

Министерство образования и науки Украины  
Харьковский национальный университет имени В. Н. Каразина

**АКАДЕМИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МИГРАНТОВ  
В СТРАНЕ ОБУЧЕНИЯ**

Коллективная монография

*Под редакцией Н. И. Ушаковой*

Харьков – 2017

УДК 378.091.212.74:364-787.522  
ББК 74.584  
А 38

Утверждено к печати решением Ученого совета  
Харьковского национального университета имени В.Н. Каразина  
(протокол № 5 от 27.03.2017 г.)

**Рецензенты:**

*Голобородько К. Ю.* – доктор филологических наук, профессор, декан украинского языково-литературного факультета имени Г. Ф. Квитки-Основьяненко Харьковского национального педагогического университета имени Г. С. Сковороды;

*Михайловская Г. А.* – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой славянских языков и методик их преподавания Херсонского государственного университета

*Пасынок В. Г.* – доктор педагогических наук, профессор, декан факультета иностранных языков Харьковского национального университета имени В. Н. Каразина

**Академическая адаптация образовательных мигрантов в стране обучения:** монография [под ред. Н. И. Ушаковой]. – Х.: ХНУ имени В. Н. Каразина, 2017. – 248 с.  
ISBN 978-966-285-413-8

Коллективная монография посвящена анализу философско-антропологических, социально-психологических, культурологических основ организации академической адаптации образовательных мигрантов (студентов, магистрантов, докторантов) в стране обучения. Рассматриваются лингводидактические, этнопсихологические, лингвокультурологические проблемы педагогического сопровождения обучения иностранных учащихся в зарубежных университетах.

Монография предназначена для научных работников, организаторов образовательного процесса, методистов, психологов, преподавателей языка обучения.

УДК378.091.212.74:364-787.522  
ББК74.584

ISBN 978-966-285-413-8

## СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие.....	5
<b>I. Философско-антропологические, социально-психологические и культурологические основы академической адаптации образовательных мигрантов .....</b>	<b>7</b>
I.1. Синергетические подходы к философско-антропологическому анализу речевых практик в контексте социокультурной коммуникации и лингвосинергетики ( <i>Домнич С. П.</i> ).....	7
I.2. Социально-педагогическое сопровождение как средство повышения эффективности социализации иностранных студентов в образовательной-культурной среде высшего учебного заведения Украины ( <i>Билык Е. Н.</i> ).....	24
I.3. Проблемы адаптации образовательных мигрантов в академической среде ( <i>Минасян С. М., Цатурян А. М.</i> ).....	39
I.4. Психолого-педагогическое сопровождение академической миграции ( <i>Куприна Т. В., Бекетова А. П., Сергеева Л. В.</i> ).....	46
I.5. Культурологические аспекты обучения иностранных студентов языку страны обучения ( <i>Бондаренко В. В., Бондаренко Л. Н.</i> ).....	61
<b>II. Лингводидактические основы академической адаптации образовательных мигрантов .....</b>	<b>71</b>
II.1. Дискурсные стратегии и обучение иноязычному диалогу ( <i>Давер М. В.</i> ).....	71
II.2. Формирование у образовательных мигрантов умений самостоятельной деятельности средствами учебника по языку обучения ( <i>Ушакова Н. И.</i> ).....	92
II.3. Тренинговые технологии в языковой академической адаптации образовательных мигрантов ( <i>Ушакова Н. И., Шульга И. Н.</i> ).....	105

II.4. Логико-смысловая структура текста научной лекции (Ушакова Н. В.).....	132
II.5. Презентация грамматического материала на начальном этапе обучения иностранцев (Безкоровайная Л. С., Штыленко В. Е., Штыленко Е. А.).....	149
II.6. Лингводидактическая система обучения инофонон русской и украинской фразеологии (Мисенева В. В.).....	194
II.7. Интерпретация художественного текста в иностранной аудитории: аксиологический и методический аспекты (Яценко И. И.).....	180
II.8. Лингвометодические аспекты соотношения близкородственных языков в обучении иностранных студентов (Креч Т. В., Кучеренко Е. Ф., Милева И. В.).....	194
<b>III. Этнопсихологические и лингвокультурологические основы академической адаптации образовательных мигрантов.....</b>	<b>208</b>
III.1. Этнопсихологические, коммуникативные и адаптивные характеристики студентов из Туркменистана (Божко Н. М.) .....	208
III.2. Литература «путешествий» в лингвокультурном аспекте изучения русского языка как иностранного (Ельцова Е. Н., Муляхи С.)	209
<b>Об авторах .....</b>	<b>246</b>

*Если мы благодаря взаимодействию с иными языковыми мирами преодолеваем предрассудки и границы нашего прежнего опыта мира, то это ни в коем случае не означает, что мы покидаем и отрицаем наш собственный мир. Путешествуя, мы возвращаемся домой, обогащенные новым опытом.*

Ханс-Георг Гадамер

## ПРЕДИСЛОВИЕ

Человечество существует миллионы лет, но до сих пор не выработало универсальных стратегий достижения взаимопонимания. Думается, что определенная доля ответственности за сложившуюся ситуацию лежит на нас – специалистах в области обучения общению – лингвистах, методистах, педагогах, психологах.

Особенно ярко проблемы прослеживаются в ситуациях межкультурной коммуникации. Современный мир многолик, многонационален и многоязычен. Как достичь взаимопонимания, не потеряв национального и культурного своеобразия, как объяснить друг другу свою позицию и понять точку зрения партнера?

На современном этапе развития цивилизации одной из важнейших задач становится развитие международного образования и поиск путей его оптимизации независимо от того, на каком языке говорит и получает образование человек учащийся. Наш современник все чаще ищет возможности учиться за рубежом, что требует освоения не только языка страны обучения, но и концептов нового социокультурного окружения, адаптации к условиям жизни и учебы.

Человек учащийся – тот, кто учится всю жизнь. Именно этого требуют реалии современного мира. Образование в течение всей жизни, эффективное личностное развитие невозможно без умений непрерывного культурного роста, общения и обучения на разных языках.

Учащиеся составляют достаточно большую часть в миграционных потоках современного мира. Появился даже специальный термин «образовательные мигранты». Как помочь этим людям сформироваться в неродной образовательной среде как профессиональные, культурные, толерантные личности, как люди мира? Вот вопросы, которые волнуют организаторов учебного процесса и авторов монографии. Каждый ищет ответ в своей области: философской антропологии, социальной педагогике, лингвистике, лингводидактике, культурологии, этнопсихологии.

