слагается, формируется и закрепляется, прежде всего, в детстве, в особенности следует обогащать детей следующими сокровищами: язык, песня, молитва, сказка, жития святых и героев, поэзия, история, армия, территория, хозяйство...

Человек может прожить всю жизнь в пределах своего государства и «не найти» своей родины, и не полюбить ее, так что душа его будет до конца патриотически пустыня и мертва; и эта неудача или личная неспособность приведет его к своеобразному духовному сиротству, к творческой беспочвенности и бесплодности. В современном мире есть множество таких несчастных безродных людей, которые не могут любить свою родину потому, что духовного органа они лишены. Идея родины предполагает в человеке живое начало духовности. Родина есть нечто от духа и для духа, а в них духа нет: он или безмолвствует, или мертв...

Нечто, взятое само по себе, в отрыве от духа, – ни территория, ни климат, ни географическая обстановка, ни пространственное рядом-жительство людей, ни расовое происхождение, ни привычный быт, ни хозяйственный уклад, ни язык, ни формальное подданство – ничто не составляет Родину, не заменяет ее и не любитя патриотической любовью. Ибо все это, взятое в отдельности, подобно телу без души или колыбели без ребенка, или раме без картины; все это есть не более чем жилище родины, ее орудие, ее средство, ее материал, но не она сама. Все это необходимо ей; все это через нее и через ее жизнь получает высший смысл и священное значение, но она сама больше всего этого; она этим не исчерпывается и к этому не сводится. Родина нуждается в территории, но территория не есть родина. Родине необходима географическая и климатическая обстановка, но похожие условия климата и географической обстановки можно найти и в другой стране и т.п. Ни одно из этих условий жизни, взятое само по себе, не может указать человеку его родину: ибо родина есть нечто от духа и для духа. И обратно: патриотизм может сложиться при отсутствии любого из этих содержаний. Есть люди, никогда не бывавшие в России и еле говорящие по-русски, но сердцем поющие и трепещущие вместе с Россией; и обратно: есть люди, русские по крови, происхождению, месту пребывания, быту, языку и государственной принадлежности – и предающие Россию, ее судьбу, ее жилище, ее тело, ее колыбель и ее самое... И вот, чтобы постигнуть сущность родины, необходимо уйти в глубь своего сердца, проверяя и удостоверяясь, и обнять взором весь объем человеческого духовного опыта.

Долгая жизнь на чужбине не делает ее родиной, несмотря на сложившуюся привычку к чужому быту и природе и даже на принятие нового подданства, – все это остается бессильным, пока человек не сольется духом с дотоле чужим ему народом. Признак расы и крови не разрешает во-

проса о родине. Формальная принадлежность к какому-нибудь государству не только не обеспечивает патриотическое настроение у граждан, а, наоборот, в случае завоевания или произвольного проведения границ создает недобровольное подданство и вызывает в душах упорное антипатриотическое напряжение...

Все это означает, что родина не определяется и не исчерпывается этими содержаниями; она больше и глубже, чем каждое из них, взятое в отдельности, и чем все они вместе... Человек находит родину не просто инстинктом, но инстинктивно укорененным духом, и имеет ее любовью. А это означает, что вопрос о родине разрешается в порядке самопознания и добровольного избрания.

Можно принудительно и формально причислить человека или целое множество людей к какому-нибудь государству. Но заставить человека любить какую-нибудь «страну», как свою родину, или быть националистом чужой ему нации невозможно. Любовь возникает сама, а если она сама не возникает, то ее не будет; она не вынудима, она есть дело свободы, внутренней свободы человеческого самоопределения. Но этого мало. Она есть дело его духовной свободы, добровольного, духовного самоопределения... Для истинного патриотизма характерна не простая приверженность к внешней обстановке и к формальным признакам быта, но любовь к духу, укрывающемуся в них и являющемуся через них, к духу, который их создал, выработал, выстрадал или наложил на них свою печать».

Многие современные ученые соотносят структуру национального самосознания со структурой самосознания личности вообще и по аналогии выделяют в национальном самосознании когнитивный, эмоциональный и деятельностный компоненты. Особенно много внимания специалисты в своих работах уделяют таким компонентам структуры национального самосознания, как самопознание, сампред-

ставление и самовосприятие. Исследователи констатируют, что 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.

Важную и часто определяющую роль в системе этнических представлений народов друг о друге играют этнические стереотипы – устойчивые, обобщенные и эмоционально насыщенные обыденные образы-представления, которые складываются в исторической практике межэтнических отношений, выступая одним из регуляторов межэтнического восприятия и поведения.

У индивида стереотипы формируются с детства – как непреходящий 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 стере-

отипов способствует приобретение житейских и научных знаний о других нациях.

В результате самопознания в коллективном сознании формируется определенный образ себя как нации, обладающей общими и отличительными от других наций чертами, а также определенное 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 определенной идентичности всех ее членов, о типичных чертах своей общности, ее 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 ее «мировой рейтинг». Позитивная наполненность национального самосознания, гордость за свою нацию, готовность представлять ее интересы и защищать ее способствуют выработке позитивного, толерантного отношения к другим нациям, готовности идти на контакт и сотрудничество.

Ряд авторов, посвятивших свои работы изучению этнического самосознания, сходятся во мнении, что особенности национальной психологии обнаруживают себя, прежде всего, в деятельности, в поведении и поступках людей, в межэтническом общении (А.К. Байбурин, А.Ф. Дашдамиров, Л.М. Дробижева, М.Э. Коган, Г.В. Старовойтова, О.Н. Юденко и др.).

Мы также склонны принять точку зрения современных ученых и определять, что, как *структура самосознания лич-*

ности представлена интеграцией когнитивного, аффективного и деятельностного компонентов (в теориях Л.Д. Олейника, В.В. Столина, И.И. Чесноковой и др.), так аналогичным образом и структуру национального самосознания личности образуют три названных компонента (Рис. 1).



Рис. 1. Структура национального самосознания

Содержание когнитивного компонента составляют знания и стереотипные представления о своих и чужих национальных особенностях (внешности, характере, культуре, истории, религии и др.) и осознание своей национальной идентичности (национальное самоопределение). Содержание аффективного компонента составляет отношение и чувства к себе как представителю своей нации и субъекту межнациональных отношений и отношение и чувства к другим нациям как участникам межнациональных отношений. Содержание деятельностного компонента составляет определенное поведение или установки к действию в ситуациях межнациональных контактов.

Наконец, внимания требует и анализ *характеристик национального самосознания*. Анализ научной литературы показал, что к характерным особенностям национального самосознания можно отнести его *субъективность, избирательность, взаимосвязь с другими видами общественного сознания, социальную природу, энергетику и динамичность*.

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 ведет к некоторым искажениям в формировании образов своего и чужого народа. Суждения о своем 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 ведет 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). Национальное самосознание взаимосвязано с другими видами общественного сознания, что особо подчеркивают сторонники материалистического подхода Б.А. Душков, В.И. Козлов, К.В. Чистов и др. [66: 51; 79: 87; 179: 77].

Национальное самосознание обладает особой энергией и является динамичным, довольно относительным и неустойчивым образованием, оно определяется особенностями социально-экономической обстановки, конкретным историческим этапом развития и характером межэтнических отношений. 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.

Под динамическими особенностями национального самосознания, на наш взгляд, следует понимать количественные и качественные изменения, происходящие в структуре национального самосознания под воздействием ряда факторов посредством действия определенных психологических механизмов внутри каждого его компонента (Рис. 2).



Рис. 2. Психологические механизмы национального самосознания

Внутри когнитивного компонента национального самосознания это могут быть психологические механизмы объективации или стереотипизации знаний о своей и других нациях (в зависимости от опыта и наличия или интенсивности межнациональных контактов) и механизмы национального присоединения или обособления (поскольку результатом национального познания и самопознания личности является национальная идентификация со своей, другой нацией или обеими одновременно). Внутри аффективного компонента может действовать механизм эмоциональной модуляции (изменения знака отношения к своей и другим наци-

ям, а также к своей национальной идентичности). Внутри деятельностного компонента могут действовать механизмы взаимодействия / конформизма / противодействия, поскольку знания и индивидуальный опыт в системе межэтнического взаимодействия порождают установки действовать определенным образом в ситуациях межнациональных контактов: сотрудничать, избегать, враждовать или просто приспособливаться.

Методы исследования национального самосознания

Выбор методов исследования национального самосознания определяется во многом позицией исследователя, той парадигмой, в которой он работает (естественнонаучной или гуманитарной, а также etic или etic-подходом). При выборе etic-подхода исследователь вообще не может заранее определить методы исследования и категории анализа [157: 37-43]. Более того, выбор методологии зависит и от уровня исследования национального самосознания (*макро или микро-уровень*), то есть исследуем ли мы национальное самосознание нации или личности. *При исследовании национального самосознания на макро-уровне (национального самосознания нации) следует обратиться к истокам возникновения самой психологии национального самосознания как науки.* Этнопсихология возникла и развивается на основе социальной психологии, психологии личности, этнографии, антропологии и др. наук. Для проведения этнопсихологических исследований используются методы всех этих наук, но особенно часто – исследовательские *методы социальной психологии, психологии личности и этнографии, сравнительно-культурной психологии.* По утверждению Н.А. Налчаджяна, этнопсихология занимается исследованием этнических групп, поэтому в ней исследование личности имеет подчиненное значение: оно призвано способствовать исследованию групп [112: 41].

Н.А. Налчаджян указывает, что с целью использования методов упомянутых наук в этнопсихологии специалисты модифицируют их с учетом специфики объекта и предмета своей науки. Для исследования психологии этнических групп пользуются *методами наблюдения (полевой метод, участвующее наблюдение), анкетами, экспериментами, методами беседы, анкетирования, анализа и истолкования результатов деятельности этнических групп и их представителей*. Для развития этнопсихологии целесообразно использовать *исторический метод*, который уже имеет традиции в области социальной психологии. Также любое психологическое исследование, проводимое в определенном культурном контексте, имеет смысл лишь при хорошем знании данной культуры. Таким образом, огромный объем полезного материала можно получить путем *психологического анализа истории и культуры этнических групп*.

Плодотворным может быть психологическое исследование и истолкование личности и деятельности выдающихся представителей науки и *создание этнопсихологических портретов* (персоналий), поскольку такие люди весьма схожи с национальными символами и сгущают в себе как положительные, так и отрицательные черты своего народа.

Для исследования этнического психического склада можно использовать методы исследования и диагностики индивидуально-личностных особенностей, используя известные *личностные опросники и тесты* (Л. Терстоуна Г. Айзенка, Р. Кэттелла, ММРІ, факторные и структурные методы, метод семантического дифференциала и др.). Для исследования интеллектуальных особенностей различных этносов используются *интеллектуальные тесты*, которые применяются к индивидам, но средние показатели множества индивидов могут охарактеризовать также этнические группы [112: 41-43].

Если говорить об исследовании национального самосознания на микро-уровне (национального самосознания отдельной личности), то выбор методологии будет зависеть от метапозиции исследователя. Например, сторонники когнитивного подхода будут, в первую очередь, исследовать интеллектуальные особенности с помощью объективных тестов (*тестов интеллекта*) и эксперимента, сторонники деятельностного подхода – прежде всего, национальные особенности деятельности и поведения (поведенческие паттерны) с помощью констатирующего и формирующего эксперимента и т.д.

Если придерживаться убеждения, что самосознание личности – субъективная субстанция, то исследовать его следует с позиций гуманитарной парадигмы. В таком случае для исследования национального самосознания личности можно применять проективные методы и самоотчеты, а также методы наблюдения и беседы. Например, достаточно много исследовательского материала можно получить при использовании проективных методов дополнения, конструирования, изучения продуктов творчества. К ним можно отнести методики незаконченных предложений или незаконченных рисунков, незавершенных ситуаций межнационального взаимодействия, сочинений на тему межнационального взаимодействия или национальных особенностей, рисунки мира, стран или национальностей (своей и других) и др. Можно также использовать методики типа «Кто Я?» Куна-Макпартланда, метод субъективного шкалирования своей и других наций и т.д. Например, в данной книге приводятся готовые методики незаконченных предложений и проективных рисунков, которые использовались в ходе исследования динамики национального самосознания личности в период ранней юности при изучении иностранного языка. Текст методики незаконченных предложений представлен в Приложении 1. Примеры проективных рисунков, полученных в данном исследовании, приводятся в Приложениях 2 и 3.

В психологической практике существует не так много готовых стандартизированных методик для исследования национального самосознания личности. Есть *опросники* для исследования таких конструктов как этническая толерантность (Экспресс-опросник «Индекс толерантности», авторы Г.У. Солдатова, О.А. Кравцова, О.Е. Хухлаев, Л.А. Шайгерова, «Диагностический тест отношений», автор Г.У. Солдатова); этнические стереотипы («Методика выявления содержания этнического стереотипа», авторы Д. Катц и К.В. Брейли); социальная дистанция – принятие других наций («Шкала социальной дистанции, автор Э. Богардус, модификация Л.Г. Почебут). Для детей более младшего возраста (дошкольников, младших школьников) предлагаются *ситуации по типу моральных дилемм* (выбор поведения в ситуациях межэтнических контактов: ситуации «В поезде», «Сестренки», «Кинотеатр» и др.)¹⁵. Для диагностики национального самосознания личности и типов этнической идентичности в условиях межэтнической напряженности используется опросник «Типы этнической идентичности», авторы Г.У. Солдатова, С.В. Рыжова. Однако в целом данное направление требует существенной доработки и внимания специалистов в области психодиагностики.

§ 3. Формирование национального самосознания личности в онтогенезе

Этапы формирования этнической идентичности в детском и подростковом возрасте

Одной из основных характеристик самосознания личности является то, что это – не врожденное, а приобретенное в процессе социогенеза образование. Самосознание формируется с раннего детства под влиянием окружения, воспитания и особенностей той среды, в которой растет ре-

¹⁵ <http://www.psy-files.ru/>

бенок. *Этапы развития национального самосознания и этнической идентичности многие ученые соотносят с этапами психического развития ребенка*, 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.) [112; 157; 190].

Начало периода формирования национального самосознания личности принято относить к дошкольному детству, когда появляются первые представления об этнической принадлежности своей семьи и себя. Одним из первых концепцию развития у ребенка осознания принадлежности к национальной группе предложил Ж. Пиаже. Он проанализировал – как две стороны одного процесса – формирование понятия «родина» и образов «других стран» и «иностранных». Развитие этнической идентичности рассматривается как создание когнитивных моделей, связанных с понятием «родина», а этнические чувства, по мнению Ж. Пиаже, являются своего рода ответом на знания об этнических явлениях.

Ж. Пиаже выделяет три этапа в формировании этнической идентичности:

– в 6-7 лет ребенок 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 ребенок уже четко 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 уни-

кальность истории, специфику традиционной бытовой культуры [157].

К настоящему времени во всем 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 четкие и конкретные заме-

чания 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, четко идентифицируют себя с этнической общностью на основе значительного набора этнодифференцирующих признаков [88; 112; 121; 157; 190].

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 аттитудов) с возрастом остается 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. Действительно, позитивное восприятие своей нации и этнической идентичности играет большую роль в формировании национального самосознания личности. При негативном восприятии возможно формирование маргинальной идентичности, измененной идентичности или даже отсутствие определенной этнической идентичности (при низком уровне осознания своей принадлежности).

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*. Они относят формирование этнической «определенности» 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 неопределенностью. Если личная определенность 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 свое-

го этноса. Взрослый человек может дать более или менее развернутое описание своей этнической общности, ее 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 своем 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, определенные 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 данному 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, ее периодическая презентация, выражение, может сохранить ее интенсивные связи с другими членами группы [112].

Таким образом, *этапы развития национального самосознания личности в онтогенезе можно резюмировать в виде блок-схемы, представленной на Рисунке 3.*



Рис. 3. Этапы развития национального самосознания личности в онтогенезе

В дошкольном возрасте ребенок слабо ориентируется в вопросах этнической принадлежности (своей и окружающих). Первые фрагментарные знания о своей нации и национальные чувства появляются лишь в младшем школьном возрасте: ребенок может назвать национальность родителей, язык, место проживания; на основе информации, полученной от взрослых, может выделить яркие внешние национальные черты и особенности. Однако именно в эти возрастные периоды легче всего целенаправленно воздействовать на этническое самосознание ребенка – передавать знания о своей и других нациях, способствовать осознанию своей этнической идентичности, формированию этнической толерантности.

