


DOI: 10.55090/19964552_2023_3_72_83

ПРОТИВОРЕЧИЯ В ТЕОРИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Ламзин Сергей Алексеевич,

доктор педагогических наук, профессор кафедры иностранных языков

Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина

 slamsin@mail.ru

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются несоответствия между научными данными и теоретическими положениями методики обучения иностранным языкам. Такие несоответствия и противоречия относятся к философским основам обучения, к языковому знаку и видам речевой деятельности. Означенные несоответствия и противоречия делают некорректной теорию обучения иностранным языкам.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: *сущее, идея, языковой знак, языковое мышление, языковое сознание*

THE CONTRADICTIONS IN THE METHODS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES

Lamzin S. A.,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Foreign Languages Chair

Ryazan State University named after S. A. Yesenin

ABSTRACT

The article examines the discrepancies between the scientific data and the theoretical statements of the methods of teaching foreign languages. Such discrepancies and contradictions concern the philosophical fundamentals of teaching, the theory of the language sign, and the kinds of speech activity. The discrepancies and contradictions mentioned make the theory of foreign languages teaching incorrect.

KEYWORDS: *being, idea, language sign, linguistic thinking, linguistic consciousness*

В основе современного обучения иностранным языкам лежат теоретические положения, которые были сформулированы еще в прошлом столетии. Они уже устарели, противоречат современным научным данным и не соответствуют критериям истинности научных знаний.

В учебнике по методике обучения иностранным языкам написано следующее: «Методологическим фундаментом советской методики следует считать марксистско-ленинское философское учение, точнее диалектический материализм» [16, с. 10].

Согласно данной концепции, первичным считается материальное, а идеальное — вторичным.

В философии различают материалистическую и идеалистическую диалектику в зависимости от того, что признается первичным — материя или идея (идеальное). Однако вместе с тем следует признать, что диалектика сама по себе не может быть ни материалистической, ни идеалистической.

Диалектика — это неразрывное единство противоположностей — материального и идеального. При этом основным содержанием любого объекта является его внутренняя сторона — сущность, сущее, а внешняя сторона — это проявление содержания, сущего, т. е. несущее.

А. Ф. Лосев, говоря о диалектике, пишет следующее: «Существует только сущее одно. Не-сущее не существует. Если оно не существует, как же оно может ограничивать и определять одно и о каком, собственно, дуализме мы тут имеем право говорить? Не-сущее есть иное, чем сущее. И в то же время нет ничего и не может быть ничего, кроме сущего. Что значит, что не-сущее ограничивает сущее? *Это значит, что сущее само себя ограничивает, определяет* Не-сущее, иное, меон, есть не что иное, как *тот момент в сущем же, который заставляет это сущее самого себя ограничивать и определять*. Без этого момента сущее не противопоставляло бы себя ничему, т. е. не было бы раздельно, т. е. не было бы положено, т. е. не было бы сущим. Ничего, кроме сущего, нет и не будет. Но сущее, чтобы быть таковым, должно само себя противопоставлять не-сущему, и так как никакого не-сущего как особого предмета вовсе нет помимо сущего, то, чтобы быть сущим, оно должно *само в себе противопоставлять сущее не-сущему, оно должно само себя противопоставлять себе же, как сущее не-сущему*. Другими словами, оно *само же должно быть одновременно и сущим, и не-сущим, единством сущего и не-сущего*» [7, с. 131].

Продолжая свои рассуждения, А. Ф. Лосев отмечает: «Идея есть ли нечто или ничто? Идея есть нечто: Идея есть нечто существующее. Если она

не существует, тогда не о чем говорить. Следовательно: или идея не существует, т. е. не есть нечто, т. е. есть ничто; или же она есть нечто и существует, но тогда она требует (по крайней мере в возможности), чтобы она была осуществлена и чтобы это осуществление было отлично от нее самой, т. е. было не-идеально. Или идеи никакой нет, или она есть, но тогда есть и вне-идеальная реальность ее. Материя, в нормальном порядке бытия, не есть сущность, она есть только реализация, осуществление сущности, а не сама сущность» [9, с. 133, 136].