Среди авторов данного коллективного исследования – представители научных кругов разных стран, что также свидетельствует о том, что проблемы академической адаптации носят международный, межкультурный характер, и решать их следует общими усилиями.

Думаю, мы на правильном пути.

На пути достижения взаимопонимания и обогащения новым опытом.

Надеюсь, что результаты научных поисков авторов монографии будут интересны и полезны преподавателям, методистам, студентам, аспирантам – всем, кто интересуется проблемами организации эффективного академического сопровождения образовательных мигрантов в стране обучения.

Составитель и редактор монографии  
доктор педагогических наук, профессор,  
заведующий кафедрой языковой подготовки  
Центра международного образования  
Харьковского национального университета  
имени В. Н. Каразина

Н. И. Ушакова

**ФИЛОСОФСКО-АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ,  
СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ  
И КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ  
АКАДЕМИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МИГРАНТОВ**

**СИНЕРГЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ  
К ФИЛОСОФСКО-АНТРОПОЛОГИЧЕСКОМУ АНАЛИЗУ  
РЕЧЕВЫХ ПРАКТИК В КОНТЕКСТЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ  
КОММУНИКАЦИИ И ЛИНГВОСИНЕРГЕТИКИ**

*Домнич С. П., кандидат философских наук  
Харьковский национальный университет  
имени В. Н. Каразина, Украина*

В настоящее время концепция самоорганизации получает все большее распространение, как в естественнонаучном, так и в социально-гуманитарном знании, поскольку, изучая процессы эволюции различных систем, необходимо анализировать и механизмы их самоорганизации, поэтому «концепция самоорганизации становится парадигмой исследования обширного класса систем и совершающихся в них процессов и явлений [9: 491]». Самоорганизация представляет собой процесс эволюции, который состоит из неограниченной последовательности процессов самоорганизации, что приводит в результате кооперативного действия подсистем к образованию более сложных структур всей системы. Теория самоорганизации направлена на выработку системно-структурных характеристик постнеклассического образования на основе единства научно-теоретического, антропологического и социокультурного контекстов, что подчеркивает ее междисциплинарный характер. Анализ научного знания становится одновременно формой и способом познания человека, что открывает возможность для построения философской антропологии на основе духовной сущности и чувственного опыта (феноменологии) знания. В постнеклассической науке в качестве доминант выступают коммуникативные, синергические потенции взаимодействующих *аутопоэтических систем* и *«аутопоэтической реальности»*, о которых писали У. Р. Матурана и Ф. Х. Варела в своей книге «Древо познания» [23]. Синергетический подход позволяет рассматривать человека в его динамике и самопреобразовании, что позволяет сохранять в нем постоянную способность свободного выбора и обновления перспектив развития. Человек и природа составляют «коммуникативную пару» (Е. И. Ярославский).

лавцева). Эта система взаимодействия обогащает не только человека, но и природный континуум, поскольку межконтинуальная коммуникация имеет, как онтологический [36: 275 – 276], так и антропологический статус.

Можно сказать, что синергетика, согласно мнению многих учёных, выступает в качестве создателя новой парадигмы (И. В. Андрианов), поскольку, исследуя различные процессы самоорганизации, она обращается к человеку и его межличностным контактам, что проявляется в интерактивных процессах сотрудничества, которые объединены общим темпом развития [20]. Так, современное антропологическое знание, рассматривая модель глобальной коммуникативной пары «Человек-Мир» (Е. И. Ярославцева), формирует «в междисциплинарном пространстве когерентный образ человека, вскрывающего потенции мира [43: 58]», что реализуется посредством коммуникативного взаимодействия, через согласованность и определенную возможность функционирования внутри коммуникативной пары. Как справедливо отмечает Е. И. Ярославцева, «возникает особая область отношений, насыщенная личностными реальностями коммуникативная сеть встреч человека с внешним миром – его интерактивный топос [43: 58]», что нашло отражение в социокультурной коммуникации посредством речевых практик представителей различных культур и этносов, т. е. в межличностном дискурсе коммуникантов-инофонов.

Не стоит забывать и о том, что, постнеклассический подход изменил мировоззрение человека, что связано с новым типом рациональности [34]. Рассматривая динамичность мира сквозь призму создаваемой новой антропологии и новой онтологии, человек начинает представлять себя в виде динамичного существа в соответствии со всеми критериями оценки внешнего мира. Он уже смотрит на себя с позиции осознаваемой реальности, а значит, с позиции готовности к развитию как самоорганизующейся системы, что определяется не только общественными стратегиями, но и личностными возможностями человека, его стремлением к самопреобразованию. Такими личностями и выступают в данном случае образовательные мигранты, обучающиеся в вузах Украины (Киев, Харьков, Днепропетровск, Одесса, Запорожье, Львов и т. д.). «Ведь для человека как социального существа и творчески развивающейся личности важно не только физическое, лингвокультурное и социальное пространство. Огромную роль играют и созданные им в процессе общения с другими уникальные семантико-прагматические поля (*речевые практики – Домнич С. П.*), в которых нашло отражение его креативное начало [7: 217]».

Согласованность внешнего и внутреннего мира зависит от самого человека, поскольку каждый человек может проводить эти согласования только лично, ибо только он (человек), как природное существо, имеет эту возможность. «Синергетический подход, синергичность как качество коммуникаций, становится новым параметром порядка, на который поднимается человек в своем аутопоэтическом развитии и самовосприятии [43: 60]».

Современные учёные уделяют большое внимание теории и практики межкультурной коммуникации, принципам системного подхода к культуре и воздействию современной синергетической парадигмы научного зна-



ния на культуру и язык (Зинченко В. Г., Зусман В. Г., Кирнозе З. И., Фурманова В. П. и др.). Особо следует отметить монографические работы по философской синергетике, созданные, как украинскими, так и российскими авторами, а также их совместные проекты. Среди множества работ выделим те, которые непосредственно связаны с нашей тематикой. Так, необходимо выделить работы И. С. Добронравовой [11], где основным средством методологического анализа и философского осмысления явился интерпретический анализ развивающегося знания в виде комплексного рассмотрения системы теорий, включая научную картину мира и систему методологических принципов в философском и социокультурном контексте. Следует также обратить внимание на работу В. Г. Буданова [4], в которой осуществлен исторический и философско-методологический анализ возникновения и развития современной синергетической методологии, проведено исследование ее роли в формировании постнеклассической картины мира, а также подробно рассмотрены принципы синергетики (генезис, становление, перспективы развития). Согласно В. Г. Буданову, в настоящее время следует достаточно времени уделять проблемам синергетического моделирования в гуманитарной сфере, его этапам и связи с прикладной философией, поскольку это поможет «понимать синергетические принципы построения моделей реальности», а для этого необходимо рассмотреть приложения синергетической методологии в образовании и педагогике, в естественнонаучном образовании гуманитариев [4].