Только в подростковом возрасте, в связи с развитием рефлексии, можно говорить о появлении национальной идентичности и развитой этнической Я-концепции, а сформированное национальное самосознание личности является уже новообразованием юношеского возраста. У подростка сформированы и представления (на основе научных и обыденных знаний) о своей и других нациях, и определенное отношение к своей и другим национальным общностям, и поведенче-

ские паттерны и установки в ситуациях межэтнических контактов. Подросток может достаточно четко обосновать свою этническую идентичность и дать подробную характеристику нациям. Правда, подросткам присущи максимализм, неустойчивость интересов и аттитюдов, поэтому именно для подростков чаще всего характерны проявления этногонизма, этноэкстримизма и этнофанатизма. Поэтому психологическая и воспитательная работа здесь будут существенно отличаться – основными задачами, скорее всего, будут являться формирование адекватных реальности представлений о нациях (своей и других), позитивного этнического самоотношения и идентичности, этнической толерантности и коррекция девиантного и делинквентного поведения на национальной почве. Попустительство или игнорирование взрослыми этноэкстримистских проявлений подростков приводят к формированию националистических молодежных групп и движений, которые сегодня, к сожалению, набирают популярность.

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

цы 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 четко осознается, а знания о различиях между группами раньше приобретаются, если социализация ребенка проходит в полиэтнической среде. Таким образом, 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 ребенок принадлежит – большинства или меньшинства [157].

Особенности формирования самосознания личности в период ранней юности

Аналогично тому, как структура национального самосознания соотносится со структурой самосознания личности, *этапы развития национального самосознания личности в онтогенезе перекликаются с особенностями и закономер-*

ностями этапов развития самосознания личности в целом. Поскольку большинство ученых исповедуют акмеологический подход к проблеме формирования и развития национального самосознания личности (сходятся во мнении, что периодом расцвета национального самосознания и самосознания личности является период ранней юности), обратимся к рассмотрению более подробной характеристики периода ранней юности (подросткового и юношеского возраста).

Данная проблема является хорошо изученной как в зарубежной, так и в отечественной психологии. Обратимся сначала к *зарубежным исследованиям*. 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 веселость, сменяющуюся унынием; уверенность в себе, переходящую в застенчивость и трусость; эгоизм, чередующийся с альтруистичностью; высокие нравственные стремления, сменяющиеся 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 самосозна-

ния, 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-ю годами у девушек и 14–21-м 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 вставания 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-м годам, когда наблюдаются относительная стабилизация характера и определенные 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 остается молодым до тех пор, пока он к чему-то стремится, что-то ищет [88].

3. 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-ти до 14–15-ти 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).

Л.С. Выготский внес значимый вклад в изучение развития когнитивной сферы подростка. Он утверждал, что интеллектуальное развитие имеет центральное значение для всего переходного возраста и рассматривал 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 спо-

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 отрицание старых интересов и развитие новых, сначала романтических, затем реалистических и устойчивых) [49: 6–242].

Д.Б. Эльконин развил теорию Л.С. Выготского, создав периодизацию развития ребенка 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. Эльконина, 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 осозна-

нием своей непохожести, неповторимости приходит чувство одиночества, вызывая рост потребности в общении, повышение его избирательности и, одновременно, потребность в уединении для внутреннего диалога. К новообразованиям переходного возраста Л.И. Божович относила и изменения в мотивационной сфере (иерархия мотивов на основе мировоззрения, ценностей, сознательных целей и намерений)

Развитие самосознания, по мнению авторов, 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 ведет 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 [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 партнером становится «общественный взрослый» – система социальных ролей, культурных позиций, правил, принципов деятельности. Кризис юности состоит в разрыве идеала и реальности. На стадии индивидуализации (после

17-ти лет) партнером 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 юношеском возрасте на первый план выходят личностное и профессиональное самоопределение, формирование активной жизненной позиции и системы нравственных ценностей и идеалов.

Резюме

Исследования проблемы сознания и самосознания личности берут начало в философии античности и до сих пор не завершены. Проблема сознания и самосознания личности является основополагающей во многих психологических теориях, исследованиях и трактуется по-разному сторонниками гуманитарной и естественнонаучной парадигм.

В рамках естественнонаучной парадигмы психологи рассматривали сознание и самосознание с позиций детерминизма, объясняя его возникновение, функционирование, характеристики и структуру воздействием внешних (социальных) или врожденных (биологических) факторов. Все попытки ученых сводились к нахождению и построению истинной теории самосознания с помощью объективно-научных методов исследования. Трактовкой проблемы самосознания с данных позиций занимались сторонники биохевиорального, психоаналитического, интеракционистского, социогенетического, деятельностного, социокогнитивного и т.п. подходов.

В рамках гуманитарной научной парадигмы проблема сознания и самосознания рассматривается с позиций индетерминизма как чисто субъективная субстанция, совокупность личностных смыслов и ценностей, которая может быть исследована и скорректирована с помощью субъективных методов. Суть данной парадигмы представлена в теориях сторонников феноменологического, гуманистического направлений, христианской и экзистенциальной психологии, субъектного подхода.

Самосознание личности 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 облада-

ет и лабильными чертами (чувства, эмоции). Большинство исследователей выделяют в структуре самосознания личности три взаимосвязанных базовых компонента: когнитивного, аффективного, деятельностного (самопознание, самоотношение, саморегуляция). 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, включенности и функционирования (от простейшего до высокоразвитого).

Национальное самосознание можно определить как осознание своей этнической идентичности в системе межнациональных отношений и формирование определенной позиции по отношению к своей и другим нациям. Понятие «национальное самосознание» может относиться к этносу вообще (макроуровень) и к личности, в частности (микроуровень).

Структура национального самосознания (аналогично самосознанию вообще) есть интеграция когнитивного, аффективного и деятельностного компонентов. Содержание когнитивного компонента национального самосознания 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 национального самосознания составляет эмоционально-оценочное отношение к своей и другим нациям (позитивное, негативное, амбивалентное). Деятельностный компонент включает особенности поведения и определенные установки на межнациональное общение и взаимодействие.

Национальное самосознание личности формируется в процессе воспитания и обучения на ранних стадиях со-

циализации и определяется воздействием определенных 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 своем этносе до четкой обоснованной 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, четкое национальное самоопределение и идентификация, определенное эмоциональное отношение к своей и другим нациям, определенные установки на межнациональное взаимодействие.

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

Этапы формирования национального самосознания личности соотносятся с этапами психического развития и формирования самосознания личности в целом. Исследованиями доказано, что в детстве начинают формироваться определенные элементы национального самосознания лич-

ности, однако о сформированном национальном самосознании можно говорить только к периоду ранней юности, поскольку:

1) его формирование подготовлено созреванием всех психических функций и свойств личности (абстрактного мышления, рефлексии, логической памяти, категориального восприятия, произвольного внимания и поведения, чувства взрослости, активной социальной позиции, личностного и профессионального самоопределения);

2) согласно многим исследованиям, период ранней юности является наиболее сенситивным для формирования самосознания личности в целом, соответственно, это положение действительно и для национального самосознания как составляющей части самосознания личности;

3) эмпирически доказано, что только в период ранней юности все компоненты структуры национального самосознания личности представлены достаточно полно. Когнитивный компонент включает комплекс знаний и стереотипных представлений об особенностях своей и других наций; аффективный компонент включает определенное эмоционально-оценочное осознание своей этнической принадлежности; определенные национальные аттитюды; деятельностный компонент представлен определенными установками на межнациональные контакты; национальная идентификация личности вполне сформирована.

В период ранней юности возможность межнациональных контактов и целенаправленная работа по формированию национального самосознания личности часто сведены к минимуму, и, будучи лишены возможности получения научных знаний о нациях и непосредственного опыта общения с иностранцами, большую часть информации о нациях молодые люди получают в своих этнических группах. Таким образом, в содержании национального самосознания могут преобладать обыденные стереотипы и довольно не-

определенное отношение к разным этносам и нациям, что позволяет говорить об относительной аморфности национального самосознания личности.

Этнический статус чаще всего остается неизменным на протяжении всей жизни человека. Однако этническая идентичность – динамичное образование, и процесс ее становления не заканчивается в юношеском возрасте. В период взрослости формирование национального самосознания личности не прекращается совсем в силу непрерывности процесса познания и самопознания, но в целом, национальное самосознание является вполне сформированным образованием, и взрослый человек редко меняет свою национальную идентичность. На ее формирование или трансформацию могут влиять обстоятельства жизни человека, социальные факторы, особенности культуры.

ГЛАВА 2.

ДИНАМИКА НАЦИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ ЛИЧНОСТИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

§ 1. Теоретические аспекты взаимосвязи языка и национального самосознания личности

Вначале было Слово, и Слово было у Бога, и Слово было Бог. Оно было вначале у Бога. Все через Него начало быть, и без Него ничто не начало быть. В Нем 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. Еще 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, причем многие еще 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).*

Влияние языка, который несет в себе специфику национальной культуры и тесно связан с мышлением, на форми-

рование самосознания и образа мира является древней и вызывающей многочисленными диспутами концепцией. Изучению и анализу данных проблем посвящены работы многих отечественных и зарубежных ученых. *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.*

Взаимосвязь языка и познания

Наибольшее количество работ посвящено изучению взаимосвязи языка и познания (Б.В. Беляев, А. Вежбицка, Е.М. Верещагин, Л.С. Выготский, И.Н. Горелов, В. Гумбольдт, Т.М. Дридзе, А.А. Залевская, В.Б. Касевич, Г.В. Колшанский, В.Г. Костомаров, Е.И. Кукушкина, А.Р. Лурия, Г.Н. Макарова, А.Д. Мостовая, Г.П. Нешищенко, Э. Сепир, Б.А. Серебренников, А.Г. Спиркин, В.А. Сухарев, Р.М. Фрумкина, Т.В. Шмелева и др.). 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 ученые 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 ее языке, выливается на нем 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 дей-

ствительности, язык дает 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 свое мировоззрение») [55: 348].

Свое продолжение и крайнее выражение теория В. Гумбольдта нашла в разработанной Б. Уорфом и Э. Сепиром в начале XIX-го века теории лингвистической относительности. Данная концепция имеет много последователей, хотя некоторые склонны считать ее 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 определенного соглашения. Мы получаем от окружающего нас мира хаотический поток ощущений, приводимый в определенный порядок нашим языком. Постулируя обусловленность мышления характером нашего языка, Б. Уорф приходит к принципу лингвистической относительности: сходные физические явления позволяют создать сходную картину вселен-

ной 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) Мир познается 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 (В.М. Бехтерев, О.И. Блинова, А. Вежбицка, Е.М. Верещагин, В. Гумбольдт, А.Ф. Дашдамиров, Ю.Н. Караулов, В.Г. Костомаров, Е.И. Кукушкина, А.Р. Лурия, Г.П. Нещименко, С.Е. Никитина, И.М. Попова, А.Г. Спиркин, Э.Г. Туманян, Н.З. Чавчавадзе, Н.Н. Чебоксаров и др.);

2) Познание мира, мышление не зависят от языка, сущность которого – быть орудием общения между людьми, так что язык является внешним для познания мира средством (Ю.В. Бромлей, В.Г. Гак, Т.М. Дридзе, В.Б. Касевич, Г.В. Колшанский, А.Н. Леонтьев, Б.А. Серебренников, Е.Ф. Тарасов, Т.В. Шмелева и др.).

Обратимся к рассмотрению *первого подхода*. Еще в X-м 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 ученые рассматривают язык как одно из средств когнитивной деятельности, которое, будучи детерминировано культурно-исторически, позволяет конструировать культурно и социально реализуемые мен-

тальные 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 определенного 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. Шмелева 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 ребенка 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 все сознание в целом связано в своем 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 ученые 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, то есть иметь отвлеченное мышление. Мир человека, обладающего развитым языком, удваивается: в отличие от животного, кроме мира чувственно воспринимаемых предметов и ситуаций человек имеет еще 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 сознании. 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 двупланового (двуходового) 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-Лэрд) непосредственно соотносится с так или иначе интерпретируемым фрагментом действительности, она независима от языка, но

может использоваться для его интерпретации; ее 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 нем народа [51: 60].

Значительная часть исследований посвящена изучению *взаимосвязи языка и восприятия*. Авторов 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. Ю.В. Бромлей об этом писал следующее: «У всех народов одни общечеловеческие законы логики, и отсутствие определенной 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 определенных 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 определенной 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 чем 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 путем опи-

сания, 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].

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 лингвистической универсальности и относительности многие ученые также склонны считать лексику самым специфичным, избирательно отражающим особенности национальной культуры, образа жизни, менталитета и психологии народа аспектом языка. 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 еще и содержательной стороной (предметы и отношения и отражающие их понятия) [23: 152–153].

Помимо работ общего теоретического характера, посвященных проблемам концептуализации действительности, имеются и исследования экспериментального плана, подтверждающие национально-культурную специфику категоризации и сенсорно-перцептивного восприятия у разных народов (А.П. Василевич, А.А. Залевская, А.Е. Иванова, Д.Т. Нгуен и др.).

Часть исследований связи языка и познания посвящены изучению двух *картин (моделей) мира – языковой и концептуальной* [5: 350–351; 38: 481; 137: 107; 207: 307–308]. Отмечая взаимосвязь концептуальной и языковой моделей мира, многие ученые 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 [167; 194: 12–13; 200: 13, 23, 27, 31].

Следует отметить, что некоторые ученые, наоборот, обуславливают язык всеми психическими явлениями и процессами. 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, в частности, для методики препода-

давания иностранного языка. Многие ученые сходятся во мнении, что, обучаясь языку, учащиеся, по сути, должны обучиться мышлению на этом языке. Например, Б.В. Беляев отмечает несостоятельность точки зрения, что человек может мыслить только на своем родном языке, а владение иностранным языком может быть только опосредованным, то есть 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, а 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 приему 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.

Взаимосвязь языка и национальной культуры

Особенностям и характеру взаимосвязи языка и национальной культуры посвящены многие исследования (Ю.А. Бельчиков, О.И. Блинова, А.А. Брагина, Ю.В. Бромлей, А. Вежбицка, Е.М. Верещагин, В.Г. Гак, И.Н. Горелов, М.Н. Губогло, В. Гумбольдт, А.Ф. Дашдамиров, Ю.Д. Дешириев, Д. Иванов, Ю.Н. Караулов, В.И. Козлов, М. Коул, Л.П. Крысин, В.Г. Костомаров, Е.И. Кукушкина, Г.Н. Макарова, Г.П. Нецименко, С.Е. Никитина, Л.Б. Никольский, Ю.А. Сорокин, Е.Ф. Тарасов, С.М. Толстая, Н.И. Толстой, Б.А. Успен-

ский, Н.З. Чавчавадзе, Н.Н. Чебоксаров, А.Д. Швейцер, Т.В. Шмелева и др.).

Первые попытки решить проблему взаимодействия языка и культуры были предприняты в работе А.А. Потебни «Мысль и язык»: язык включен в культуру, так как тело знака является культурным предметом, и, в свою очередь, культура входит в язык, так как 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. В частности, Л.В. Щерба отмечал, что «каждый язык отражает культуру того

народа, который на нем говорит... Язык – это дух народа, зеркало, отражающее культуру» [186].

Своеобразный подход к проблеме связи языка и культуры народа осуществлен 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; таким образом, познав план содержания языка, мы проникаем в образ мышления нации, ее 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 подчеркивали, 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* – представлений о речевых условиях и ситуациях употребления соответствующих единиц языка, знаний альтернативных способов коммуникации и последовательности использования языковых конструкций, обладания необходимыми для данного общества навыками коммуникативного поведения и т.п.. 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*. В частности, А. Мейе писал, что «нельзя понять язык, не имея представления об условиях, в которых живет народность, говорящая на этом языке» [189: 19].

Для овладения названными видами знаний особую ценность 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 но-

вой для него действительности. По отношению к индивиду язык в его кумулятивной функции оказывается настоящим педагогом, потому что он сообщает ребенку, 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 культуры. Человек, владеющий культурами «а» и «б», называется личностью на рубеже культур, и ее 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.

Без всякого сомнения, проблема взаимоотношения языка и культуры в жизни этноса имеет большое значение: ущемление национальных интересов, традиций и языка часто ставили общество на грань войны. Однако практически все этносы на определенном 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 ученый 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.