В лингвистике и обучении иностранным языкам такой диалектический подход связан прежде всего с понимаем языкового знака. По общепринятой трактовке, знак является двусторонним материально-идеальным образованием. При этом непосредственно сам знак является материальной стороной в данном единстве (форма знака). Материальный знак имеет значение (идеальная сторона единства, содержание знака).

Говоря о слове как языковом знаке, необходимо сразу же подчеркнуть, что звуковые и графические комплексы — не есть сами знаки, как это иногда трактуется в лингвистике, а являются лишь материальной — звуковой и графической — оболочкой знака.

К. Кубрякова в этой связи пишет: «Слово выступает для нас как тело знака для концепта или группы концептов, как носитель определенного кванта информации, закрепленного за его оболочкой в акте наречения соответствующего объекта» [5, с. 103].

А. И. С. Нарский отмечает: «Сам по себе носитель значения — это что угодно, только не знак: он представляет собой сочетание звуков, черточек на бумаге, световых вспышек и т. д.» [17, с. 8].

Анализ языкового знака с диалектической точки зрения проведен А. Ф. Лосевым. С диалектической точки зрения А. Ф. Лосев определяет языковой знак иначе. В этой связи он писал: «У каждой вещи, каждого явления есть своя идея. Иными словами, «физическая вещь — только инобытие, только иное сущности, или смысла. <...>. В этом плане весь мир — начиная с человека и кончая частицами неодушевленного мира — представляет собой разную степень смысла, а следовательно, и разную степень словесности» [13, с. 91].

Диалектическое понимание знака сформулированы А. Ф. Лосевым в виде аксиом — аксиоматике знаковой теории языка (см. подробнее: [8]). В аспекте данной статьи считаем необходимым на некоторых из них акцентировать наше внимание. Если большинство лингвистов при характеристи-

ке знака исходит из формы — его материальности, то А. Ф. Лосев исходит из содержания — сущности знака.

Одна из аксиом — аксиома чистой бессубстратности — гласит: «Всякий знак, всякое обозначенное и всякий акт обозначения возможен только как область чистого смысла, освобождение от всякой материи и какой бы то ни было субстанции» [8, с. 46].

А. Ф. Лосев определяет знак следующим образом: «Знак вещи есть 1) отображательно- 2) смысловая и 3) контекстуально- 4) демонстрирующая 5) функция 6) вещи (или действительности вообще), данная как 7) субъективно преломленный 8) предельно обобщенный и 9) обратно-отобразительный 10) инвариант 11) текуче-вариативных 12) показаний 13) предметной 14) информации» [12, с. 86].

Будучи идеальным, знак должен иметь и своего материального носителя, котор^{ый}, однако, не будет знаком сам (внезнаковый носитель).

Таким носителем языковых знаков будет артикуляционный аппарат человеческой речи. «Позиция А. Ф. Лосева отличается и терминологически, и по существу. Она, можно сказать, противоположна подходу В. М. Солнцева и не совпадает с Соссюром. Если пользоваться общепринятой знаковой терминологией, то знак, по Лосеву, — это означаемое, а означающее, являясь средством существования означаемого, само в знак не входит» [18, с. 59]. Иными словами, знак, по А. Ф. Лосеву, — это сигнификат по общепринятой знаковой терминологии.

Тайна слова, по утверждению ученого, заключена «в общении с предметом и в общении с другими людьми», «имя предмета — арена встречи воспринимающего и воспринимаемого, вернее, познающего и познаваемого» [13, с. 48, 49].

Согласно современным концепциям лингводидактики, «объектом воздействия» обучающих действий в образовательном процессе по современным неродным языкам должна быть не только коммуникативная способность ученика, но и его *вторичное языковое сознание* (вербально-семантический уровень языковой личности) и *вторичное когнитивное сознание* (как результат подключения учащегося к когнитивному, тезаурусному уровню)» [2, с. 23].

Такое понимание содержания и цели обучения иностранным языкам означает, что общепринятая трактовка языкового знака не соответствует данной концепции — материальный знак не может быть частью, компонентом идеального содержания.