Новые антропологические и философские подходы к культуре, философии и философии истории представлены в монографиях украинских и российских авторов. Так, в монографии «Синергетическая философия истории» [31] рассмотрены следствия при применении нового подхода «синергетического историзма» в таких сферах философского знания как философия человека, философия религии и философия искусства. А в коллективной монографии «Постнеклассические практики: опыт концептуализации» [25] представлен междисциплинарный характер проблематики, определена новизна и открытость постнеклассической методологии, в которой сочетаются дополнительность фундаментального и прикладного аспектов в познании.

В сложной системе под названием *общество*, состоящей из множества элементов (индивидов), которые обмениваются с внешней средой энергией, веществом, информацией, язык выступает в качестве одного из основных параметров порядка. Согласно мнению Г. Хакена, «язык порабощает человека, а индивидуум несет в себе язык, можно даже сказать, что сотрудничество людей делает дальнейшее существование языка возможным. Это – типичное поведение субъектов и параметров порядка в синергетике [38: 18]». Так благодаря языку возникает круговая общественная связь (Г. Хакен), базирующаяся не только на лингвистических правилах, но и на общих эволюционных законах, которым подчиняется в своем развитии любая система, что еще раз подтверждает тезис о том, что язык – это саморазвивающаяся система.

Отметим, что со второй половины XX века (с 70-х гг. XX в.) в философском знании наблюдаются существенные сдвиги мировоззренческого и методологического характера. Они отражаются в переоценке классической

антропологии, гносеологии, в изменениях, произошедших в ментальной и духовной атмосфере общества. Все это обусловило новый, постнеклассический этап развития философско-антропологического знания, который направлен на рассмотрение самоорганизующихся сложных систем.

«Для объяснения процессов самоорганизации рассматриваются открытые системы, которые способны обмениваться с окружающей средой веществом, энергией или информацией [9: 492]», а в нашем случае такой самоорганизующейся системой выступает социокультурная коммуникация. В качестве субъектов коммуникативного процесса выступают коммуниканты-инофоны, задающие тон антропоцентричности языка, а в качестве связующих элементов (механизмов) системы выступают речевые практики, создающие нелинейную и неравновесную динамику языковых процессов, отображающихся как в *синергетике языка*, так и в *синергетике общения* (в том числе и обучения, как взаимодействия обучающихся и обучаемых).

Именно механизмы самоорганизации и послужили отправной точкой в создании основных понятий и принципов междисциплинарного научного направления, получившего название «синергетика» (от греч. *synergeia* – совместное, кооперативное действие). Междисциплинарный подход конструктивен в той мере, в какой он включает в себя принцип границы, различения и коммуникативного связывания различного. То есть в той мере, в какой он реализует совместно принципы деятельности и коммуникации. Совместно – значит синергетически [2].

Название новому научному направлению дал немецкий ученый Герман Хакен. В книге «Синергетика», переведенной сегодня на многие языки, Г. Хакен писал, что назвал новую дисциплину *синергетикой* не только потому, что в ней исследуется совместное действие многих элементов систем, но и потому, что для нахождения общих принципов, управляющих самоорганизацией, необходимо кооперирование многих различных дисциплин [37]. Согласно Г. Хакену, при самоорганизации из хаоса спонтанно возникает порядок. В связи с этим можно сказать, что задачей синергетики является исследование механизмов появления новых состояний, структур и форм в процессе самоорганизации. «В развивающихся открытых системах, включая общающегося субъекта и общество в целом, всегда существует зависимость и настоящего, и будущего от прошлого. Поэтому сформировавшийся у коммуникантов аксиологический потенциал играет важную роль в межличностном общении. Кроме того, усвоенные культурные сценарии поведения выступают в качестве источника порядка [7: 69 – 70]». Эта наследственность системы [16] имеет непосредственную связь с памятью, поскольку существует как системный принцип организации природы, так и системный принцип исследования, без чего первый принцип исследования (языка) не может быть познан.

Следует также отметить, что в качестве опоры синергетика использует принцип положительной обратной связи, когда изменения, которые возникают в системе, не корректируются, а накапливаясь, тем самым, разрушают старую систему, что приводит к возникновению новой системы. Вследствие чего её называют самоорганизующейся структурой, в результате чего *хаос* представляет собой созидательное начало, а *энтропия* (от греч. *en* – в, внутрь +

*tropè* – поворот, превращение) выступает в качестве источника порядка.

Итак, синергетика включает в себя многие идеи системности, целостности мира и научного знания о нем; нелинейности, многовариантности, необратимости развития; самоорганизации как общего качества систем (физических, живых, социальных); взаимосвязи хаоса и порядка, необходимости и случайности; познания – диалога человека с природой. Как справедливо утверждает В. Буданов, «синергетический синтез возможен только на базе взаимодействия математики, предметного знания (в нашем случае, межкультурной коммуникации при изучении УКИ / РКИ (украинского / русского языков как иностранных) – Домнич С. П.) и философии», поскольку, исходя из принципов аутентичной синергетики, она рождается и развивается на пересечении, конструктивном синтезе трех начал, а именно: нелинейного моделирования, практической философии и предметного знания; пересечения особо эффективно проявляющегося в междисциплинарных взаимодействиях [4]. Важно отметить, что «синергетика направлена на диалог как способ своего концептуального бытия и становления, а потому она изначально философична [1: 175]». Метафорическая же синергетика проясняет взаимодействие между различными дисциплинами и онтологиями в пространстве синергетической картины мира (В. И. Аршинов, Я. И. Свирский) или же объясняет концепции «образа мира» (А. Н. Леонтьев). На метафорической синергетике базируется развитие синергетики в гуманитарных науках, включающей когнитивные, педагогические, психологические и коммуникативные приемы и технологии. Таким, по справедливому утверждению В. С. Стёпина, является путь, на котором формируются сегодня новые ценности, мировоззренческие образы, составляющие предпосылки синтеза современной техногенной культуры и традиционалистской [34].

Опираясь на сказанное, отметим, что междисциплинарные методы синергетики находят свое отражение в методологии лингвосинергетики и межличностного дискурса коммуникантов-инофонов, которая представлена как «ассоциативная, с метафорическими переносами, зачастую символическим мотивом, несущим колоссальный эвристический заряд [3: 5]».