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.

Взаимосвязь языка, деятельности и поведения

Большое количество исследований также посвящены влиянию языка на деятельность и поведение людей (А.К. Байбурин, О.И. Блинова, Ю.В. Бромлей, А. Вежбицка, Ю.Д. Дешириев, В.Г. Гак, И.Н. Горелов, М.Н. Губогло, А.Ф. Дашдамиров, Т.М. Дридзе, Б.А. Душков, А.А. Залевская, А.Е. Иванова, Ю.Н. Караулов, В.Б. Касевич, Е.И. Кукушкина, В.П. Левкович, А.А. Леонтьев, Ю.М. Лотман, А.Р. Лурия, Г.Н. Макарова, А.Д. Мостовая, С.Е. Никитина, М.К. Петров, Э.В. Соколов, Г.В. Старовойтова, И.А. Стернин, Р.М. Фрумкина, Н.Н. Чебоксаров, А.Д. Швейцер и др.).

Национально-культурная специфика особенно наглядно проявляется в деятельности и языковом поведении людей, 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 само-

выражаться 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 ученые. В.М. Бехтерев писал: «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 приводит по этому поводу следующую метафору: «Лица, говорящие одним языком, – абоненты одной самой удобной, самой дешевой и самой распространенной 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 рисует аналогичный образ: «Язык служит кратчайшим звеном, способным связывать людей друг с другом. Сестры, 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 определенной 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].

Взаимосвязь языка и национального самосознания

Все перечисленные факторы (взаимосвязь языка и мышления, национальной культуры, поведения) позволили ученым прийти к выводу о *взаимосвязи языка, сознания и самосознания*.

Обращение к языку рассматривается сегодня как наиболее простой доступ и средство проникновения в тайны человеческого сознания и познания (и в частности, сознания другого народа). 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 трех 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 трех 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. Языковое сознание автор 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, чутье языка народом, лингвистический инстинкт), Э.М. Уленбека (языковая компетентность) и других ученых. 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, осознает 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 язы-

кового 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 ведет к расширению когнитивного сознания, которое, однако, различно даже у носителей одного и того же языка [189: 25–28, 32].

Опираясь на вышеизложенное, можно сделать вывод и о *взаимосвязи языка и национального самосознания* как отдельно взятой личности, так и нации в целом. Язык есть не только мощное средство экспрессии, коммуникации, со-

циализации человека, его приобщения к культуре, но и *один из главных признаков нации и национального самосознания* (С.А. Арутюнов, А.Т. Базиев, М. Баряктарович, В.М. Бехтерев, Ю.В. Бромлей, В.А. Вяткин, В. Гумбольдт, А.Ф. Дашдамиров, А.И. Донцов, М.Э. Коган, Г.В. Колшанский, Л.Б. Никольский, Б.А. Серебренников, И.А. Снежкова, А.Г. Спиркин, Э.Г. Туманян, Н.З. Чавчавадзе, Н.Н. Чебоксаров, Т.В. Шмелева и др.).

Многие ученые отмечают, что весьма тесны связи этноса с языком, который служит 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. Еще Ф. Энгельс в своих работах по национальному вопросу указывал, что действительные границы наций определяются языком и «общностью симпатий», понимая под ними чувство национального единения, то есть национального самосознания. Язык обладает сигнификативной функцией, это условный знак принадлежности его носителя к определенной 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. В данном контексте представляет интерес теория Дж. Берри, который утверждал, что идентичности со своей и чужой этническими группами могут существовать относительно неза-

висимо 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 ведет к полной ассимиляции с ней; 3) с обеими группами, что свидетельствует о тенденции к интеграции и бикультурации; 4) слабая, четко не выраженная идентичность с обеими группами, что ведет к маргинализации и сопровождается чувством неопределенности, беспокойства и неадекватным речевым поведением в полиэтнической среде [60].

Таким образом, можно заключить, что язык тесно связан с культурой, менталитетом и национальным самосознанием этноса, определяет специфику национальной концептуализации действительности; формирует языковое сознание и самосознание нации и личности. При изучении иностранного языка человек не только приобщается к культуре, самосознанию другого народа, но и лучше узнает свой родной язык и культуру, особенности родного национального характера и самосознания (Рис. 4).



Рис. 4. Влияние изучения иностранного языка на национальное самосознание личности

Но на самом ли деле изучение иностранного языка может значительным образом влиять на формирование национального самосознания личности, на изменение национальной идентификации? Что же происходит в структуре национального самосознания личности в процессе изучения иностранного языка на разных уровнях, как меняется содержание его компонентов, их взаимосвязь и иерархия (и меняется ли)? Какие факторы определяют динамические особенности национального самосознания личности при изучении иностранного языка? На эти вопросы мы попытались ответить, проведя специально организованное эмпирическое исследование.

§ 2. Структура национального самосознания личности в период ранней юности при изучении иностранного языка

Описание организации, методов и замысла исследования

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) 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 скрупулезностью, педантичностью, ответственностью, серьезностью, студенты французского отделения – легкомысленностью, веселостью, утонченностью и т.д. В ходе бесед преподаватели данного факультета и сами студенты разных языковых отделений отмечали разницу в характере, поведении и отноше-

нии к учебной деятельности у студентов разных языковых отделений. Многие студенты признавали, что изучение иностранного языка значительно повлияло на их мировоззрение, характер, деятельность и поведение.

Тогда было выдвинуто предположение, что в процессе изучения иностранного языка действительно определенным образом меняется национальное самосознание личности, а 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.

С помощью ряда проективных методик (незаконченных предложений и рисунков), мы провели эмпирическое исследование в целях изучения динамики национального самосознания личности в период ранней юности при изучении иностранного языка. Исследование проводилось в период с 2000-2005 гг. в г. Красноярске. Статистическая обработка полученных эмпирических данных осуществлялась с использованием U-критерия Манна-Уитни при помощи компьютерной программы Statgraphics Plus (v.2.1.). Также при обработке результатов применялись математические методы обработки данных в психологии (факторный, корреляционный, кластерный анализ).

Специально разработанная методика незаконченных предложений «Особенности национального самосознания личности в процессе изучения иностранного языка» (Приложение 1) направлена на исследование содержания всех трех компонентов национального самосознания личности:

1) аффективного (включающего эмоциональное отношение к своей и другой нации – положительное, отрицательное и амбивалентное);

2) когнитивного (включающего 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) регулятивного (включающего установки на межнациональную деятельность и общение).

Всего было исследовано 800 человек, условно разделенных на три выборки:

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) учащиеся средних и 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 им. В.П. Астафьева 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, 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 зачетами или экзаменами, внутри самих курсов осуществляются промежуточные срезы и тесты полученных знаний. Полученные оценки могут служить количественным критерием измерения приобретенных знаний.

На факультете физики и информатики изучается только практический язык в очень ограниченном объеме, 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, музы-

кальные 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 обучающихся также изначально отличается у всех выборов:

1) профессиональная – у студентов факультета иностранных языков (связывают свою жизнь и будущую профессиональную деятельность с преподаванием иностранного языка и переводом);

2) прагматическая – у студентов факультета физики и информатики (изучение иностранного языка не связано с будущей профессией и служит для общения и туризма).

3) диффузная (о профессиональном самоопределении школьников говорить затруднительно, однако многие язык учат для общения и туризма, возможно для будущей профессии).

Вышеперечисленные особенности легли в основу выделения уровней обучения иностранному языку:

1) профессиональный уровень (основная специальность – студенты факультета иностранных языков);

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

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

преобладает прагматическая направленность. На общеобразовательном специализированном уровне – большой объем преобладающих научных и житейских знаний о нациях; преобладает прагматическая направленность.

При обработке результатов методики незаконченных предложений 34 *высказывания методики были сгруппированы в 15 номинальных шкал:*

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 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 объеме 5–10 высказываний) – приобретаются при изучении страноведческой литературы и иных научных источников информации о странах языка;

2 – житейские знания (преобладающие житейские знания в объеме 2–4 высказываний) – приобретаются при непосредственном контакте с иностранцами, проживании в других странах;

3 – обыденные знания (стереотипные единичные ответы, которые практически ни о чем 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 четких 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 четких 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 мое мировоззрение;

2 – нет, не изменил;

3 – не знаю.

Полученные данные по 15-ти номинальным шкалам затем подверглись экспертной оценке профессиональных психологов образования, что позволило выработать единые критерии оценки ответов испытуемых.

Исследование с помощью методики проективных рисунков проводилось среди учащихся старших классов языковой школы с целью выявления 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 ее 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 свое 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 языковой школы 13-16 лет (из них 53 девушки и 32 юноши).

Обработка результатов применения методики проективных рисунков с помощью содержательного анализа полученных изображений позволила выделить 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.

В целом проведенное 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.

Обратимся к описанию результатов проведенного исследования. В интерпретациях мы будем использовать термин «другие нации» для обозначения наций изучаемого иностранного языка (англичан и американцев) и термин «иностранцы» для обозначения носителей изучаемого иностранного языка.

Характеристика структуры национального самосознания личности в период ранней юности на разных уровнях обучения иностранному языку

Содержательный и сравнительный анализ полученных данных по результатам применения методики незаконченных предложений позволил выявить *особенности содержательного наполнения компонентов структуры национального самосознания личности при изучении иностранного языка на разных уровнях*. Далее в параграфе будут представлены рисунки и описание результатов исследования *когнитивного, аффективного и деятельностного компо-*

нентов национального самосознания студентов и школьников, изучающих иностранный язык. Напомним, что выборки отнесены к трем уровням изучения иностранного языка: профессиональный уровень (студенты факультета иностранных языков), специализированный (школьники языковой школы) и средний уровень (студенты факультета физики и информатики).

В содержании *аффективного компонента национального самосознания* на всех уровнях обучения иностранному языку преобладает позитивное, толерантное отношение к своей и другим нациям, однако на среднем общеобразовательном уровне отношение к своей национальной принадлежности и своей нации несколько позитивнее, чем на профессиональном уровне обучения иностранному языку (Рисунки 5, 6, 7).

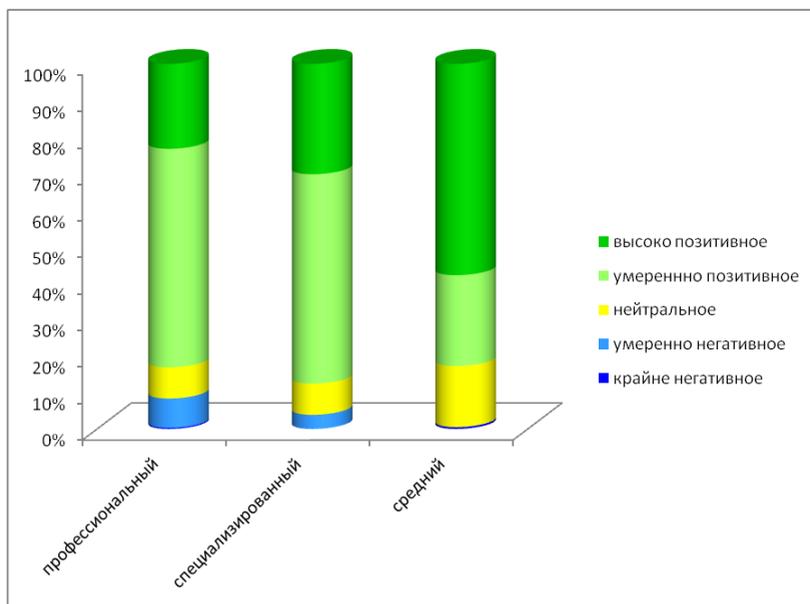


Рис. 5. Эмоциональное отношение испытуемых к своей национальной принадлежности

Большинство школьников и студентов заявили, что они в целом хорошо *относятся к своей нации и национальной принадлежности* (Рис. 5), хотя есть определенные 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 ее адрес), на среднем уровне обучения иностранному языку (факультет физики и информатики) почти в два раза больше, чем на профессиональном и специализированном уровнях обучения (факультет иностранных языков и школьники языковой школы). Последние склонны менее восторженно относиться к своей национальной принадлежности и оценивать ее умереннее.

Небольшая часть студентов профессионального (8%) и школьников специализированного уровня обучения иностранному языку (4%) относятся к своей национальной принадлежности умеренно негативно. Среди студентов среднего уровня обучения иностранному языку 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 определенного мнения по этому поводу (9% школьников специализированного уровня и студентов профессио-

нального уровня обучения иностранному языку и 17% студентов среднего уровня обучения иностранному языку).

Около половины испытуемых оценили *отношение русских людей к представителям наций изучаемого иностранного языка* (Рис. 6) как позитивное (относятся с интересом, уважением, любопытством), около трети опрошенных отметили индифферентное отношение русских к этим нациям (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).

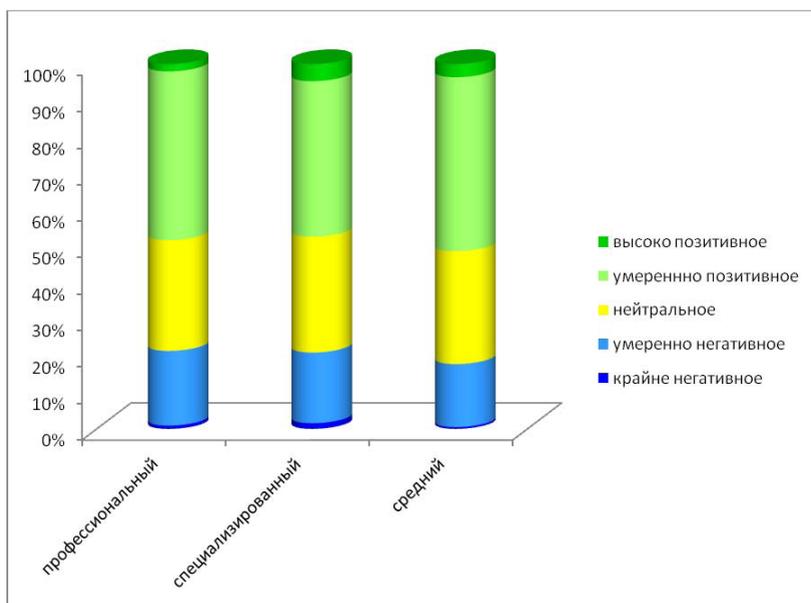


Рис. 6. Эмоциональное отношение русских к другим нациям

Среди достоинств иностранцев были названы такие качества, как «вежливые, добрые, воспитанные, обеспеченные, образованные, трудолюбивые, свободные, раскрепощенные, веселые и общительные». Среди основных недо-

статков 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.

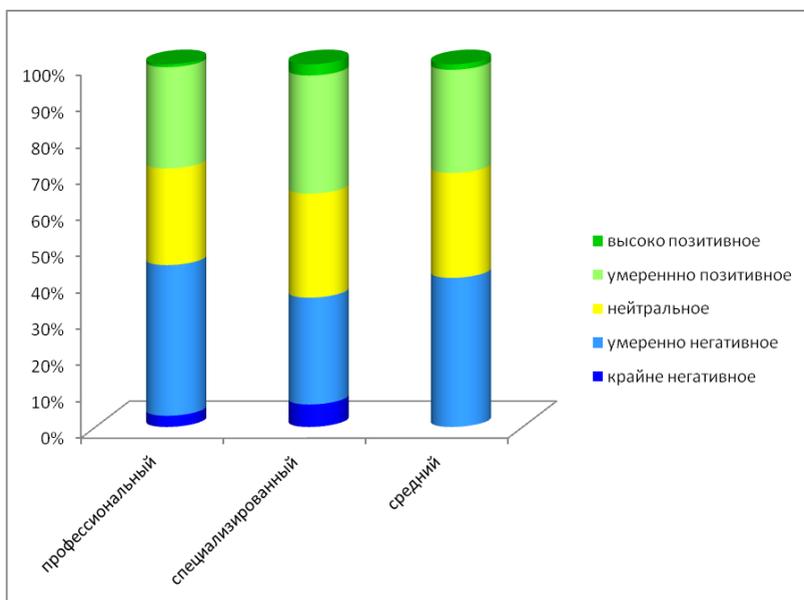


Рис. 7. Эмоциональное отношение представителей других наций к русским

При оценке отношения представителей наций изучаемого иностранного языка к русским (Рис. 7) мнения испытуемых разделились: примерно треть опрошенных оценили их отношение к русским как позитивное (с интересом, уваже-

нием, любопытством), также треть – как амбивалентное (не имеют определенного мнения по данному вопросу). Также треть опрошенных школьников специализированного уровня обучения иностранному языку и около половины студентов профессионального и среднего уровней обучения иностранному языку считают, что носители изучаемого иностранного языка 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 испытуемых к своей и другим 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 мешало испытуемым признать наличие недостатков у собственного народа.