Характеризуя язык как знаковую систему, А. Ф. Лосев говорит о трех видах бытия — 1) материальном, вещественном; 2) логическом и 3) словесном (языковом). Словесное бытие отличается от логического, мыслительного тем, что оно *не есть воспроизведение* действительности, а представляет собой лишь определенного рода *преломление* этого мышления (отраженных мышлением идей вещей) *в целях понимания* действительности. Но с другой стороны, языковое бытие отличается и от самой действительности тем, что оно не является просто результатом ее механического и буквального воспроизведения, а есть тоже особого рода ее понимание. Но это бытие имеет и свои собственные закономерности. Таким образом, словесное бытие определяется а) мышлением, б) самой действительностью и той предметностью, которая отображается мышлением, и в) собственными закономерностями. Но помимо мышления как функции мозга, как естественного умственного процесса, присущего всем людям и одинакового для всех людей, у нас есть основания говорить о языковом мышлении, особенности которого определяют и специфику отдельных языков: «От чистого мышления языковое мышление отличается тем, что оно является каждый раз не чистым мышлением в понятиях, но тем или иным пониманием этого мыслительного процесса, тем или иным его преломлением и конкретизацией, тем или иным его воплощением в целях обозначения вещей и общения между людьми, или, вообще говоря, той или иной его интерпретацией [8, с. 105-106].

Из всего сказанного по данному вопросу можно заключить, что именно развитием языкового мышления определяется формирование отдельными языками специфичной для них языковой картины мира и языкового сознания у людей (что необходимо учитывать и при обучении иностранным языкам). И мы не можем согласиться с мнением А. А. Миролубова. Проблема учета процессов мышления при обучении иностранным языкам рассматривается в методике обучения иноязычной речи в двух направлениях: «Первое направление связано с тем, что определенная группа психологов и методистов как советских, так и зарубежных полагает необходимым при обучении иностранному языку обучать “иноязычному мышлению”. Эти ученые исходят из того, что мысли в разных языках оформляются по-разному, что система понятий различна, а поэтому различно и мышление. Данное положение нельзя признать правомерным. Дело в том, что мышление, как и язык, не является классовым; в отличие от языка, оно не является и национальным. Мышление — общечеловеческая функция. Поэтому научить новому “иноязычному мышлению” невозможно» [16, с. 31].

При этом языковое мышление и его развитие также подчиняются объективным законам и закономерностям. Им определяются, с одной стороны, языковые категории, присущие многим языкам, а с другой стороны, языковые явления, характеризующие отдельные конкретные языки и определяющие их особенности.

При обучении иностранным языкам главной целью считается коммуникативная, а именно формирование умений в 4-х видах речевой деятельности — говорении, аудировании, чтении и письме. При этом говорение и письмо определяются как репродуктивно-продуктивные виды речевой деятельности, а аудирование и чтение как рецептивные. Выделение 4-х видов речевой деятельности при обучении иностранным языкам связано с трактовкой речевой активности как деятельности и с деятельностью подходом в иноязычной учебном процессе. Подробный анализ выделения 4-х видов речевой деятельности проводится в диссертационной работе: Ламзин С. А. «Методические принципы как основа теории обучения иностранным языкам (синергетический подход)». Сейчас же отметим только следующее. С внешней стороны в речи человека можно выделить 4 процесса — говорение, аудирование, чтение и письмо. Но по своему глубинному процессу речевая активность является речемыслительной деятельностью, или речевым мышлением. А мышление бывает репродуктивным и продуктивным. Рецептивного же мышления нет. Поскольку мышление представляет собой единый мыслительный процесс, то и речевая активность является единой речемыслительной деятельностью, единым речевым мышлением, где язык и речь являются средством и способом выражения мысли.

Научение (усвоение языка) может быть только активным процессом. В научной литературе констатируется, что «развитие общего механизма речи опирается не столько на усвоение воспринятых слов, сколько на продуктивный принцип формирования языка» [выделено мною — С. Л.; 20, с. 42].

У ребенка усвоение языка начинается с его целостного восприятия. Благодаря такому первичному восприятию в мозгу ребенка формируются нервные структуры, на основе которых происходит «саморазвитие» языковой системы. [20]. При обучении иностранному языку речь идет не о научении, а об самообучении, самонаучении, саморазвитии. Аналогичную мысль подчеркивает и А. Н. Леонтьев: «Личность не может развиваться в рамках потребления, ее развитие необходимо предполагает смещение потребностей на созидание, которое одно не знает границ».[6, с. 226].