В связи с этим, следуя синергетическим подходам в антропологическом аспекте, правомерно сосредоточить свое внимание на организации коммуникативных процессов (*речевые практики коммуникантов-инофонов в контексте социокультурной коммуникации и лингвосинергетики – Домнич С. П.*) и синергетических образовательных практиках [27: 11], которые разворачиваются в процессе обучения УКИ / РКИ (*украинского / русского языков как иностранных*) в украинских учебных заведениях и имеют представление о самоорганизации [13: 57 – 74].

В настоящее время социокультурная коммуникация в синергетической парадигме находится в состоянии открытости и готовности к диалогу «на правах непосредственного участника или непритязательного посредника, видящего свою задачу во всемирном обеспечении взаимопонимания между участниками диалога [8: 6]». Как в синергетике единицей описания является сеть, которая состоит из клеток, нейронов, компьютеров (С. К. Гураль), так и в социокультурной коммуникации единицей описания есть

сеть, в состав которой входят речевые практики коммуникантов-инофонов, представленные в самых разнообразных видах (вербальных, невербальных, информационных, мультимедийных и т. д.), поскольку моделирование межличностного дискурса – это своеобразный «диалог на высшем уровне ... диалог личностей» (М. М. Бахтин).

На наш взгляд, синергетическая модель социокультурной коммуникации строится на основе трёх принципов межличностного дискурса коммуникантов-инофонов, которые были представлены Т. Е. Владимировой [7: 72] в такой последовательности: 1) *антропологический принцип* изучения межличностного общения, который предполагает рассмотрение его через призму целостного единства материальной, рациональной и духовной сторон человеческой природы (межличностное общение представителей разных лингвокультурных общностей); 2) *холистический подход* ((холизм – англ. *holism*; гр. *holos* – целое) к пониманию межличностного дискурса коммуникантов-инофонов базируется на синергетической, саморазвивающейся и смыслогенерирующей открытой системе (*т. е. социокультурной коммуникации – Домнич С. П.*), в которой соединены такие целостные феномены, как личность, язык и этика речевого поведения (*речевые практики в форме обращений, приветствий, речевого этикета коммуникантов-инофонов – Домнич С. П.*); 3) *тернарный принцип* (от лат. *ternarius* – «тройной») выражения цельности. Отметим, что истоками данных трёх принципов послужили три космологические модели развития Вселенной, что наиболее распространена в естествознании, откуда и берет своё начало синергетика. Так, первая модель, которую предложил А. Эйнштейн, указывает на то, что Вселенная стационарна, то есть не имеет пределов в пространстве и времени. Вторая модель, контрарная (*противоположная*) по отношению к первой, дает описание Вселенной в виде расширяющегося пространства. Третья, своеобразная интеграция первой и второй космологических моделей, детерминирует Вселенную в категориях сжатия и расширения.

Обозначенные выше космологические модели ещё раз указывают на *тернарный принцип*, который вытекает из природы философствующего мышления [19: 212 – 215]. Подтверждением этому может служить тот факт, что именно на тернарный принцип, базирующийся на развивающейся целостности, и обратил своё внимание родоначальник европейского дуализма Декарт. Учёный в своем труде «Начала философии» в виде символа живого триединства выбрал дерево, благодаря которому он смог объяснить своё понимание смысла учёности, когда сравнил корни с познаниями в области метафизики, ствол – в области физики, а ветви – со знаниями всех прочих наук. Это *дерево познания* – древнейший символ развивающейся целостности, в качестве которого, на наш взгляд, и может выступать социокультурная коммуникация, представляющая триединство *язык – речь – дискурс*, что отражает как национально обусловленные особенности речевого поведения, так и диалогические отношения коммуникантов-инофонов.

Социокультурная коммуникация – это самоорганизующаяся коммуникативная система, которая, развиваясь сама, развивает и общество в целом. Это живой организм, включающий не только семиотические параметры,

открывающие понимание природы языка, но и онтологические, коммуникативные, социокультурные [35], для объяснения которого мы снова возвращаемся к понятию «модель».

Так, описывая общую теорию языковых моделей и систематизируя различные понимания термина «модель», известный философ и учёный А. Ф. Лосев разграничивал понятия математической и языковой модели. Ибо, если первая выступает в виде незнаковой и некоммуникативной, то вторая может быть представлена «бесконечно разнообразными носителями бесконечно разнообразных коммуникативных актов человеческого мышления и сознания», поскольку мыслительные образы являются тоже моделями. Учёный считал, что «если мы говорим о теоретико-множественной модели языка, то эта модель всегда будет для нас моделью человеческого общения, моделью коммуникативной [22: 32 – 33]». Принимая во внимание тезис А. Ф. Лосева «о языке как о системе, как о цельности, как о единой-раздельной системе и цельности [22: 25]», можно сказать, что социокультурная коммуникация, представляющая в основе своей «единообразную цельность» (А. Ф. Лосев) (или *целостность* – Домнич С.П.), выступает в роли модели межличностного дискурса коммуникантов-инофонов.

Различая *целое* и *элемент* в системе, обратим внимание на то, что элемент (*речевые практики в форме обращений, приветствий, речевого этикета коммуникантов-инофонов*) может выступать, с одной стороны, как часть целого (социокультурная коммуникация), а с другой – как некая цельность (т.к. *совокупность речевых практик образует дискурс* – Домнич С. П.). Поскольку моделирование имеет отношение к упорядочиванию определённых частей, то возникает «понятие множества» [7: 72]. Такое «множество» по А. Ф. Лосеву представляет собой «едино-раздельную целость, в которой точно фиксируется как она сама, в своей самостоятельности и неделимости, так и все её элементы, наглядно демонстрирующие эту целость в её конкретном явлении [22: 21]». Так, возникает «кортеж» (А. Ф. Лосев), определяемый нами в виде социокультурной коммуникации, как «главный» и единый. Обозначенный «кортеж» и представляет собой целостность, состоящую из элементов в виде «почётного эскорта» (Домнич С. П.) речевых практик. А это даёт основание говорить о том, что «системно-целостный принцип ... становится ведущим в процессе конструирования модели [7: 73]».

Акцентируя внимание на речевых практиках, следует отметить, что коммуниканты-инофоны, общаясь «лицом к лицу», опираются не только на приобретенный опыт общения в новой стране, а, прежде всего, на ранее сформированное «этническое поле поведения и активности». Социокультурная коммуникация, представленная в виде межличностного дискурса коммуникантов-инофонов, является одной из возможных реализаций эмоционального, интеллектуального и духовного потенциалов, приобретенных в процессе тех лингвокультурных традиций, в которых сформировались коммуниканты.