В содержательном плане *когнитивный компонент национального самосознания* обучающихся в целом представлен преобладанием научных и житейских знаний о нациях изучаемого иностранного языка на профессиональном и специализированном уровнях обучения иностранному языку, на среднем уровне обучения иностранному языку – преобладанием обыденных знаний о других нациях или их отсутствием. На профессиональном и специализированном уров-

нях обучения иностранному языку у большинства обучающихся выявлена идентификация с другой нацией или интеграция; на среднем уровне обучения иностранному языку у большинства студентов выявлена идентификация со своей нацией (Рисунки 8, 9, 10).

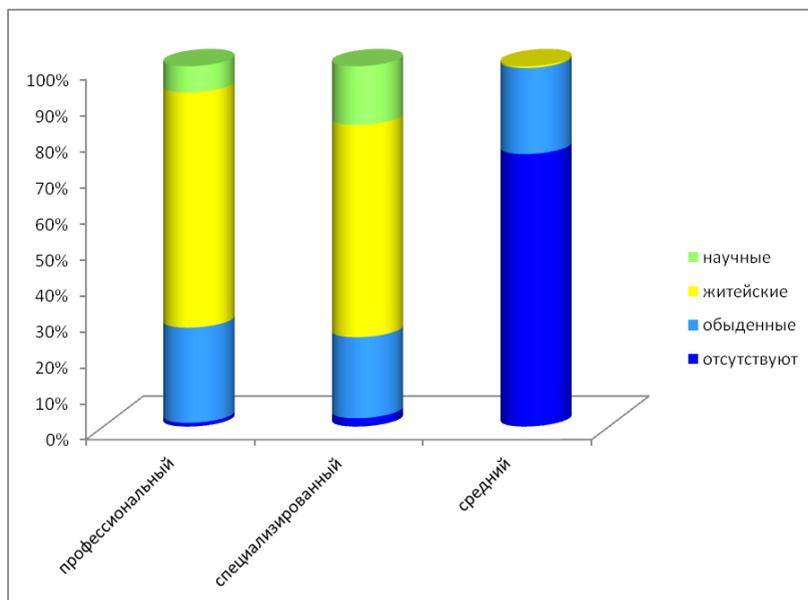


Рис. 8. Уровень знаний испытуемых о других нациях

Большинство студентов профессионального уровня и школьников специализированного уровня обучения иностранному языку обладают богатой палитрой *научных, жизненных и обыденных знаний о другой нации* (Рис. 8). Их представления о других нациях отличаются разнообразием, образностью, большим объемом высказываний. У большинства студентов среднего уровня обучения иностранному языку (76%), напротив, знания о других нациях практически отсутствуют. Около четверти испытуемых всех выборок продемонстрировали преобладание обыденных знаний о других

нациях: односложные, малоинформативные ответы, основанные на этнических бытовых стереотипах и мифах.

На уровне житейских знаний, приобретенных на основе персонального опыта общения с иностранцами, у обучающихся встречаются следующие высказывания. Знакомых иностранцев большинство школьников и студентов охарактеризовали как хороших, интересных, веселых, приветливых, счастливых, умных, образованных, спокойных, любознательных, приятных людей, типичных представителей своей нации, обычных людей. 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 раскрепощенными, тактичными, культурными, более ответственными и серьезными, 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 специализированного уровня обучения иностранному языку. 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 среднего уровня обучения иностранному языку думают, что лучшее занятие для иностранцев – отдых, просмотр телепередач, прогулки, распивание пива, походы по магазинам, а также спорт, бизнес, медицина, политика, банковское дело. Студенты профессионального уровня обучения иностранному языку относят к таким занятиям чаепитие, садоводство, бизнес (финансовая сфера, менеджмент), отдых и общение с друзьями и семьей, спорт, телевидение, чтение газет, путешествия.

Молодежь, по мнению опрошенных, в других странах более общительная, раскованная, веселая и счастливая, прогрессивная, современная, образованная и стильная; лишь около 20% испытуемых 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». Около 10 % опрошенных 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 недалеких людей».

Идеал мужчины / женщины иностранца для большинства школьников специализированного уровня обучения иностранному языку – это образованный, умный, общительный, доброжелательный, во всем развитый, красивый человек, от-

ветственный, спортивный, обеспеченный и культурный. Для студентов профессионального и среднего уровней обучения иностранному языку 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 специализированного уровня обучения иностранному языку заявили, что «наши лучше»!

Большинство школьников специализированного уровня обучения иностранному языку ассоциируют иностранцев с хорошими, интересными людьми, своими учителями и знакомыми, а также с «долларом, хорошим домом, обеспеченной лучшей жизнью, прогрессом и свободой». В частности, англичан ассоциируют 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 ассоциируют с футболом, Статуей Свободы и птицами, парящими в небе, наивностью, пончиками, «толстым дядей с большим карманом», с хип-хопом, микрочипами, гамбургерами, хот-догами и Макдональдсом, лимузинами, богатством, инопланетянами. Студенты профессионального уровня обучения иностранному языку, 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.

Для подавляющего большинства опрошенных иностранцы интересны, прежде всего, в плане познания и об-

щения – своим менталитетом, поведением, культурой, историей и традициями, образом жизни, а также в плане языка (как носители) и общения.

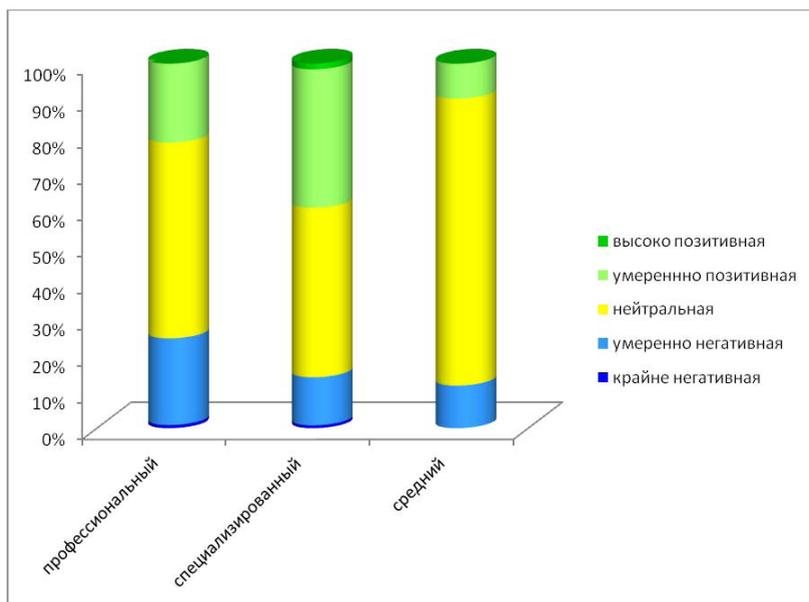


Рис. 9. Эмоциональная окрашенность представлений о других нациях

Большая часть представлений о других нациях всех выборок испытуемых (около половины школьников специализированного уровня и студентов профессионального уровня обучения иностранному языку и $\frac{4}{5}$ студентов среднего уровня обучения иностранному языку) эмоционально довольно нейтральна, их ответы чаще представляют собой простой перечень предметов быта, еды, одежды, национальной символики и т.п. (Рис. 9).

Около четверти представлений студентов профессионального уровня обучения иностранному языку носит позитивный характер и столько же – негативный. Около 12-14% школьников специализированного уровня и студен-

тов среднего уровня обучения иностранному языку продемонстрировали негативные представления о других нациях, около 10% студентов среднего уровня и 40% школьников специализированного уровня обучения иностранному языку предъявили позитивные представления о других нациях. Эти аспекты испытуемые чаще связывали в своих ответах с качественными характеристиками представителей нации (черты характера, особенности поведения и отношения к другим нациям).

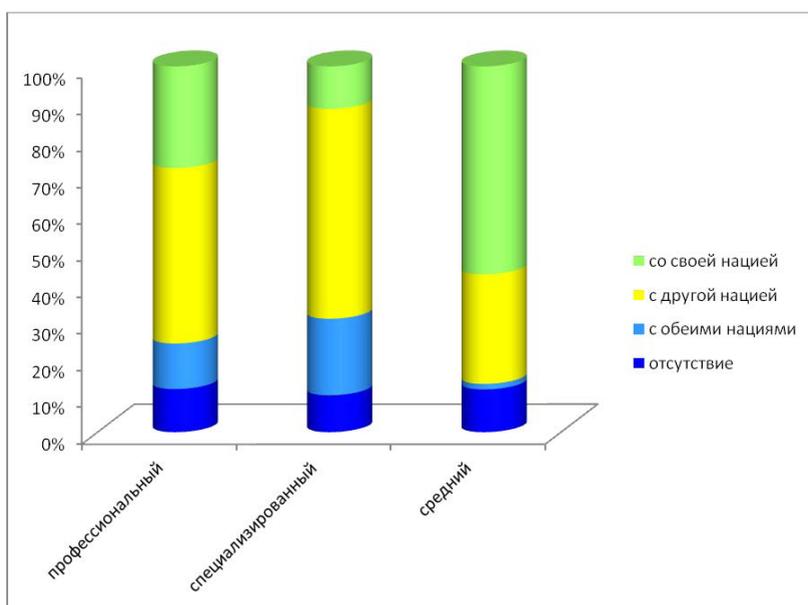


Рис. 10. Национальная идентификация испытуемых

Что касается национальной идентификации (Рис. 10), более половины студентов среднего уровня обучения иностранному языку (57%), около четверти студентов профессионального уровня обучения иностранному языку (28%), и только 12% школьников специализированного уровня обучения иностранному языку идентифицируют себя со своей наци-

ей, ощущают себя в результате изучения иностранного языка ближе к русским. Среди ответов встречаются следующие высказывания: «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 профессионального уровня обучения иностранному языку (48%) и школьников специализированного уровня обучения иностранному языку (57%) идентифицируют себя с нацией изучаемого языка. Как уже отмечалось выше, опрошенные этих выборок 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. В комментариях и объяснениях по этому поводу встречаются такие высказывания: «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».

Тенденцию к бикультурности и биязычности (ощущают в результате изучения иностранного языка принадлежность к обеим нациям) показали лишь 1,5% студентов среднего уровня обучения иностранному языку, около 13% студентов профессионального уровня обучения иностранному

языку и 21% школьников специализированного уровня обучения иностранному языку. Практически у одинакового количества испытуемых всех выборок (10–12%) идентификация отсутствует, то есть они не имеют определенного мнения по данному вопросу, затрудняются на него ответить. Однако по данным сравнительного анализа с учетом этапов и продолжительности обучения тенденция к этнической неопределенности практически сходит на нет. На более поздних этапах обучения у студентов профессионального уровня обучения иностранному языку (на 5-м курсе) и школьников специализированного уровня обучения иностранному языку (16-ти лет) только по одному человеку в каждой выборке не определились с идентификацией. Для сравнения, среди студентов среднего уровня обучения иностранному языку на последнем курсе таких испытуемых гораздо больше (14%). Такие данные свидетельствуют о более высоком уровне национального самосознания и четком национальном самоопределении молодых людей, изучающих иностранный язык на профессиональном и общеобразовательном специализированном уровнях обучения иностранному языку.

Большинство студентов среднего уровня обучения иностранному языку (60%) считают, что иностранный язык никак не повлиял на их мировоззрение; а среди тех, кто признал факт влияния (39%), многие отметили, что повлиял в очень незначительной степени. Мнения студентов профессионального уровня обучения иностранному языку разделились примерно поровну: 43% считают, что язык изменил их взгляд на мир, и 41% считают, что не изменил. Половина школьников специализированного уровня обучения иностранному языку (51%) считают, что язык изменил их взгляд на мир, 30% школьников отрицают факт влияния языка на их мировоззрение. Около 16% студентов профессионального уровня обучения иностранному языку, 20% школьников специализированного уровня обучения ино-

странному языку и 1,5% студентов среднего уровня обучения иностранному языку не имеют определенного мнения по данному вопросу.

Испытуемые, которые признали *факт влияния иностранного 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, и лишь немногие из них видят в нем только предмет в учебном заведении. Большинство студентов профессионального и общеобразовательного специализированного уровней обучения иностранному языку 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, сформировало представления о другой культуре, дало 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 людях других стран; поняли, что иностранцы не такие, как они думали раньше. Изучение иностранного языка позволило им понять, чем «мы» отличаемся от «них», приобрести много новых друзей и знакомых, узнать много о самом языке и способах его изучения.

Среди высказываний по этому поводу встречаются следующие: «изучение иностранного языка позволило мне 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 я пересмотрел(а) свои ценности, стал(а) лучше понимать людей, увидел(а) жизнь с другой стороны, стал(а) умнее, стараюсь быть более вежливым и доброжелательным, так как они – хороший пример для следования; я связываю язык с будущей карьерой, стал(а) больше уважать русский язык; иностранный язык дал новые знания, новое мышление, открыл выход в другую культуру; я хочу жить и работать там».

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

Наконец, в *деятельностном компоненте национального самосознания* на профессиональном и специализированном уровнях обучения иностранному языку преобладают установки на межнациональное взаимодействие (общение, проживание, получение образования, осуществление профессиональной деятельности в странах изучаемого иностранного языка), и только у четверти опрошенных выявлены установки на противодействие и избегание контактов. На среднем общеобразовательном уровне обучения иностранному языку около половины опрошенных показали наличие установок на национальное противодействие и избегание контактов (преобладают установки на проживание, получение образования, осуществление профессиональной деятельности в России). Данные представлены на Рисунках 11, 12, 13, 14, 15, 16.

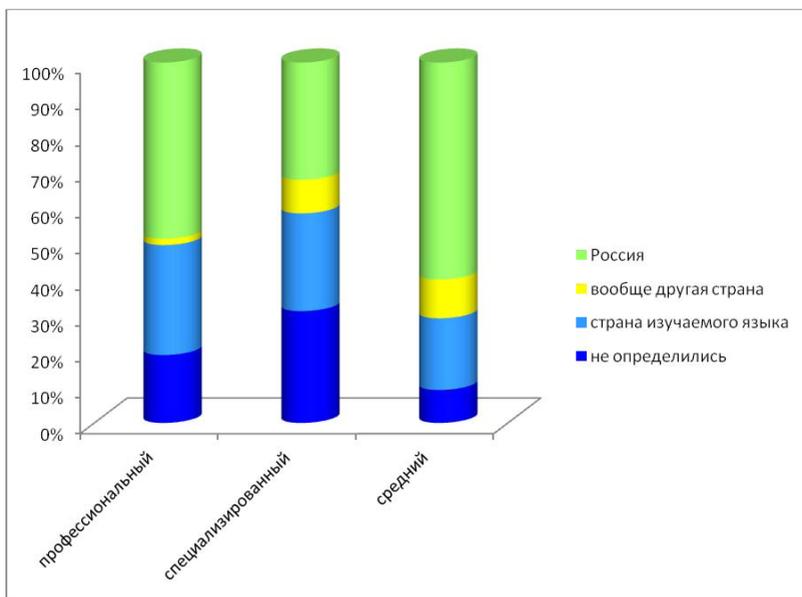


Рис. 11. Предпочтения испытуемых по стране проживания

Большинство студентов среднего уровня обучения иностранному языку (63%) и около половины студентов профессионального уровня обучения иностранному языку (49%) склонны предпочесть Россию в качестве страны проживания («мы – патриоты!»). Также в два раза больше студентов профессионального уровня обучения иностранному языку, чем студентов среднего уровня обучения иностранному языку, предпочли бы иметь двойное гражданство и жить в обеих странах. Чуть меньше трети по обеим выборкам (29–32%) однозначно предпочли бы жить в другой стране (в том числе в стране изучаемого языка), так как считают это перспективным (Рис. 11).