Это означает, что не может быть бучение так называемым рецептивным видам речевой деятельности с помощью рецептивных же упражнений (с помощью упражнений в данных же видах деятельности).

Усвоение языка (как и мышление в качестве познавательного процесса) является активной, творческой деятельностью, связанной с механизмами самоорганизации и саморазвития. Творчество выступает как движущая сила самодвижения и саморазвития человека. Личность раскрывается в творчестве с наибольшей силой. К числу факторов, стимулирующих творческий процесс, относится особая — положительная творческая — эмоция.

Язык — универсальное средство выражения мысли. Но в учебнике по методике обучения иностранным языкам написано: «Практические цели обучения иностранному языку в школе сводятся к формированию умений и навыков устной речи (говорения, аудирования) и чтения, ограниченных тематикой и языковым материалом [выделено мною. — С. Л.; 15, с. 38].

Психолингвисты, исследуя развитие мышления у детей, приходят к выводу, что обобщение опыта предметной деятельности ребенка приводит к возникновению знаковой системы отражения этого опыта. И в лингвистической литературе указывается на то, что опыт создает основу для всякого наименования языковыми средствами.

Усваивая в общении со старшими родной язык, ребенок выделяет посредством наименования отдельные объекты в окружающей его действительности, познает неизвестные ему отношения между предметами и явлениями, синтезирует чувственные образы, представления и понятия, формирует соответствующие категории и знания о мире, развивает свое сознание. Категории не есть нечто используемое интеллектом, они — сам интеллект. Подрастающее поколение овладевает категориями на основе общения со старшими.

Воспроизводя объект в той форме, как он существует в настоящее время или существовал в прошлом, человек воспроизводит, репродуцирует прошлые и настоящие отношения. Репродукция, направленная на прошлое и настоящее, служит, таким образом, средством воспроизведения неоднократно повторяющихся событий. В репродукции воспроизводится относительная стабильность объекта и содержится момент пассивности. Овладевая родным языком, ребенок усваивает те объекты, знания и понятия, тот общественный опыт, которые были выработаны предшествующими

щими поколениями и зафиксированы в языке. Иными словами, при овладении языком ребенок усваивает прошлые в настоящие отношения между предметами и явлениями.

Но задача познания не сводится лишь к отображению, воспроизведению только устойчивости окружающего мира. Объективный мир развивается от прошлого к настоящему и от него к будущему. Поэтому задача познания заключается в том, чтобы адекватно отразить мир, то есть не просто воспроизвести объект в той или иной форме, как он существует сам по себе, но и отразить его преобразование. «Мышление, — пишет Э. В. Ильенков, — есть способность активно строить и перестраивать схемы внешнего действия сообразно любому стечению обстоятельств» [4, с. 40]. Это значит, что мышление может и должно создавать схемы поведения, модели реального мира в соответствии с любым стечением обстоятельств, то есть в бесконечно изменяющихся условиях. В процессе познания, таким образом, *необходимо создавать новые понятия, абстракции и идеализации, воображаемые условные ситуации, комбинации и отношения элементов, которых нет, но могут быть.*

Такое познавательное отражение есть в сущности творческий подход. Развитие воображения, фантазии и образного мышления для человека невозможно переоценить. Без могучего воображения, фантазии невозможна никакая специфическая человеческая деятельность: «Без наличия могучего воображения, которое подсказывает целый ряд неиспытанных, неизвестных, вымышленных, но, вообще говоря, возможных вариантов, не могла бы двигаться вперед никакая, в том числе самая точная наука» [1, с. 32].

Поскольку появление и использование языковых средств связано с познанием мира, то это позволяет, на наш взгляд, считать, что успешное изучение иностранного языка и соответственно развитие языковой и коммуникативной компетенции) должно быть связано с познанием ранее неизвестных отношений между явлениями и предметами действительности, а не на основе текстов, содержащих общеизвестные абстрактные положения и факты и часто не глубоких, не познавательных по содержанию.