Синергетическое моделирование социокультурной коммуникации – это такой этап развития философской антропологии, философской гносеологии, философии культуры и языка, который предстает в целостном вза-

имодействии её элементов – речевых практик. Именно речевые практики открывают нам «мир слов», «мир личности» и «жизненный мир» коммуникантов-инофонов, а значит, они являются *социальными практиками человека* («*символическими практиками как значимыми социальных миров*») [28].

Ю. Резник, рассматривая социальные практики человека, пишет, что «главная проблема, которая стоит перед исследователем социальных практик, заключается в следующем: как человек, живя в обществе и изменяя его, остается «самим собой», а не растворяется в нем, продолжая сохранять свою социокультурную целостность (идентичность)? [28: 84 – 103]». Ученый останавливается на определении *социальной практики*, указывая на то, что это один из видов «практики» человека, в ходе которой конкретно-исторический субъект, используя общественные институты, организации и учреждения, воздействуя на систему общественных отношений, изменяет общество и развивается сам [32]. Однако данное определение подчеркивает только социально-исторический тип субъекта, не уделяя должного внимания индивиду, который творит свою собственную жизнь относительно независимо от исторических реалий и институтов, с чем мы тоже полностью согласны. Поэтому, в качестве антонимичного первому определению, ученый приводит тезис, высказанный известным французским социологом и философом П. Бурдьё: «Практика – это всё то, что социальный агент делает сам и с чем он встречается в социальном мире ... Следовательно, можно сказать, что практика является изменением социального мира, производимым агентом [41: 548 – 562]». Следует отметить, что определение практики П. Бурдьё в полной мере отражает и понятие *речевой практики*. Это связано с тем, что коммуниканты-инофоны, встречаясь с новым языком, с новой культурой, расширяют тем самым свой собственный кругозор и свой социальный мир, и вовлекаются в новую языковую среду, благодаря воспроизводству своих собственных речевых практик на изучаемом языке, ибо «соприкосновение с другим оживляет содержание [42: 75]».

Огромное значение в данном понимании практики приобретает понятие *габитуса* (от лат. *habitus* – внешность, наружность; внешний облик человека, животного, растения, кристалла), введенное П. Бурдьё [5; 33]. Оно используется для подчеркивания устойчивости существующих социальных систем и возможности существования в них принципа импровизации (в нашем случае это проявляется в создании речевых практик коммуникантами-инофонами на изучаемом языке).

Можно сказать, что габитус выступает в виде системы диспозиций (от лат. *disposition* – распределение) [цит. по [28: 85]], что порождает и структурирует практику человека и его представления. Он позволяет человеку ориентироваться в социальном пространстве и реагировать адекватно на события и ситуации. Все это связано, прежде всего, с воспитанием и образованием индивида в процессе его социализации, с усвоением им принципов поведения в определенных жизненных ситуациях. Индивид, участвуя в различных социальных группах, под влиянием взглядов этих групп вырабатывает свой способ поведения и мышления, поскольку «быть человеком – значит обладать рефлексивным сознанием. Узнавая, как мы познаем, мы творим себя [8: 25]». Так формируется габитус, представляющий интер-

нализированный индивидом социальный опыт. Но вместе с тем, благодаря габитусу человек формирует общество. Интернализация жизненного опыта, зачастую оставаясь неосознаваемой, приводит к формированию и склонности человека реагировать, говорить, ощущать, думать определенным способом. Попадая в определенную ситуацию, человек воссоздает опыт и действует, исходя из своего габитуса.

Ю. Резник делает такой вывод относительно понятия *габитус*: «Габитус – это способность свободно производить практики, но в то же самое время она образует жесткий каркас, ограничивающий эту производительную способность определенными правилами и процедурами ... Структуры (*правила и нормы* – Домнич С. П.) являются как объективированным продуктом социальных практик, так и медиумом, организующим повседневную жизнь людей [28: 84 – 103]».

Социальная система представляет собой воспроизводящую социальную практику, которая включает в себя отрегулированные отношения взаимозависимости между индивидами и группами, а значит, организованное социальное взаимодействие, поскольку существует определенная взаимосвязь как между обществом и принятыми в нем ценностными представлениями, так и между ценностями и придерживающимся их субъектом.

Отметим, что образовательные мигранты, приезжая в новую страну, сначала опираются на индивидуальный, приобретенный ранее, имеющийся у них прошлый опыт общения, который был сформирован внутри объективно заданного социокультурного коммуникативного пространства, где отражён исторический опыт их сообществ и поколений. Со временем в процессе социализации к условиям пребывания в чужой стране у коммуникантов-инофонов происходит изменение мировидения, что, в свою очередь, является отправной точкой в создании новых речевых ситуаций и соответствующих им речевых практик, ибо «новые явления общественной и культурной жизни формируют новый социальный опыт, отражающий приоритетные на данный момент ценностные ориентации людей, объединенных на новой культурной, этнической, национальной, цивилизационной основе [21: 177 – 178]». Именно с этим связано понимание социальных практик через категорию габитуса, который, согласно П. Бурдьё, представляет собой «систему устойчивых и переносимых диспозиций, структурированные структуры, предрасположенные функционировать как структурирующие структуры, т. е. как принципы, порождающие практики и представления. ... Габитус как искусство изобретения есть то, что позволяет производить бесконечно большое число практик [6: 102 – 108]».

Формирование социальных практик, в том числе и речевых, происходит в ходе совместной деятельности людей, что изменяет их качества социальной жизни, исходя из их установок и интенций. «Почти всякое человеческое действие есть не только техническая операция по отношению к вещи, но и поступок по отношению к другому человеку, выражающий свое отношение к нему. Поэтому другой человек со своими действиями входит в онтологию человеческого бытия, составляет необходимый компонент человеческого бытия [29: 362]», так как синергетическая ситуация – это эво-

люционная игра, в которой ничего не предопределено, кроме правил самой игры [8: 8]. В одну из таких «игр» и попадают коммуниканты-инофоны, приезжая на обучение в Украину, а организатором такой игры в настоящее время являются синергетические образовательные практики, которые разворачиваются в украинских учебных заведениях, поскольку «образование, прежде всего, втягивает человека в некую систему языковых игр и вырабатывает то, что называется у Витгенштейна техникой, а в современной социологии – габитусом (Г. Б. Гутнер) [30: 66]».