Что касается школьников специализированного уровня обучения иностранному языку, то их мнения разделились примерно в равных долях по всем показателям: треть школьников (33%) предпочли бы жить в России, чуть более

трети (36%) – за рубежом, и чуть менее трети (31%) – в обеих странах одновременно (в России и стране изучаемого иностранного языка).

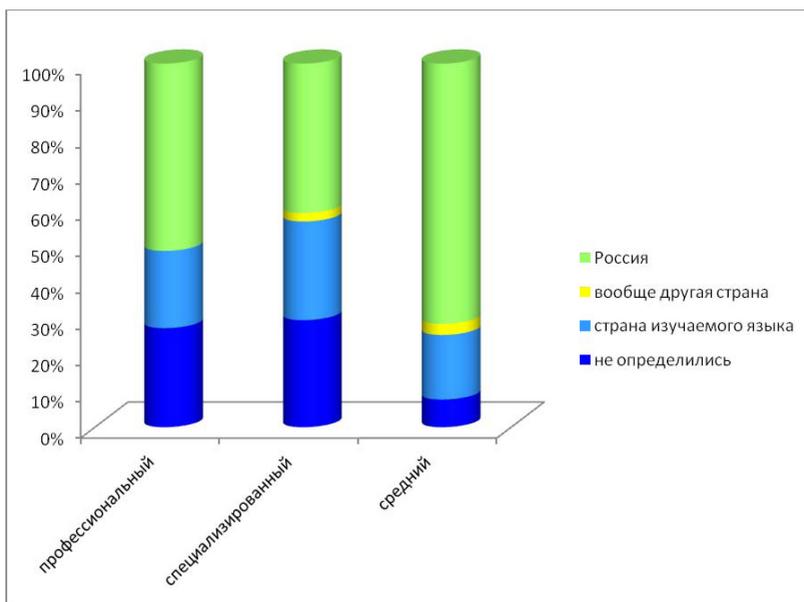


Рис. 12. Предпочтения испытуемых по стране получения образования

Полученные данные свидетельствует о приоритете отечественного образования (Рис. 12): 72% студентов среднего уровня обучения иностранному языку, 52% студентов профессионального уровня обучения иностранному языку и 41% школьников специализированного уровня обучения иностранному языку считают российское образование лучшим, более глубоким и всесторонним. Часть опрошенных всех выборок (21–30%) отдают предпочтение зарубежному образованию как более престижному, причем большинство давших такие ответы предпочли бы получить оба образования – и российское, и зарубежное. Чуть менее трети студентов профессионального уровня обучения иностран-

ному языку и школьников специализированного уровня обучения иностранному языку не могут определенно сказать, какое образование предпочтительнее. Среди студентов среднего уровня обучения иностранному языку таких лишь около 8%.

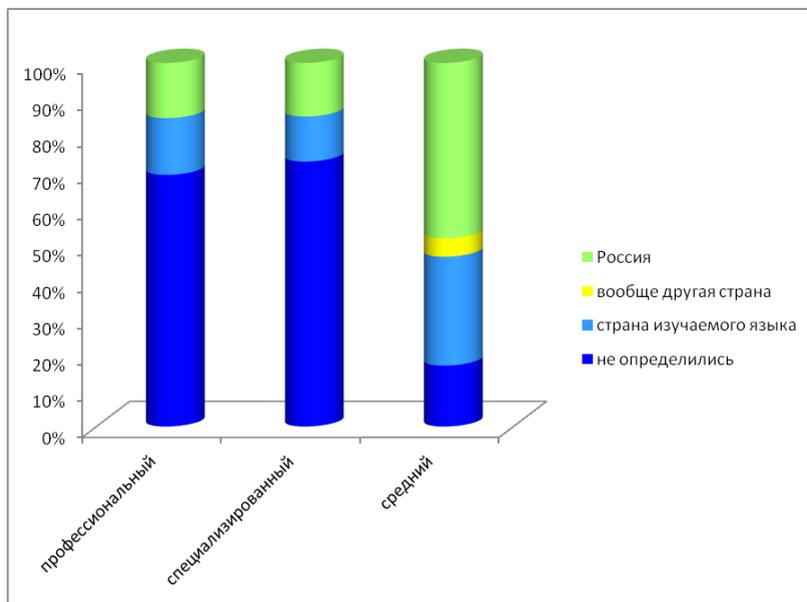


Рис. 13. Предпочтения испытуемых по стране осуществления профессиональной деятельности

Большинство студентов профессионального уровня обучения иностранному языку (69%) и школьников специализированного уровня обучения иностранному языку (73%) рассматривают критерий *страны для осуществления будущей профессиональной деятельности* как незначимый, либо готовы работать в обеих странах (Рис. 13). Многих испытуемых больше волнуют условия работы и профессиональные качества сотрудников («главное, чтобы были квалифицированные, надежные, ответ-

ственные специалисты с хорошим характером»). Студенты среднего уровня обучения иностранному языку больше склонны предпочесть Россию в качестве страны для будущей работы и русских как партнеров (48%), по сравнению с двумя другими выборками (там таких лишь около 15%). Последние аргументируют это тем, что «они – патриоты, и надо свою экономику развивать». Как нам кажется, факторы языкового барьера и недостатка знаний о стране языка, опыта общения и сотрудничества с иностранцами играют здесь не последнюю роль.

Исследование также показало, что подавляющее число 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, надежно, познавательно, престижно». Небольшая часть испытуемых оценивает такую перспективу негативно (9-17%) или нейтрально (2-16%), отмечая, что это «неприятно, не интересно, трудно и не надежно».

В вопросе *выбора национальной принадлежности брачного партнера* испытуемые были практически единодушны (Рис. 14). Значительное число испытуемых по всем выборкам (от 64–68%) высказали предпочтение русским партнерам в качестве будущих супругов, так как они «самые красивые и лучше понимают нас, с ними легче найти общий язык». Небольшая группа опрошенных предпочли бы создать семью с представителями нации изучаемого языка (6–12%) и около четверти испытуемых (21-23%) нашли критерий национальной принадлежности незначимым (главное – человеческие и личностные качества, взаимопонимание и любовь). Несколько человек (1–3%) вообще отдали бы предпочтение представителям иной национальности в качестве будущих супругов.

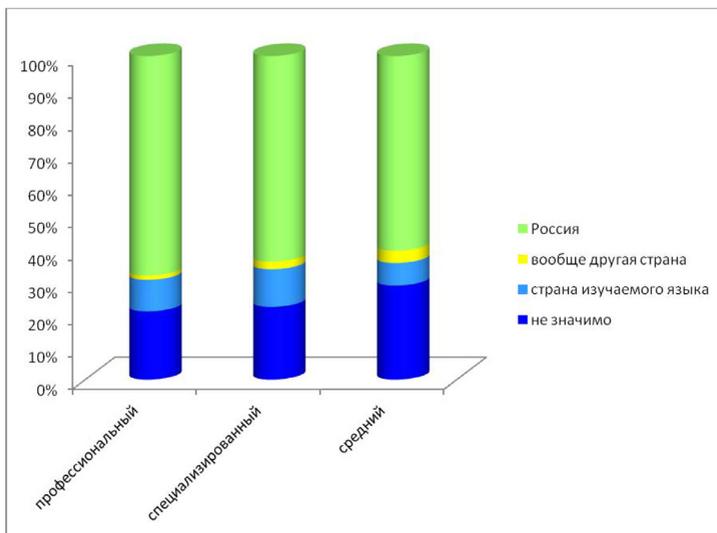


Рис. 14. Предпочтения испытуемых по выбору будущего партнера

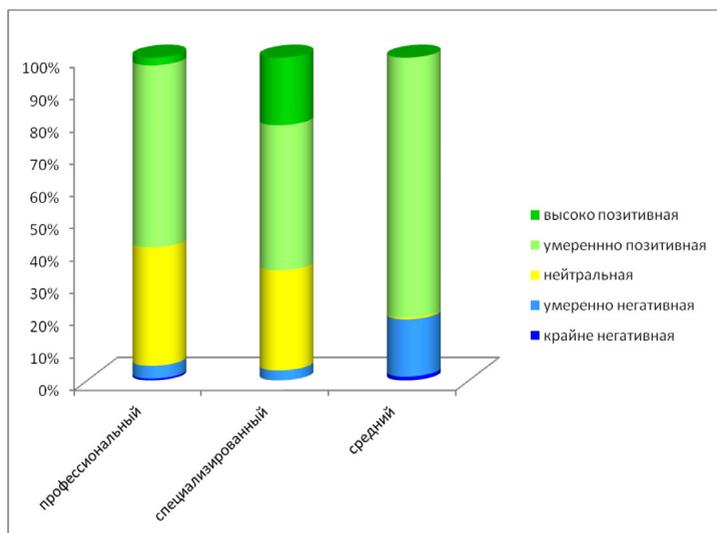


Рис. 15. Оценка испытуемыми возможности общения с представителями других наций

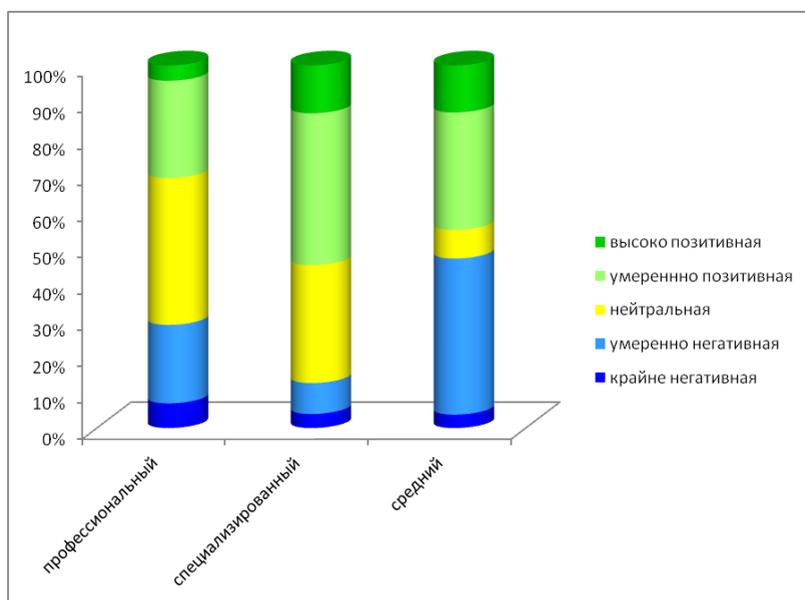
Наконец, в исследовании оценивалась перспектива общения, дружбы и совместного проживания с национальной точки зрения (Рис. 15). Большинство испытуемых всех выборок (59–83%) позитивно оценивают *возможность общения с представителями другой нации*. Особенно высокий показатель (83%) наблюдается у студентов среднего уровня обучения иностранному языку (возможно, в результате дефицита такого общения, который хотелось бы восполнить). Около трети школьников специализированного уровня обучения иностранному языку и студентов профессионального уровня обучения иностранному языку относятся к этому нейтрально («привычное дело»), а среди студентов среднего уровня обучения иностранному языку практически нет равнодушных (1 человек). Лишь небольшая часть опрошенных всех выборок (3-15%) относятся к возможности пообщаться с иностранцами негативно (видимо, в силу непривычности практики такого общения, неуверенности в своих знаниях иностранного языка или своих индивидуально-личностных особенностей и личных причин).

Таким образом, многие считают, что общаться с иностранцами приятно, интересно и полезно, и, когда к ним подходят представители других наций, большинство школьников и студентов (особенно профессионального и специализированного уровней обучения иностранному языку) с 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).

Также высоко опрошенные оценили *возможность дружбы с представителями наций изучаемого языка* (83–90% положительных оценок). Почти все опрошенные отметили, что иметь друзей-иностранцев – это здорово, познавательно, интересно, престижно, полезная практика языка.

Лишь небольшое количество опрошенных продемонстрировали индифферентное (7–12%) или негативное отношение к возможности дружбы с представителями нации изучаемого языка (0,8–10%). Среди таких ответов преобладали следующие: «ничего особенного, так себе, небольшая часть, невозможно из-за разницы в менталитете».

Мнение испытуемых по вопросу *совместного проживания с представителями наций изучаемого языка* уже не так единодушно, среди опрошенных наблюдается большой разброс ответов и предпочтений (Рис. 16).



Рису. 16. Оценка испытуемыми возможности совместного проживания с представителями других наций

Часть опрошенных (31% студентов профессионального уровня обучения иностранному языку, 46% студентов среднего уровня обучения иностранному языку и 55% школьников специализированного уровня обучения иностранно-

му языку) в целом позитивно относятся к такой возможности. Они отметили, что были бы рады пожить с иностранцами, так как 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 специализированного уровня обучения иностранному языку (33%), 41% студентов профессионального уровня обучения иностранному языку и 9% студентов среднего уровня обучения иностранному языку относятся к подобной перспективе нейтрально. Однако половина студентов среднего уровня обучения иностранному языку (51%), 29% студентов профессионального уровня обучения иностранному языку и 13% школьников специализированного уровня обучения иностранному языку оценили такую возможность негативно: они видят в таком сожительстве определенные трудности, некоторых это пугает.

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 обучения иностранному языку позитивнее оценивают свою национальную принадлежность, больше идентифицируют себя со своей нацией, считают, что изучение иностранного языка мало повлияло на их мировоззрение; они склонны предпочесть Россию в качестве страны проживания и осуществления будущей профессиональной деятельности. Студенты общеобразовательного среднего уровня обучения иностранному языку отличаются почти полным отсутствием знаний и преобладанием обыденных стереотипов в представлениях о стране и нациях изучаемого иностранного языка, в отличие от учащихся обще-

образовательного специализированного уровня и студентов профессионального уровня обучения иностранному языку. 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.

Исследование этнических стереотипов с помощью проективных рисунков

Этнические стереотипы играют огромную роль в ориентации личности в межнациональных отношениях, выборе стратегии поведения и общения в современном многоэтническом социальном окружении. Теоретические аспекты этой проблемы были раскрыты в Главе 1. В ходе наших эмпирических исследований также было выявлено, что в представлениях о своей и других нациях у большого числа опрошенных присутствует львиная доля этнических стереотипов. Мы провели дополнительное исследование этнических стереотипов с целью их более детального изучения и типологизации. Для этого была использована *методика проективных рисунков* [13]. Исследование проводилось на ограниченной выборке испытуемых – были задействованы школьники специализированного уровня обучения иностранному языку. Испытуемым было дано задание нарисовать *образы представителей трех национальностей: русского, англичанина и американца* (представителей наций изучаемого языка).

В ходе обработке результатов диагностики с помощью контент-анализа было выделено *10 смысловых групп этнических стереотипов*, объединенных в два блока по признаку эмоциональной окрашенности (*позитивная и негативная символика*). Количественные показатели в процентах по каждой смысловой группе представлены в Таблице 1.

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 трех случаях присутствовали дополнительно еще 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, окруженных границами и стрелочками вовнутрь с надписью «все только для себя».

Национальный образ в подавляющем большинстве случаев был представлен *в виде человека и отдельных элементов его внешнего облика*. Только на двух рисунках изобра-

жение человека отсутствует вообще (причем, 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, взявших 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 виде 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. 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.

Обращает на себя *внимание качество изображения представителей трех наций у испытуемых с разным сроком обучения в языковой школе*. 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. Рисунки новичков отличаются неинформативностью, бедностью эмоциональной окраски и символики, отсутствием ярких, отличительных черт у каждой нации, отсутствием дополнительных комментариев. Примеры рисунков школьников с разным сроком обучения представлены в Приложениях 2, 3.

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%), то есть 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 недалекими событиями: 10% испытуемых нарисовали взрывающиеся и падающие здания Всемирного торгового центра

и подлетающие к ним самолеты, 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 трех рисунках можно встретить объекты быта англичан, и то, скорее, городской жизни: телефонная будка, урна и double-decker bus. Повседневный быт американцев нашел свое отражение в рисунках небоскребов, 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 боев без правил, в образе влюбленных сердечек и стиля жизни – спать до обеда и работать до ночи. В то же время 11% испытуемых представили изображения книг, библиотеки, кейса, которые символизировали учебу и получение знаний в качестве приоритетного времяпрепровождения русского человека. У англичан встречаются изображения футбола, весельчака, скачущего через скакалку, и человека, который рано встает и рано ложится. Американцы в основном изображаются как спортивная нация, занимающаяся регби, теннисом, баскетболом, американским футболом и скейтбордингом, а их образ жизни – это «рано на работу, в 12.00 – хот-дог, в 21.00 – 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 отдаленно относятся к труду, – представления о роде деятельности, в частности бизнесе, выражен-

ные в рисунках бизнесмена рядом с офисом с кейсом и сотовым телефоном (при этом у американцев – в темных очках и с улыбкой в пол-лица).