Такое развитие личности при обучении иностранным языкам может происходить с использованием виртуальных миров. Понятие виртуального широко применяется в наше время. Развитие компьютерных технологий дает основание утверждать о существовании «киберпространства» как

некоей целостной реальности, «искусственной реальности». Возможные (виртуальные) миры могут и, на наш взгляд, должны определять содержательную сторону процесса обучения иностранным языкам. Возможные миры (которые создаются интенционалами языковых знаков), являются, во-первых, частью реальности нашей жизни, так как находятся в том же объективном мире, в котором существуем и мы. Во-вторых, с точки зрения творческого воображения, к нашему реальному миру можно подойти как к нереальному (фантастическому), как к мифу. А. Ф. Лосев писал: «Итак, диалектика требует фигурности пространства, конечности и превращаемости каждого тела в другое. Абсолютная мифология есть теория актуальной бесконечности всех реальных, возможных и мыслимых объектов. Это теория перспективности бытия и рельефности, выразительности жизни» [11, с. 181]. Многое из того, что ранее представлялось не реальным, является или уже реальным (материально воплощенным), или же, в принципе, объективно возможным в действительности.

Управление учебным процессом и усвоением иностранным языком осуществляется не через передачу информации, а путем переработки информации в проблемных ситуациях. Именно проблемная ситуация, а не (разговорная, лексико-грамматическая) тема, должна быть минимальной структурной единицей процесса обучения иностранным языкам (равно, как и минимальной структурной единицей процесса управления). К тому же в иноязычному дидактическом процессе происходит обучение иностранному языку, а не темам и не текстам.

Создание проблемных ситуаций в учебном процессе необходимо для активизации мышления обучаемых: «Начальным моментом мыслительного процесса обычно является проблемная ситуация. Мыслить человек начинает, когда у него появляется потребность что-то понять. Мышление обычно начинается с проблемы или вопроса, с удивления или недоумения, с противоречия. Этой проблемной ситуацией определяется вовлечение личности в мыслительный процесс; он всегда направлен на разрешение какой-то задачи» [19. Т. 1, с. 369].

В психолого-дидактической литературе отмечается, что в непроблемных ситуациях происходит поиск известных схем, правил, а не логики решения: «Все это может быть найдено слушателем в памяти, имеющемся у него опыте решения подобных задач (по образцу или в лучшем случае по аналогии)» [14, с. 109]. Непроблемные ситуации вызывают в основном репродуктивные мыслительные процессы, которые направлены на воссоздание готового

по образцам, а проблемные ситуации же являются основой для продуктивного, творческого мышления, связанного с поиском нового.

Учебный процесс как процесс управления неразрывно связан с ценностью сообщений. В обучении ценность информации сопряжена с теми знаниями, которые приобретаются и усваиваются обучающимися (в том числе и по иностранным языкам).

Для обучения (и управления дидактическим процессом) важна в первую очередь именно полезная, ценная информация. В этой связи говорится не вообще о неразрывной связи управления и информации, а именно о связи управления и ценной информации (кроме ценной еще может быть и вредная, и нейтральная информация). Эффективное воздействие и управление (обучение) возможны лишь на основе использования ценной информации, поскольку со стороны реципиента (обучаемого) вредные, ненужные сообщения могут блокироваться. При этом необходимо подчеркнуть, что взаимодействие информации и управляемой системы характеризуется избирательностью: кибернетическая система (обучаемый) реагирует не на любую поступающую к ней информацию, а только на ту, которая соответствует природе системы и необходима для нее в данное время («сейчас») и в данных условиях («здесь»).

Уже само по себе получение человеком сведений является основой оценки информации. Оценка информации связана непосредственно с сущностью управления, с преобразованием, переработкой информации. Получающий сообщение человек преломляет сведения через призму своего собственного опыта, знаний. В процессе переработки, в частности, происходит преобразование информации в соответствии с существующими потребностями и их отражением в форме целей. Из большого разнообразия поступающей информации в процессе переработки отбирается лишь та информация, которая представляется субъекту ценной и подходящей для реализации поставленных или имеющихся целей. Управление (и познание) возможно лишь в том случае, если происходит активное отражение разнообразия внутренней и внешней среды индивидом. Воспринимаемая информация перерабатывается не по жестко фиксированным шаблонам, а в соответствии с творческими программами человека (обучающегося), которые зависят от целого ряда факторов, главным образом от внутренних параметров (концепции, идеи, желания, планы и т. д.).