Отметим, что в г. Киеве при поддержке гранта в рамках украинско-российского проекта «Постнеклассическая методология: становление, развитие, принципы, перспективы» (Постановление Президиума НАН Украины № 67 от 06.04.2005 г. Проект № 14) был проведён круглый стол в редакции журнала «Філософія освіти» [30: 54 – 92]. В рамках круглого стола обсуждались проблемы самоорганизации человека, а также различные модели образования: классическая «древовидная» (Ф. Гваттари, Ж. Делёз) и «ризоматическая», имеющая направление синергетической модели образования. Опираясь на мнения, как украинских (Л. Д. Бевзенко, Л. С. Горбунова, И. С. Добронравова, И. В. Ершова-Бабенко, В. В. Кизима, Н. В. Кочубей, В. С. Лутай), так и российских (О. Н. Астафьева, В. Г. Буданов, Г. Б. Гутнер, Л. П. Киященко, В. И. Моисеев, Я. И. Свирский) учёных, принимавших участие в заседании круглого стола, следует сказать, что в направлении формирования «ризоматической» модели (*ризоматическая модель культуры выражает бесконечное множество форм ее бытия и имеет креативный потенциал самоорганизации. Она рассматривается как модель мира и человека, что находится в постоянной динамике*) был предложен проект трех модусов образовательной синергетики: «синергетики для образования», «синергетики в образовании» и «синергетики образования», которые, с точки зрения философов, «погружают» синергетический метод в антропологическую проблематику, испытав его, таким образом, на «человечность». По справедливому утверждению Л. С. Горбуновой, «... у «антропного» принципа синергетики имеется большой воспитательный и образовательный потенциал [30: 56]». Именно этот потенциал и направлен, по мысли Президента Украинского Синергетического общества И. С. Добронравовой, с одной стороны, на «понимание образования как образования человека, т. е. как его становления. Поскольку становление нового целого – это и есть самоорганизация, являющаяся предметом синергетики, мы можем попытаться использовать синергетическую методологию как основу образовательных стратегий [30: 56]», и с другой стороны – «создание условий для самоорганизации ученика как субъекта образования, которое теперь понимается как самообразование», «выработка на основе синергетических знаний конкретных приемов, превращающих организованный извне учебный процесс в процесс самоорганизации [30: 56 – 57]». Актуальность проблем образования в настоящее время «возрастает во сто крат в связи со сложным социокультурным контекстом, поисками инновационных решений и новых образовательных моделей», поскольку «образование в современном мире – это один из главных ресурсов устойчивого развития, а для каждого челове-



ка – это еще и источник социальной и профессиональной состоятельности, условие для творческой самореализации» [30: 57]».

Используя синергетический подход к образованию коммуникантов-инофонов, следует сказать о том, что роль преподавателя сводится не столько к распространению знаний и оценке правильности суждений, сколько к организации речевой практики, а также к наблюдению за ходом рассуждений и переключении процесса обучения с одного уровня на другой, поэтому «понимание становится более глубоким, разносторонним, стимулы к обучению в большей степени создает энергетика группы ... Пытаясь укрепить творческие способности человека (*коммуникантов-инофонов – Домнич С. П.*), синергетический подход к образованию стремится не искоренить хаос, а отыскать то его соотношение между порядком и беспорядком, которое было бы плодотворным [8: 11]».

Следует отметить, что речевая практика на уроках по УКИ/РКИ включает в себя не только *субъекты речевой деятельности* (преподаватель; коммуниканты-инофоны), но и *речевой материал* и *речевые ситуации*.

Говоря о *субъектах речевой деятельности*, важно заметить, что синергетический подход проявляется как для каждого из субъектов, имея свои отличительные черты, так и одновременно для субъектов речевой деятельности в целом, поскольку «синергия – соработничество, согласная сообразованность всех человеческих энергий с энергией Инобытия, иного бытийного горизонта, в который совершается трансцендирование человека [39: 14 – 15]».

Так, для преподавателя группы необходимо формулировать свое сообщение и организовывать языковой материал, развивая в себе умения вербального и невербального общения со студентами; «быть естественным, доброжелательным, выразительным как в собственной речи, так и в жестах и мимике; уметь слушать, держать в поле зрения всю группу, чутко реагировать на выступления студентов; быть эрудированным для того, чтобы поддерживать беседу, которая может возникнуть стихийно [40: 45 – 46]».

Поскольку язык – это самоорганизующаяся и саморазвивающаяся система, то, чтобы обучение языку было более успешным, следует «опираться на знание закономерностей развития языка, уметь моделировать коммуникативные процессы в ходе освоения иностранных языков [8: 17 – 18]».

Преподавателю целесообразно сделать *речевой материал* ценным в коммуникативном отношении, т. е. это должен быть материал, который коммуникант-инофон сможет использовать в реальной коммуникации. А для этого следует обращать особое внимание на индивидуальность учащегося («открытие «Я» – И.С. Кон), а также на конкретные сферы общения (учебно-профессиональная, деловая, повседневная); виды речевой деятельности, которые используют иностранные учащиеся (чтение/слушание; говорение/письмо); возрастные характеристики обучаемых и их интересы. На занятиях по языку обучения для иностранных студентов преподаватель должен уметь создать такие условия, когда студенты привлекаются к процессу практического использования языка, т.е. к процессу общения на языке [24].

Создание и разработка условно-речевых ситуаций преподавателем, включая визуальные опоры, специально подобранные или созданные с

помощью Интернет-технологий картинки и репродукции, видеофильмы, фотографии, схемы, таблицы и мн. др., обеспечит репродуктивность при осуществлении речевого обмена коммуникантами-инофонами, позволит снять у них психологический барьер, выражающийся в виде боязни речи на изучаемом языке, обеспечит перенос навыков в разные сферы общения, поскольку «именно в обучении через Интернет проступают черты синергетической модели образования [30: 64]». Эта модель может применяться и в дистанционном обучении [15], которое стало возможным благодаря новым технологиям образования (сеть Интернет; мультимедиа; интерактивные доски и мн. др.) и созданию на основе этих технологий инновационных подходов, где информация представляется в виде графического образа, открывая новый мир структур [12; 13; 14; 15].

Так возникает *фрактал* (от лат. *fractio* – разламывание) – новая познавательная модель, базирующаяся на синергетической методике. В качестве опоры данная модель использует естественные для человека способы восприятия мира, основанные на способностях вслушивания и всматривания. Именно благодаря всматриванию происходит фрактальное углубление в предмет через расслоение, создание нового пространства, топоса, нахождение нового соотношения. Здесь проявляются интерактивные способности человека, позволяющие разработать новые динамичные познавательные технологии, обеспечивающие человеку максимальную практическую эффективность [42].