К символам *экономической жизни общества* 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 данной смысловой группе присутствуют рисунки березки, 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 не обнаружено.

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 имен знаменитых модельеров – производителей одежды: Gucci и Versace.

Техника при изображении русских представлена рисунками запуска космической ракеты, танками, самолетами, компьютерами, сотовыми телефонами. Англичане на картинках пользуются компьютерами и сотовыми телефонами. Американцы тоже изображены как пользователи компьютеров и сотовых телефонов, также они ездят на лимузинах и сидят перед телевизором.

Обратимся к анализу *эмоциональной окрашенности стереотипов*. На некоторых рисунках четко просматривается негативное отношение к нациям, выраженное в изо-

бражении оружия, эгоизма, нищеты. При изображении русских – это образы «братвы», «мускулистого парня, пытающегося заниматься бизнесом»; это «обросший опустившийся мужик»; ученые, 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 все у других стран; на трех рисунках есть изображения оружия в виде пистолетов.

В дополнение к рисункам некоторые испытуемые использовали в своих характеристиках текстовые символы; то есть либо дописывали какие-то свои комментарии, либо давали список черт национального характера, хотя такой установки перед выполнением задания дано не было. По всей вероятности, они сомневались, что смогут точно и полностью передать все многообразие своих представлений о данных нациях графически, поэтому решили дополнить изображение словесным портретом. Вот некоторые из этих комментариев, объединенные 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 одаренная и умная нация (лучшие ученые и деятели искусства, большинство из которых, к сожалению, уехали за рубеж). Русские всегда полны идей, все 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, 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 отмечаются 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 серьезные люди, которые много работают и любят путешествовать. Но, несмотря на свое 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 веселыми, 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 все на чужих проектах. Они – высокомерные эгоисты, которые думают только о себе и не уважают другие нации (которые нужны Америке только для того, чтобы от них брать). Американцы умеют из всего извлечь выгоду, для них деньги – это главное. Они наглые, жадные, черствые, лицемерные и ограни-

ченные люди. Многие американцы ленивы и неряшливы, плохо, безвкусно одеваются, курят, пьют».

Анализируя преимущество определенных 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 создается через внешний облик, изображения элементов национальной кухни, государственно-политической и национально-бытовой символики, рекламы и техники. При этом большой процент негативной символики присущ описанию собственной нации, а не только других наций.

Для более детального изучения особенностей национальных стереотипов испытуемых был также применен корреляционный и кластерный анализ. 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 – стереотипы умеренно выражены (присутствуют в количестве 2-4 элементов),

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

4 – стереотипы 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.

В результате была выявлена положительная корреляционная зависимость между шкалами, обозначающими степень выраженности стереотипов в представлениях обо всех трех нациях (между шкалами 1, 3, 5) и между шкалами, обозначающими степень эмоциональной окрашенности стереотипов в представлениях обо всех трех нациях (между шкалами 2, 4, 6). Это означает, что если стереотипы в представлениях об одной нации выражены сильно, то и в представлениях о других нациях стереотипы также будут выражены сильно (или в представлениях обо всех нациях стереотипы выражены слабо или умеренно). То есть человек либо склонен к стереотипизации во всем, либо не склонен вообще. 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 стереотипы обо всех нациях будут позитивными или нейтральными).

Все это свидетельствует либо об определенном типе личности испытуемых (эмоциональные люди с богатым воображением и образным мышлением либо, наоборот, неэмо-

циональные с бедным воображением), либо об уровне сформированности национального самосознания и представлений о нациях. Склонность к стереотипизации и негативизму может, на наш взгляд, свидетельствовать о слабо выраженных национальных представлениях и слабо сформированном национальном самосознании испытуемых. К такому выводу можно придти, принимая во внимание фактор срока обучения иностранному языку. Как уже говорилось выше, представления обучающихся иностранному языку длительный период более богаты, разнообразны и менее стереотипизированны (включают больше научных и житейских знаний о нациях).

Результаты показали, что у юношей стереотипы о своей и американской нации нейтральнее или негативнее, чем у девочек, что можно объяснить большей эмоциональностью и открытостью последних. Также чем старше испытуемые, тем нейтральнее или негативнее стереотипы в их представлениях о других нациях (у младших стереотипы позитивнее), и усиливаются стереотипы в представлениях о русских, что может свидетельствовать о возрастающем влиянии получаемых знаний и взрослении испытуемых. Наконец, чем сильнее выражены стереотипы об англичанах, тем позитивнее они окрашены (и чем слабее, тем они негативнее) и чем сильнее выражены стереотипы о русских, тем негативнее стереотипы об американцах (присутствует националистическая установка).

Кластерный анализ этнических стереотипов школьников по результатам применения методики проективных рисунков дублирует результаты корреляционного анализа. На Рисунке 17 показана дендрограмма кластерного анализа результатов методики проективных рисунков, полученная с помощью компьютерной программы Statgraphics Plus (v.2.1.). По оси ОХ – нумерация шкал методики проективных рисунков, по оси ОУ – расстояние между кластерами в условных единицах. Как уже отмечалось выше, шкалы 1-3 обозначают выраженность стереотипов, шкалы 2-4 – эмоциональную окра-

шенность стереотипов, шкала 7 обозначает возраст испытуемых, шкала 8 – пол испытуемых. Очевидно, что в одном кластере находятся шкалы 1-3 (выраженность стереотипов), во втором – шкалы 4-7 (эмоциональная окрашенность стереотипов и возраст испытуемых). Фактор пола испытуемых стоит особняком. Соответственно, мы два кластера обозначили как «выраженность национальных стереотипов» и «эмоциональная окрашенность национальных стереотипов».

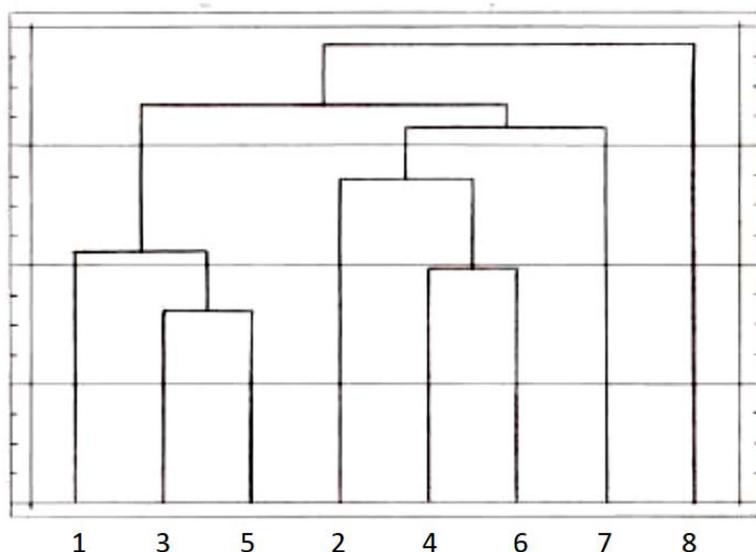


Рис. 17. Дендрограмма кластерного анализа результатов методики проективных рисунков

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 остается неизменной, основана, в основном, на устарев-

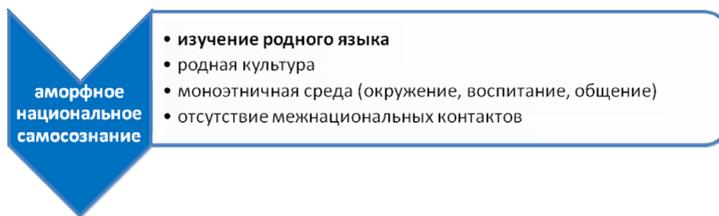
ших традициях и исторических данных и имеет мало отношения к реальности. Однако в системе стереотипов существует определенная ниша, которая заполнена новыми, навеянными последними событиями стереотипами, хотя данные стереотипы носят, в основном, негативный характер и весьма лабильны. При этом значительная 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, особенностях быта этноса, политической, экономической и социальной обстановки в стране. Рисунки обучающихся в языковой школе длительный срок, по сравнению с новичками, отличаются богатством образов, эмоциональной насыщенностью, разнообразием представленных объектов и глубокими страноведческими знаниями о традиционном и современном укладе жизни наций.

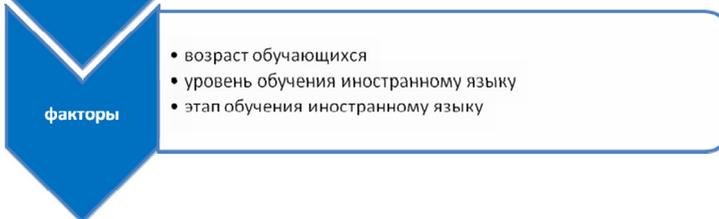
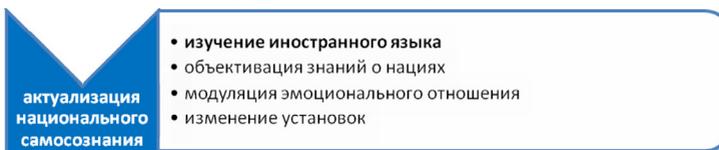
§ 3. Динамика национального самосознания личности при изучении иностранного языка

Динамическая модель и типология национального самосознания личности при изучении иностранного языка

По результатам проведенного исследования динамики национального самосознания личности в период ранней юности при изучении иностранного языка нами создана *динамическая модель национального самосознания личности при изучении иностранного языка*. Модель отражает основные изменения в структуре национального самосознания личности, происходящие под воздействием ряда факторов (Рисунок 18).



НСС 1



НСС 2



Рис. 18. Динамическая модель национального самосознания личности при изучении иностранного языка (НСС 1)

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. Содержание НСС 1 может быть довольно скудным, в нем могут преобладать обыденные стереотипы, установки на избегание контактов, отчуждение или противодействие 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 четкая национальная идентификация, увеличение объема научных и житейских знаний о нациях; определенное (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. Более продвинутый (профессиональный или специализированный) уровень обучения иностранному языку, а также длительный период обучения (от 3-х лет и более) способствуют формированию более четкой национальной идентификации и сформированности и наполненности всех компонентов национального самосознания обучающихся. Более взрослые обучающиеся (юношеский возраст), по сравнению с подростками, также имеют более четкую национальную идентификацию и сформированные компоненты национального самосознания. Обращает на себя внимание тот факт, что в иерархии компонентов НСС 2 когнитивный компонент становится доминирующим, определяющим:

именно большой объем научных и житейских знаний о нациях позволяет выработать иные представления о нациях, способствовать изменению эмоционального отношения к ним и скорректировать поведенческие паттерны и установки в ситуациях межнациональных контактов.

Полученные в ходе эмпирического исследования данные составили основу *типологии национального самосознания личности в период ранней юности при изучении иностранного языка* (Таблица 2). В типологии 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 нации;
- эмоциональное отношение к другой нации (нации изучаемого языка);
- деятельностьная направленность;
- межличностная направленность;
- уровень знаний о другой нации;
- национальная идентификация;
- психологические механизмы национального самосознания.

Таблица 2

**Типология национального самосознания личности
при изучении иностранного языка**

Основные характеристики	«Эмигрант»	«Патриот»	«Инфантильный»	«Космополит»
	1	2	3	4
Уровень языка	Профессиональный	Разный, но чаще общеобразовательный	Общеобразовательный	Профессиональный

Окончание табл. 2

1	2	3	4	5
Эмоциональное отношение к своей нации	Нейтральное или негативное	Позитивное	Амбивалентное	Позитивное
Эмоциональное отношение к нации изучаемого языка	позитивное	Негативное или нейтральное	Амбивалентное или негативное	Позитивное
Деятельностная направленность	На проживание и проф. деятельность за рубежом	На проживание и проф. деятельность в России	Не определен (не знает)	На проживание и проф. деятельность в обеих странах
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
Уровень знаний о другой нации	Большой объем, преобладание научных знаний	Скудные, преобладание обыденных и житейских стереотипов	Скудные, преобладание обыденных и житейских стереотипов	Большой объем, преобладание научных знаний
Национальная идентификация	С другой нацией	С русскими	Отсутствует (не знает)	С обеими нациями
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 объемом 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) определенной деятельностной и межличностной направленности; скудными знаниями о другой нации и преобладанием обыденных и житейских стереотипов; отсутствием (несформированностью) национальной идентификации; отсутствием действия определенных 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 объемом 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 жестких рамок. Таким образом, в характеристиках возможны некоторые вариации: например, «Патриотом» может быть и человек с профессиональным уровнем иностранного языка. В предлагаемой классификации представлены наиболее часто встречающиеся типы национального самосознания личности в процессе изучения иностранного языка. Следует отметить, что, по результатам исследования, наиболее распространенными 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».

Обратимся к более подробному рассмотрению особенностей динамики национального самосознания личности в период ранней юности при изучении иностранного языка, которые и составили основу предложенных выше динамической модели и типологии.

*Особенности взаимосвязи компонентов структуры
национального самосознания личности
при изучении иностранного языка*

Проведенный корреляционный анализ взаимозависимости выделенных 15-ти шкал по результатам примене-

ния методики незаконченных предложений позволил выделить ряд особенностей взаимосвязи компонентов структуры национального самосознания личности при изучении иностранного языка.

Корреляционный анализ взаимозависимости факторов *по выборке школьников общеобразовательного специализированного уровня обучения иностранному языку* показал следующее:

1) 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.

2) предпочтения в выборе страны проживания, получения образования, в выборе партнера для создания семьи и национальная идентификация напрямую коррелируют друг с другом (либо все 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 связывает себя и свою судьбу со своей нацией, хочет жить и работать на ее благо и процветание, создать семью и продолжить свой род с партнером 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 ее и негативное отношение к ней, то он, вероятно, будет стараться порвать связи с Родиной и связывать жизнь, работу и создание семьи с другой нацией. Здесь речь идет об идентификации с другой нацией и отчуждении от своей нации.

3) позитивные представления испытуемых об иностранцах прямо коррелируют 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).

4) с возрастом увеличивается объем 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. Более взрослые испытуемые предпочитают российское образование и считают, что изучение иностранного языка изменило их мировоззрение.

Здесь, на наш взгляд, не последнюю роль играют 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 существующие наивные обыденные стереотипы. Предпочтение же российского образования могло сформироваться под влиянием распространенного убеждения (стереотипа), что российское образование – лучшее в мире, самое глубокое, полное, серьезное, всестороннее. К тому же у большинства испытуемых не было возможности для сравнения, и на практике они знают лишь одно отечественное образование.

5) юноши относятся к своей национальной принадлежности более позитивно, чем девушки, больше предпочитают работать с русскими и в России и создать семью с русскими партнерами, чем девушки; при этом у юношей знания о другой нации скуднее и более обыденны, чем у деву-

шек. 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 взаимосвязности факторов по выборке студентов профессионального уровня обучения иностранному языку позволил сделать следующие выводы:

1) испытуемые, позитивно оценивающие свою национальную принадлежность, склонны к созданию семьи с русскими партнерами, проживанию в России и негативной оценке возможности совместного проживания с представителями нации изучаемого языка. И, соответственно, наоборот негативная оценка своей национальной принадлежности коррелирует со склонностью к созданию семьи с зарубежными партнерами, проживанию в стране изучаемого языка и позитивной оценкой возможности совместного проживания с представителями нации изучаемого языка;

2) наблюдается соответствие между предпочтениями в выборе страны получения образования, проживания и будущей профессиональной деятельности, выборе партнера для создания семьи, национальной идентификации и эмоциональной окрашенности представлений о другой нации. Например, напрямую коррелируют 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;

3) 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 партнерами. Считая, что язык не изменил их мировоззрение, испытуемые сдержанно относятся к совместному проживанию и общению с иностранцами и предпочитают работать в России и с русскими;

4) преобладание научных знаний о нациях изучаемого языка сочетается с желанием жить в России и негативной оценкой отношения наций изучаемого языка к русским (и наоборот). Также 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 ее). 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).