Каждый человек индивидуален, поэтому восприятие им информации имеет свои особенности, зависящие от опыта, знаний, наклонностей, уста-

новки, целей субъекта. Это обстоятельство определяет личностный субъективный смысл воспринимаемой информации. Восприятие и переработка информации определяются также и языком передачи сведений. Человеку, если он не знает язык, на котором закодировано сообщение, последнее не несет никакой заключенной в нем информации.

Кибернетическая система должна опознавать и понимать поступающие к ней разнообразные сведения и в соответствии с некоторой целью принимать решение — пропускать или блокировать это разнообразную информацию.

Информация, вырабатываемая в результате логического мышления, в нормальных условиях осознается человеком. При получении ее извне, от других людей, информация может осознаваться в различной степени. В этой связи Н. И. Жуков писал: «При «механическом» заучивании, когда действует в основном лишь первая сигнальная система, информация полностью не осознается и о ее усвоении приходится говорить довольно условно. Человек, таким образом, с разной степенью осознанности может как воспринимать, так и воспроизводить смысловую информацию. В этом одна из ее особенностей» [3, с. 143].

Итак, из всего выше изложенного можно заключить, что при обучении иностранным языкам как процессе управления необходимо учитывать важную роль информации и ее различные характеристики. Обучение иностранным языкам должно происходить через создание проблемных ситуаций в виртуальной реальности, в разнообразных виртуальных мирах. ■

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Асмус В. Ф. Вопросы теории и истории эстетики. — М.: Искусство, 1968. — 654 с.
2. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: Учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин.яз. высш.пед. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2004. — 336 с.
3. Жуков Н. И. Информация (философский анализ центрального понятия кибернетики). — Минск: Наука и техника, 1971. — 280 с.
4. Ильенков Э. В. Диалектическая логика: Очерки истории и теории. — М.: Политиздат, 1984. — 320 с.
5. Кубрякова Е. С. Особенности речевой деятельности и проблемы внутреннего лексикона // Человеческий фактор в языке: Язык и порождение речи. — М.: Наука, 1991. — С. 82-141.

6. *Леонтьев А. Н.* Избранные психологические произведения: В 2-х т. — М.: Педагогика, 1983. Т. 2. — 320 с.
7. *Лосев А. Ф.* Бытие — Имя — Космос. — М.: Мысль, 1993. -958 с.
8. *Лосев А. Ф.* Знак. Символ. Миф. — М.: Изд-во МГУ, 1982. — 480 с.
9. *Лосев А. Ф.* Миф — Число — Сущность. — М.: Мысль, 1994. — 919 с.
10. *Лосев А. Ф.* Философия имени. М.: Изд-во МГУ, 1990 б. — 267 с.
11. *Лосев А. Ф.* Философия. Мифология. Культура — М.: Политиздат, 1991. — 525 с.
12. *Лосев А. Ф.* 1976. Проблема символа и реалистическое искусство. М.: Искусство, 1976. — 367 с.
13. *Лосев А. Ф.* Философия имени. М.: Изд-во МГУ, 1990. 267 с.
14. *Махмутов И. И.* Ещё раз к вопросу о проблемном обучении // Политическое самообразование». 1984, №2. — С. 109-117.
15. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. — М.: Высшая школа, 1982. — 373 с.
16. *Миролубов А. А.* Связь методики обучения иностранным языкам со смежными науками // Методика обучения иностранным языкам в средней школе. — М.: Высшая школа, 1982. — С. 21-43.
17. *Нарский И. С.* Проблема значения «значения» в теории познания // Проблемы знака и значения. — М.: Изд-во МГУ, 1969. — С. 5-55.
18. *Полковникова С. А.* Учение А. Ф. Лосева о языковом знаке // А. Ф. Лосев и культура XX века: Лосевские чтения. — М.: Наука, 1991. — С. 157-165.
19. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии: В 2-х т. — М.: Педагогика, 1987. Т. 1. 488 с.; Т. 2. — 328 с.
20. *Ушакова Т. Н., Павлова Н. Д., Зачесова И. А.* Роль человека в общении. — М.: Наука, 1987. — 172 с.