По мнению В. Г. Буданова, «синергетика образования» – это синергетика, которую можно будет применить, как к самому процессу образования, так и к становлению личности и знания, а задача преподавателя в этом отношении – «создавать свою, только ему присущую методику и стиль, оставаясь на позициях науки о человеке [30: 68]».

Преподаватель, работающий в иноязычной аудитории, должен владеть средствами как монолога, так и диалога, используя их в зависимости от того, что нужно передать в той или иной ситуации [17].

Что касается студентов, то они могут принимать активное участие в речевой практике, имея следующие характеристики: владеть языком в рамках изученного лексико-грамматического материала, уметь прогнозировать высказывания студентов группы; составлять свое высказывание адекватно теме, вести дискуссию, аргументировать свои вопросы и ответы в логической последовательности, как на учебном занятии, так и при выполнении самостоятельных и домашних заданий (работа в чате, общение по скайпу, по электронной почте и т. д.).

Следует отметить, что в ходе обучения УКИ / РКИ [26; 35] и преподавателю, и студентам нужно развивать речевую активность, т.е. готовность к речевым действиям. А это возможно только при условии, если отношения в аудитории выстраиваются не на уровне отчужденного знания, а на уровне габитусов (т. к. изменение габитусов не только результат усвоения информации, но и пребывание в определенной социальной структуре – Л. Д. Бевзенко), поскольку участников процесса может объединить активная коммуникативная социальная среда, имеющая игровое начало, что обусловит

социальный фон, социальную составляющую процесса образования [30]. Тогда процесс общения будет иметь положительный результат, ибо «суть образования, как составляющей социокультурной динамики – в воздействии на габитус всех участников этого процесса – как преподавателей, так и студентов» [30: 72]».

Поскольку иностранные студенты постоянно находятся в языковом окружении (город, транспорт, общежитие, университет, факультет, группа, Интернет-кафе, рынок, супермаркеты, Интернет (эл. почта, скайп, общение в чате и мн. др.)), то возникает социальный контакт, который чаще всего сопровождается реальной речевой ситуацией, которая представляет собой обязательный компонент речевой практики. *Речевая ситуация* – это «такая динамическая система взаимоотношений общающихся, которая основываясь на отражении объектов и событий внешнего мира, порождает потребность к целенаправленной деятельности при решении речемыслительной задачи и питает эту деятельность [40: 46]». Так возникает синергетика личности, коммуникации, средовых феноменов, что формируют социально адаптивную, целостную личность учащегося, т.е. коммуниканта-инофона (В. Г. Буданов).

С точки зрения синергетической парадигмы «в своем антропологическом аспекте ... для человека ... достичь контакта ... своих энергий с энергиями иного образа бытия – ... сделать себя открытым для энергий Инобытия, или же *разомкнуть себя* навстречу им, навстречу иному бытийному горизонту в его энергиях. ... в своём антропологическом содержании парадигма синергии представляет собой *онтологическое размыкание человека ...*». «Синергия – решающая предпосылка, быть может, даже «достаточное условие» достижения телоса практики. Телос же концентрирует в себе смысловое содержание всего пути практики, всех выстраиваемых ею энергийных конфигураций ...», поэтому «в синергии, в разомкнутости для энергий Инобытия человек конституируется, формируются его личность и идентичность. Иными словами – ... *размыкание есть парадигма конституции человека*» [39: 3-32].

По мнению Ф. Капры [18], быть человеком – значит существовать в языке, о чём также говорили У. Матурана и Ф. Варела, развивая эволюционно-синергетический подход к языку, базирующийся на биологических корнях языка и мышления.

Человеческий мир базируется на внутреннем самосознании, абстрактных мыслях, понятиях, символах, ментальных воспроизведениях. В ходе коммуникации внутренний мир понятий и идей, эмоции и телесные движения коммуникантов-инофонов находятся в тесной взаимосвязи, что создает сложный kaleidoscope поведенческой координации, ибо «познание мира опять замыкается на адекватный уровень самопознания. ... Мир включал, включает и будет ... включать в себя человека [42: 72]». При этом последовательность речевых практик находится в синхронном воспроизведении как с мельчайшими телесными движениями говорящего, так и с соответствующими движениями слушателя. Так создается синхронизированная последовательность ритмических движений, а эти взаимообусловленные действия, в свою очередь, направлены на поддержание лингвистической

координации, которая длится на протяжении всего процесса общения, что осуществляется в рамках межличностного дискурса коммуникантов-инфононов. «Это феномен лазерного (когерентного) [2: 161] – голограммного восприятия, где любая точка – есть инвариантное повторение целого. Она, подобно *фракталу*, в своем функциональном существовании развёртывается точно также как и любое большее или меньшее проявление целостности. Обновление здесь происходит не через дополнение частей, а через полное воспроизводство и синхронизацию системы [42: 72]».

Язык выступает как в роли координатора нашего поведения, так и имеет статус творца этого мира. В этом отношении особое место занимает коммуникативная среда, поскольку тот мир, который видит каждый из нас, не есть определенный мир, но некий мир, который мы созидаем вместе с другими людьми (У. Матурана и Ф. Варела). Согласно Э. Гуссерлю, так возникает подлинное *сообщество монад*, которые могут общаться друг с другом при помощи слов и различных других средств, могут сообщать друг другу, что происходит в их трансцендентальных мирах. Результатом их взаимной коммуникации является *интерсубъективный мир*. Это мир объектов, общих для всех входящих в сообщество монад, мир тех объектов, о которых они могут что-то сказать друг другу. Под сообществом монад, по Э. Гуссерлю, понимается человеческое сообщество, а под интерсубъективным миром – окружающий мир, включая сюда и природу, и социум [10]. В языке, как в саморазвивающейся системе, происходит постоянное обогащение речевыми практиками, которые возникают благодаря взаимоотношениям, коммуникации, обращению к естественной окружающей среде, что придает ей смыслообразующий характер.

Развитие коммуникативной модели языка, как отмечают многие ученые, происходит благодаря системному подходу, поскольку неповторимость и уникальность человеческого бытия, как справедливо отмечает Ф. Капра [18], проявляется в том, что наши лингвистические различия не изолированы, но существуют в сети структурных сопряжений, которую мы непрерывно сплетаем через оязычивание. В настоящее время, когда общество становится открытым, возникла система Интернет, происходит сопряжение языков, их взаимопроникновение и обогащение, появляется новая система мышления.