5) на более поздних этапах обучения языку (на старших курсах) представления о нациях изучаемого языка отличаются большей объективностью и объемом, но негативнее окрашены; становится умереннее отношение к возможности работать с иностранцами и негативнее оценка отношения иностранцев к русским. Также наблюдается 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 юноши там составляют около 3-5% от общего числа обучающихся на данном факультете студентов. Полученные данные вряд ли могли бы быть репрезентативными.

Корреляционный анализ данных по *выборке студентов общеобразовательного среднего уровня обучения иностранному языку* показал следующее:

1) при позитивной оценке своей национальной принадлежности студенты позитивно оценивают отношение наций друг к другу (и наоборот);

2) 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 партнером и предпочитать Россию в качестве страны проживания, осуществления будущей профессиональной деятельности и получения образования (и наоборот);

3) при идентификации себя с русской нацией студенты предпочитают Россию в качестве страны проживания, осуществления 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, по результатам корреляционного анализа по всем выборкам прослеживается следующая тенденция: очевидно, существует взаимосвязь аффективного компонента с определенными установками деятельностного компонента. Позитивное отношение к своей национальной принадлежно-

сти и своей нации у всех испытуемых сочетается с желанием жить, работать, получать образование и создавать семью в России; негативное отношение к своей национальной принадлежности и своей нации сочетается с установками на эмиграцию и присоединение к нации изучаемого языка (Рис. 19).

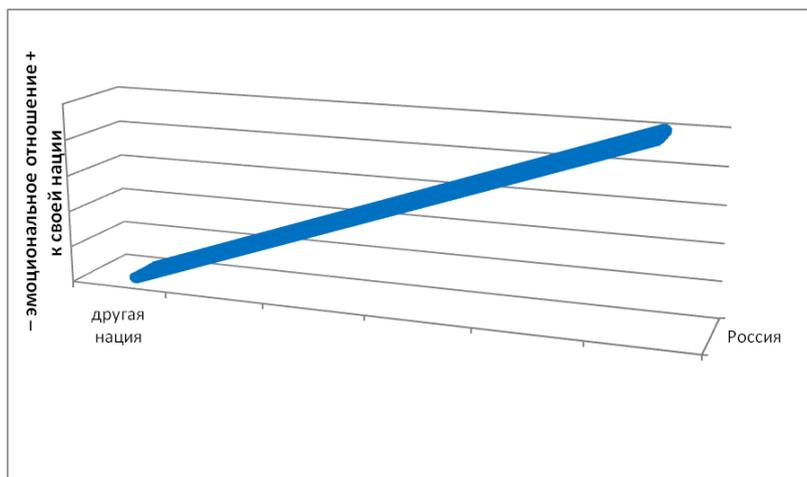


Рис. 19. Взаимосвязь аффективного и деятельностного компонентов национального самосознания личности при изучении иностранного языка

На профессиональном и общеобразовательном специализированном уровне обучения иностранному языку у обучающихся прослеживаются следующие тенденции:

- увеличивается объем научных знаний о другой нации;
- меняется отношение к своей и другой нациям: к своей нации отношение становится более негативным и критичным, а к другим нациям – более позитивным, толерантным;
- с возрастом и на более поздних этапах обучения иностранному языку испытуемые склонны признавать, что язык изменил их мировоззрение, и идентифицировать себя с нацией изучаемого языка;

– юноши, по сравнению с девушками, более позитивно воспринимают свою национальную принадлежность и более привязаны к своей нации и стране (преобладают установки на проживание, осуществление профессиональной деятельности и создание семьи в России).

В качестве основных причин, предположительно объясняющих описанные выше особенности, на наш взгляд, можно выделить следующие:

- накапливаемый опыт общения с иностранцами;
- увеличение объема научных знаний;
- взросление;
- личностное, национальное и профессиональное самоопределение;
- исчезновение юношеского максимализма, негативизма, нетерпимости и восторженности.

Обработка полученных данных с помощью кластерного анализа показала существование взаимосвязей между факторами и *позволила выделить несколько факторов (кластеров) в структуре национального самосознания личности в процессе изучения иностранного языка*. Помимо взаимосвязи аффективного, когнитивного и деятельностного компонентов национального самосознания кластерный анализ позволил проанализировать различия в типе взаимозависимости и иерархии компонентов структуры национального самосознания личности при изучении иностранного языка.

В дендрограмме кластерного анализа по выборке школьников *общеобразовательного специализированного уровня обучения иностранному языку* было условно выделено два больших кластера (Рис. 20):

1) «Национальное самоопределение», включающий эмоциональное отношение испытуемых к своей национальной принадлежности (1) и национальные предпочтения в выборе будущих супругов (10), предпочтения в выборе страны проживания (12) и получения образования (13),

национальную идентификацию (14) и мнение о том, изменил ли иностранный язык мировоззрение испытуемых (15).

2) «Эмоционально-оценочное отношение к другим нациям», включающий оценку отношения русских к другой нации (2), эмоциональную окрашенность представлений о другой нации (5), отношение испытуемых к совместной работе (6), общению (7), совместному проживанию (8) и дружбе с представителями нации изучаемого иностранного языка (9).

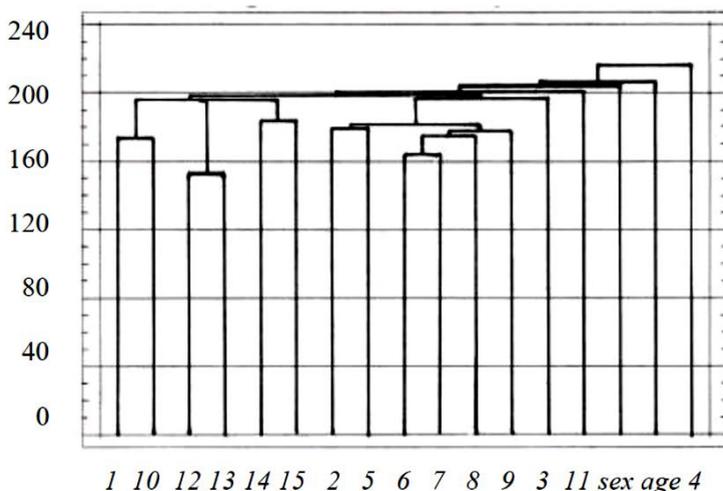


Рис. 20. Дендрограмма кластерного анализа (общеобразовательный специализированный уровень обучения иностранному языку)

Ко 2-му кластеру отдаленно 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

1) «Эмоционально-оценочное отношение к другим нациям», включающий оценку отношения русских к другой нации (2), оценку отношения представителей другой нации к русским (3), эмоциональную окрашенность представлений о другой нации (5), оценку возможности совместного общения (7), 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 небольшая часть когнитивного компонента (представления о своем мировоззрении), однако очевидно больше эмоционального отношения.

2) «Когнитивно-деятельностный», включающий национальные предпочтения в создании семьи (10), предпочтения в выборе страны проживания (12), национальную идентификацию (14), предпочтения в выборе страны получения образования (13), курс; несколько отдаленно к ним примыкает отношение к дружбе с иностранцами (9). Во 2-м кластере тесно взаимосвязаны часть когнитивного компонента (национальная идентификация) и деятельностный компонент (установки на проживание и получение образования в определенной стране и выбор супруга определенной национальности).

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 отдаленно 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). Можно сказать, что знания студентов о другой нации взаимосвязаны с отношени-

Части первого большого кластера составляют три мелких кластера:

а) эмоциональное отношение испытуемых к своей национальной принадлежности (1), оценка отношения русских к другой нации (2), предпочтения в выборе страны проживания (12), национальная идентификация (14);

б) оценка возможности работы (6) и дружбы с иностранцами (9) и мнение о том, изменил ли иностранный язык мировоззрение испытуемых (15);

в) оценка 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 всех трех компонентов национального самосознания личности (когнитивного, аффективного и деятельностного).

Второй большой кластер образуют два мелких кластера:

а) уровень знаний испытуемых о другой нации (4), пол (16) и курс (17);

б) эмоциональная окрашенность представлений о другой нации (5), предпочтения в выборе страны будущей профессиональной деятельности (11), оценка возможности общения (7) и совместного проживания с представителями наций изучаемого иностранного языка (8).

Примечательно, что показатель знаний о другой нации стоит особняком и не связан с другими компонентами национального самосознания студентов неязыковой специальности (ввиду отсутствия таких знаний, как уже было выяснено ранее). Можно предположить, что национальное самоопределение и деятельностная направленность (установки) студентов общеобразовательного среднего уровня обучения иностранному языку связаны, скорее, с эмоциональным отношением к своей и другой нациям.

Итак, 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), национальным самоопределением и является доминирующим в структуре национального самосознания. Когнитивный компонент (знания о нациях) обособлен от остальных компонентов национального самосознания.

У школьников общеобразовательного специализированного уровня обучения иностранному языку профессиональное самоопределение еще находится в процессе становления, и об установках судить сложно, а национальное самоопределение и знания о другой нации больше связаны с эмоционально-оценочным отношением к своей и другой нациям.

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

С помощью компьютерной программы Statgraphics Plus (v.2.1.) проведено исследование *динамики национального самосознания* учащихся общеобразовательного специализированного уровня и студентов профессионального уровня обучения иностранному языку в зависимости от факто-

ров возраста и этапа (длительности) обучения иностранному языку. Исследование среди студентов общеобразовательного среднего уровня обучения иностранному языку не проводилось по причине низкого уровня знания иностранного языка и изначально очевидного отсутствия особой динамики в его изучении.

Было проведено 10 сравнений по 15-ти параметрам между студентами всех 5-ти курсов *профессионального уровня обучения иностранному языку*. Полученные данные свидетельствуют о наличии определенной динамики от курса к курсу, однако она отличается для разных факторов. Было выявлено пять путей изменения (Рис. 23), объединяющих определенные номинальные шкалы (для удобства мы далее будем называть их факторами).

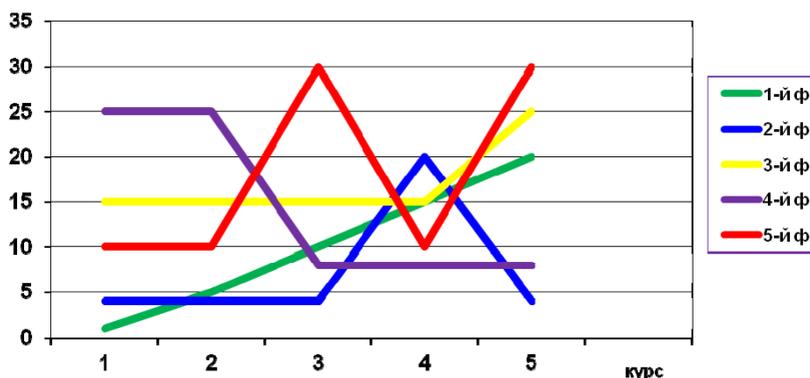


Рис. 23. Факторы динамики национального самосознания студентов профессионального уровня обучения иностранному языку (общие тенденции)

1-й фактор отражает сходную динамику оценки эмоционального отношения иностранцев к русским и возможности работать с иностранцами и свидетельствует о плавном нарастании показателей от I-го курса к V-му, то есть студенты старших курсов нейтральнее или негативнее оце-

нивают отношение иностранцев к русским и возможность работать с ними.

2-й фактор объединяет эмоциональное отношение испытуемых к своей национальной принадлежности и к возможности совместного проживания с иностранцами. Фактор демонстрирует, что эмоциональное отношение к своей национальной принадлежности и оценка совместного проживания с иностранцами практически одинаковы на первых двух курсах; на III-IV-м курсах становятся негативнее, чем на предыдущих, а к V-му курсу становятся позитивнее.

3-й фактор объединяет предпочтения по стране получения образования и профессиональной деятельности. Фактор показывает, что предпочтения по стране проживания и получения образования не отличаются на первых четырех курсах, однако к V-му курсу студенты предпочитают проживать и получать образование не в России, а в стране изучаемого языка, в обеих странах сразу или вообще в другой стране.

4-й фактор включает предпочтения в создании семьи и мнение о том, изменило ли изучение иностранного языка мировоззрение испытуемых. 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 все больше студентов предпочитают создать семью с русскими партнерами и считают, что иностранный язык изменил их мировоззрение.

5-й фактор объединяет эмоциональную окрашенность представлений об иностранцах и оценку дружбы с ними и свидетельствует о том, что эмоциональная окрашенность представлений об иностранцах и оценка дружбы с ними не отличаются на I-м и II-м курсах и довольно позитивна, становится 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. 24).

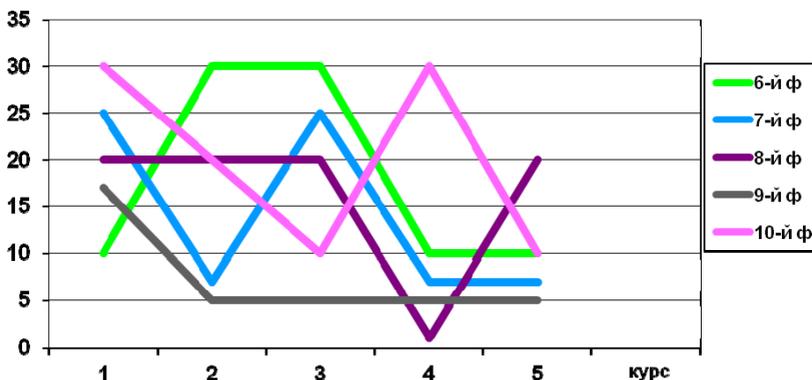


Рис. 24. Факторы динамики национального самосознания студентов профессионального уровня обучения иностранному языку (отдельные показатели)

6-й фактор (отношение русских к представителям нации изучаемого языка) демонстрирует, что отношение русских к представителям изучаемого языка становится негативнее на II–III-м курсах и позитивнее на IV–V-м курсах.

7-й фактор (оценка совместного общения с представителями нации изучаемого языка) демонстрирует, что 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) показывает, что 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 курсами. Это означает, что на I-м курсе многие студенты еще затрудняются ответить на вопрос о своей националь-

ной идентификации (идентификация отсутствует), в отличие от студентов старших курсов.

10-й фактор (уровень знаний о другой нации) показывает, что объем объективных (научных и житейских) знаний увеличивается к III-му курсу; на IV-м курсе наблюдается вновь возврат к обыденным стереотипам и на V-м курсе – вновь возрастает объем 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 последнем курсе обучения также увеличивается объем научных знаний о нациях изучаемого языка и уже четко сформирована национальная идентификация. Наконец, на старших курсах все больше студентов предпочитают создать семью с русскими партнерами 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.

Анализ динамических тенденций по выборке *школьников общеобразовательного специализированного уровня обучения иностранному языку* позволил выделить следующие тенденции. Среди учащихся возрастных групп 13–16-ти лет не выявлено динамики (различий) в эмоциональ-

ной 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. Всего было выявлено четыре динамических тенденции (фактора) (Рис. 25).

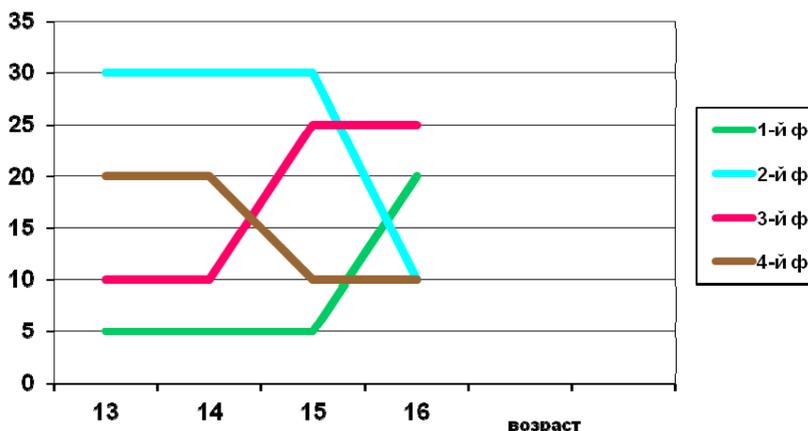


Рис. 25. Факторы динамики национального самосознания учащихся общеобразовательного специализированного уровня обучения иностранному языку

1-й фактор демонстрирует, 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 показывает, что у старшеклассников старше 15-ти лет оценка совместной работы, общения, дружбы с представителями наций изучаемого языка становится по-

зитивнее, и учащиеся начинают считать, что иностранный язык изменил их мировоззрение.

3-й фактор показывает, что после 14-ти лет испытуемые оценивают отношение русских к иностранцам негативнее.

4-й фактор свидетельствует об увеличении объема научных знаний испытуемых о нации изучаемого языка после 14-ти лет.

Исследование половых различий позволило выявить еще две тенденции, связанные с половыми особенностями испытуемых:

– юноши оценивают свою национальную принадлежность позитивнее, чем девушки, и больше склонны создать семью с русскими партнерами, проживать и работать в России, чем девушки;

– среди юношей преобладают больше житейские или обыденные, нежели научные, знания о других нациях;

– юноши более негативно оценивают возможность совместной работы и совместного проживания с иностранцами.

Итак, основные изменения национального самосознания происходят у старшеклассников старше 15-ти лет. Школьники старше 15-ти лет оценивают свою национальную принадлежность и отношение наций друг к другу умереннее или негативнее. К 15-ти годам увеличивается объем научных знаний о нации изучаемого языка, и наблюдается склонность создать семью и работать с представителями наций изучаемого языка, 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. Все это можно объяснить взрослением, приобретением новых знаний и опыта, причем юноши более преданы своей нации и позитивнее относятся к ней, чем девушки.

Таким образом, исследование выявило, что основные изменения в структуре национального самосознания испытуемых происходят:

- у школьников в возрасте старше 15-ти лет;
- у студентов после третьего курса обучения;
- у всех выборок после третьего года обучения (на продвинутом этапе обучения иностранному языку).

Резюме

Язык тесно связан с культурой, менталитетом и национальным самосознанием этноса, определяет специфику национальной концептуализации действительности; формирует языковое сознание и самосознание нации и личности. Человек, изучающий иностранный язык, посредством иной знаковой системы приобщается к культуре, сознанию другого народа и несколько иному менталитету и способу концептуализации действительности, а также путем сравнения лучше узнает свой родной язык и культуру, особенности родного национального характера и самосознания.

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. Динамика национального самосознания осуществляется посредством действия следующих психологических механизмов:

– внутри когнитивного компонента / объективации / стереотипизации знаний; национального присоединения / обособления / интеграции;

– внутри аффективного компонента / эмоциональной модуляции;

– внутри деятельностного компонента / взаимодействия / конформизма / противодействия.

До изучения иностранного языка национальное самосознание личности формируется под влиянием родного языка, родной национальной культуры, особенностей окружения, выступая в единстве когнитивного, аффективного и деятельностного компонентов, и может находиться в довольно аморфном состоянии. В содержании национального самосознания могут преобладать обыденные сте-

реотипы, 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. Получение научных знаний о нациях в процессе обучения иностранному языку и возможность межнациональных контактов способствуют разрушению обыденных стереотипов в национальных представлениях и объективации знаний личности. Результатом такой когнитивной деятельности является четкое национальное самоопределение и идентификация личности, увеличение объема научных и житейских знаний о нациях; определенное (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 национального самосознания во многом определяются факторами уровня и этапа обучения иностранному языку, а также возраста учащихся.

Уровень обучения иностранному языку определяет различия в содержании и особенности взаимосвязи и иерархии компонентов в структуре национального самосознания обучающихся. Содержательное наполнение компонентов национального самосознания существенно отличается на профессиональном, специализированном и общеобразовательном среднем уровнях обучения иностранному языку, при этом особенно велико различие в содержании когнитивного и деятельностного компонентов.

Обучение иностранному языку на профессиональном и специализированном уровнях способствует формированию у обучающихся научных и житейских знаний о другой нации; идентификации с другой нацией или интеграции,

установок на межнациональное взаимодействие (общение, проживание, получение образования, осуществление профессиональной деятельности в странах изучаемого языка).

При обучении иностранному языку на общеобразовательном среднем уровне у большинства обучающихся формируются, в основном, обыденные знания о другой нации (или они вообще отсутствуют); преобладает идентификация со своей нацией и установки на национальное противодействие и избегание контактов с иностранцами, проживание, получение образования, осуществление профессиональной деятельности в своей стране.

При этом содержание аффективного компонента национального самосознания не значительно отличается на разных уровнях обучения языку. У обучающихся преобладает позитивное, толерантное отношение к обеим нациям, однако на общеобразовательном среднем уровне отношение к своей национальной принадлежности и своей нации несколько позитивнее, чем на профессиональном уровне.

Особенности взаимосвязи компонентов национального самосознания личности выражены в сочетании позитивного восприятия своей национальной принадлежности и своей нации с установками жить, работать, получать образование и создавать семью в России; а негативного – с установками на эмиграцию и присоединение к нации изучаемого языка. Также юноши более позитивно оценивают свою национальную принадлежность и более привязаны к своей нации и стране, чем девушки (у юношей преобладают установки на проживание, осуществление профессиональной деятельности и создание семьи в России).

Иерархия компонентов в структуре национального самосознания личности также существенно отличается на разных уровнях обучения иностранному языку (различен удельный вес и доминирующее значение каждого компонента в структуре национального самосознания).

На профессиональном уровне определяющим в структуре национального самосознания личности является когнитивный компонент, который тесно связан с национальным самоопределением, деятельностным и аффективным компонентами. На общеобразовательном среднем уровне аффективный компонент национального самосознания определяет деятельностную направленность, национальное самоопределение и идентификацию личности. Когнитивный компонент (знания о нациях) очень отдаленно связан с остальными. На специализированном уровне обучения иностранному языку профессиональное самоопределение учащихся еще находится в процессе становления, и об установках судить сложно; а когнитивный компонент и национальная идентификация также больше связаны с аффективным компонентом национального самосознания.

Динамика национального самосознания личности определяется факторами возраста учащихся и этапа обучения иностранному языку. Основные изменения в структуре национального самосознания обучающихся происходят в возрасте старше 15-ти лет и на продвинутом этапе (после третьего года) обучения иностранному языку. На этом этапе большинство учащихся идентифицируют себя с нацией изучаемого языка и считают, что иностранный язык изменил их мировоззрение; их знания о нациях отличаются большим объемом и объективностью, эмоциональное отношение к другим нациям становится более позитивным и толерантным, к своей нации – более критичным, нейтральнее оценивается своя национальная принадлежность. Также у обучающихся преобладают установки на взаимодействие и конформизм – сотрудничество, совместную деятельность и общение с иностранцами, проживание, осуществление профессиональной деятельности и получение образования в странах изучаемого языка.

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

Разные условия обучения иностранному языку позволяют говорить о формировании разных типов национального самосознания личности: «Эмигрант», «Патриот», «Инфантильный», «Космополит». Базовыми критериями характеристики типов являются: 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.

Авторская методика, динамическая модель и типология национального самосознания личности при изучении иностранного языка могут быть реализованы в педагогической, социальной, этнической психологии, методике обучения иностранным языкам для исследования и формирования определенного типа национального самосознания изучающих иностранный язык, прогнозирования направленности и характера их личной, профессиональной деятельности и поведения в ситуациях межнациональных конфликтов, трудоустройства и любых видах межнационального общения. Представленные в книге материалы и данные могут быть использованы при разработке программ и реализации проектов по формированию национального самосознания подрастающего поколения россиян.

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 ее 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. Иностранный язык: учебный предмет или фактор изменения национального самосознания современной молодежи? / 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. Шмелева. – 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. Шмелев. – 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 ее 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. Гумилев, Л.Н. Этносфера. История людей и история природы: монография / Л.Н. Гумилев. – 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 ее 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. Дробижеева, Л.М. Об изучении социально-психологических аспектов национальных отношений / Л.М. Дробижеева // Советская этнография. – 1974. – №4. – С. 15–25.
64. Дробижеева, Л.М. Социально – культурные особенности личности и национальные установки / Л.М. Дробижеева // Советская этнография. – 1971. – №3. – С. 3–15.
65. Дробижеева, Л.М. Некоторые проблемы этнопсихологических исследований / Л.М. Дробижеева, И.М. Кузнецов, Г.У. Кцоева // 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. Шмелева. – 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. Шмелева. – 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. Клее. – 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 ее 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 ее 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. Ядрышников; 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. Муравьева, К.В. О ролевом компоненте Я-концепции / К.В. Муравьева, 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. Нещименко, Г.П. К постановке проблемы «язык как средство трансляции культуры» / Г.П. Нещименко // Язык как средство трансляции культуры: сб. науч. тр. / Под ред. М.Б. Ешич. – М.: Наука, 2000. – С. 30–45.
117. Нещименко, Г.П. Язык и культура в истории этноса / Г.П. Нещименко // 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. Шмелева. – М.: Наука, 1989. – С. 34–40.
119. Никольский, Л.Б. Трансмиссия культуры и ее 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 Инта практической психологии, 1996. – 253 с.
128. Психолингвистика: 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. Роджерс, Т. Белл Социолингвистика. Цели, методы и проблемы: учеб. пособ. / Т. Роджерс. – 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 трехмерном 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 социолингвистических 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. Шибаева, М.М. Человеческая субъективность и культура / М.М. Шибаева // 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. Шмелева, Т.В. К проблеме национально-культурной специфики эталона сравнения у носителей английского и русского языков / Т.В. Шмелева // 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. Этнопсихолингвистика: 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. Опариной. – 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.

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 иностранным 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 предпочел...
2. Работать с представителями другой нации было бы...
3. Если бы я выбирал между руководителем-иностранцем и русским, я бы предпочел...
4. Если бы я был руководителем, я бы предпочел 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 предпочел...
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 предпочел 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. Иностраный 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 предпочел...
31. Изучение иностранного языка позволило мне...
32. Через изучение иностранного языка я узнал...
33. Отвечая на вопрос, изменило ли изучение иностранного языка мое мировоззрение, я бы ответил, что...
34. Отвечая на вопрос, ближе к какой нации я себя чувствую, изучая иностранный язык, я бы сказал, что к...

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

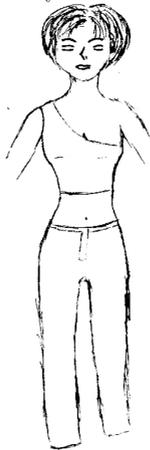
Англичанка Америка. Русская



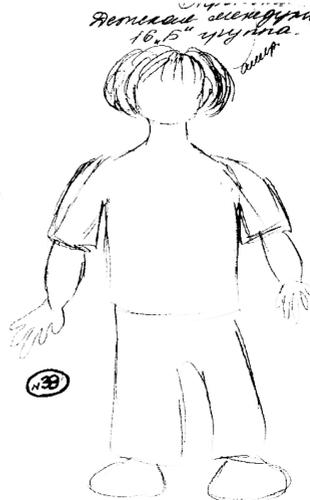
51



русская



американка



33

русская девочка
16,5" роста
американка

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

Русский



ДРУЖБА.
ЛЮБОВЬ.
Согласие.

Англичанин



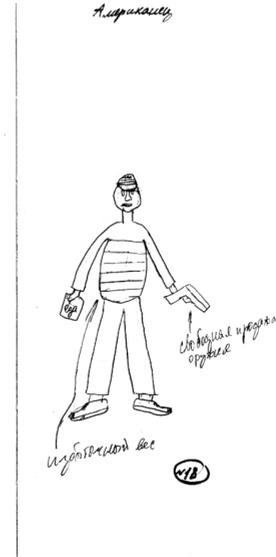
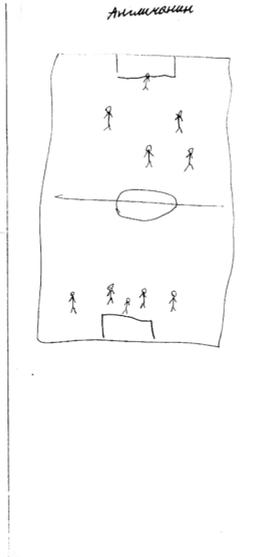
1409

Американец.

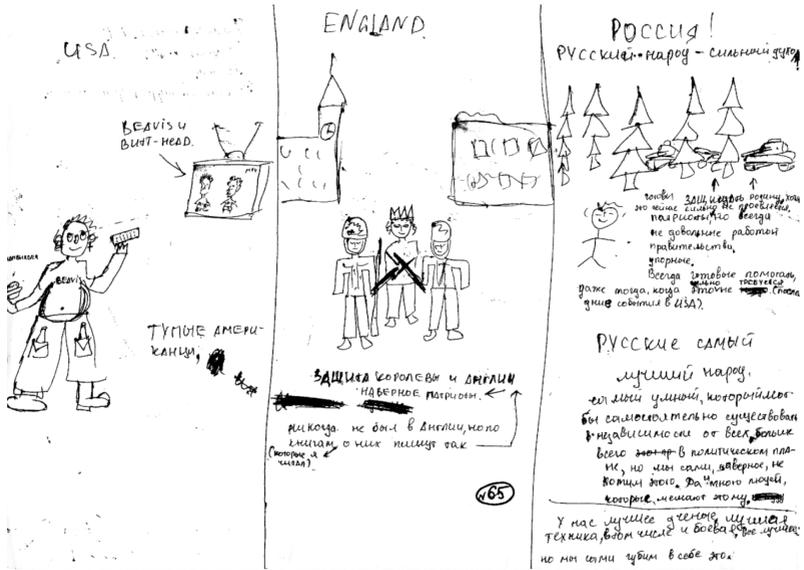


1427

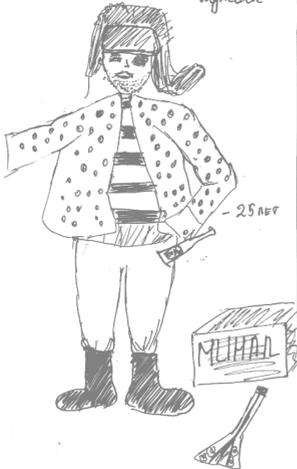
Приложение 3 (продолжение)



Приложение 3 (продолжение)



русская 16.8" 15 лет. ДИМ
Самый настоящий русский русский



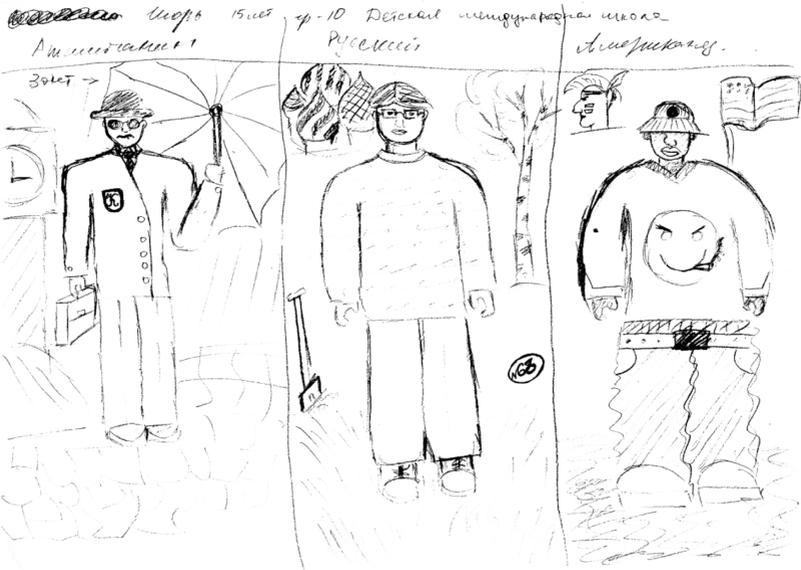
американский парнишка



английский учитель 35 лет.



Приложение 3 (продолжение)



РММ ~~США~~ ~~США~~ 15 лет
 Россия



Австралия



Амстердам



Приложение 3 (окончание)



АНГЛИЧАНИН



РУССКИЙ



АМЕРИКАНЕЦ. П.М.М. АНГЛЕЗ 15 ЛЕТ



Научное издание

Ольга Владимировна Барканова

НАЦИОНАЛЬНОЕ
САМОСОЗНАНИЕ ЛИЧНОСТИ

Монография

2-е изд., перераб. и доп.

Электронное издание

Редактор *Н.А. Агафонова*
Корректор *А.П. Малахова*
Верстка *Н.С. Хасанишина*

660049, Красноярск, ул. А. Лебедевой, 89.
Редакционно-издательский отдел КГПУ,
т. 217-17-52, 217-17-82

Подготовлено к изданию 23.12.15.
Формат 60x84 1/16.
Усл. печ. л. 12,5.