Следуя «мировоззрению» синергетики, отметим, что коммуникативная среда выступает в роли не внешнего фактора, а участника коммуникативного процесса, поскольку смыслообразование организуется диалектикой речевых практик и контекста, новации и традиции, семантическими единицами, принадлежностью говорящего к той или иной группе, что отражается в общении и имеет определенную стилистическую маркированность. Иными словами можно сказать, что социокультурная коммуникация – это сложная система коммуникаций, где происходит саморазвитие языка, что сопровождается как диссипацией (*рассеиванием*) речевых практик (т.е. элементов системы), так и рождением новых. Следует также отметить, что речевые практики, как и сама социокультурная коммуникация в целом, представляют собой «структуры, состоящие из частей, которые в каком-то смысле подобны целому» [44], что ещё раз дает основание говорить о её

многомерности, представленной в виде речевой цепи, которая тесным образом связана с прошлым, настоящим и будущим. Можно сказать, что она отображает непрерывную «ленту жизни», что существует в «доме бытия», поскольку «коммуникативность синергетики обусловлена обращенностью синергетики к познанию динамической целостности» [8: 52].

Исходя из вышеизложенного, можно сказать, что синергетическое видение мира в контексте речевых практик утверждает самоактивность бытия, включая единство всех происходящих процессов: социальных, мыслительных, этических. А они, в свою очередь, составляют основу социокультурной коммуникации, что обеспечивает возможность осуществлять межличностный дискурс коммуникантов-инофонов сквозь призму синергетического видения.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Аршинов В. И. Проблема языка в постнеклассической науке / В. И. Аршинов, Я. И. Сви́рский // Физика в системе культуры. – М. : Наука, 1996. – С. 175-194.
2. Аршинов В. И. Синергетика как феномен постнеклассической науки / В. И. Аршинов. – М. : ИФРАН, 1999. – 203 с.
3. Буданов В. Г. Междисциплинарные технологии и принципы синергетики : проблемы и коррективы / В. Г. Буданов // Синергетика : труды семинара. – М. : Изд-во МГУ, 1998. – Вып. 1. – С. 5 – 36.
4. Буданов В. Г. Методология синергетики в постнеклассической науке и в образовании / В. Г. Буданов. – М. : Изд-во ЛКИ, 2007. – 232 с.
5. Бурдые П. Структура, габитус, практика / П. Бурдые // Журнал социологии и социальной антропологии. – СПб., 1998. – Том I. – № 2. – С. 40 – 58.
6. Бурдые П. Практический смысл / П. Бурдые ; пер. с фр. А. Т. Бикбова, К. Д. Вознесенской, С. Н. Зенкина, Н. А. Шматко ; общ. ред. и послесл. Н. А. Шматко. – СПб. : Алетейя, 2001. – 562 с. – (Серия «Gallicinium»).
7. Владимирова Т. Е. Призванные в общение : Русский дискурс в межкультурной коммуникации / Т. Е. Владимирова. – М. : КомКнига, 2007. – 304 с.
8. Гураль С. К. Язык как саморазвивающаяся система / С. К. Гураль. – Томск : Изд-во Томск. ун-та, 2009. – 122 с.
9. Гусейханов М. Концепции современного естествознания / М. Гусейханов, О. Раджабов. – 6-е изд., перераб. и доп. – М. : Дашков и К°, 2007. – 540 с.
10. Гуссерль Э. Картезианские размышления = Kartesianische Meditationen / Э. Гуссерль ; пер. с нем. Д. В. Складнева. – 2-е изд., стер. – СПб. : Наука, 2006. – 315 с.
11. Добронравова И. С. Синергетика : становление нелинейного мышления / И. С. Добронравова. – К. : Либідь, 1990. – 152 с.
12. Домнич С. П. Социокультурная коммуникация в контексте информационного общества и международного образования в Украине / С. П. Домнич // Гілея : наук. вісник : зб. наук. праць / гол. ред. В. М. Вашкевич. – К. : Гілея, 2014. – Вип. 81 (№ 2). – С. 278 – 283.
13. Домнич С. П. Синергетические подходы к философско-антропологическому анализу речевых практик в контексте социокультурной коммуникации / С. П. Домнич // Экономика. Общество. Человек: Приоритетные направления в развитии современного общества : междисциплинарные исследования : материалы II Междунар. науч.-практ. конф. (г. Белгород, 10 окт. 2014 г.). – Ч. 2. Философские проблемы

социально-гуманитарного знания / сост. С. В. Бацанова ; науч. ред. докт. экон. наук, проф. Е. Н. Чижова ; Белгород. гос. технол. ун-т им. В. Г. Шухова ; Белгород. регион. отд-ние РАЕН. – Белгород : БГТУ им. В. Г. Шухова, 2014. – Вып. XXIII. – С. 57 – 74.

14. Домніч С. П. Соціокультурна комунікація : філософсько-антропоогічний аналіз мовленнєвих практик у міжкультурній взаємодії: автореф. дис. ... канд. філос. наук : 09.00.04 / Домніч Світлана Павлівна ; Харків. нац. ун-т ім. В. Н. Каразіна. – Харків, 2015. – 20 с.

15. Домнич С. П. Дистанционное обучение иностранных учащихся в Украине в контексте медиаобразования / С. П. Домнич, И. Л. Селина // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки : тези XX Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Харків, 2-3 черв. 2016 р.). – Х. : ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2016. – С. 54 – 57.

16. Дульнев Г. Н. Введение в синергетику / Г. Н. Дульнев. – СПб. : Проспект, 1998. – 256 с.

17. Каган М. С. Системно-синергетический подход к построению современной педагогической теории / М. С. Каган // Синергетическая парадигма : Вып. 5. Синергетика образования / отв. ред. В.Г. Буданов. – М. : Прогресс ; Традиция, 2007. – С. 212 – 245.

18. Капра Ф. Паутина жизни. Новое научное понимание живых систем / Ф. Капра. – М. : София, 2003. – 336 с.

Карнаухов И. А. Срединные модели в космологии посмертного существования [Электронный ресурс] / И. А. Карнаухов // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 1. – С. 212 – 215. – Режим доступа : [www.rae.ru/fs/?section=content&op=show\\_article&article\\_id=10002802](http://www.rae.ru/fs/?section=content&op=show_article&article_id=10002802) – Заглавие с экрана.

Князева Е. Н. Основания синергетики: Человек, конструирующий себя и свое будущее / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов. – М. : КомКнига, 2006. – 232 с.

Лактионов А. Н. Координаты индивидуального опыта / А. Н. Лактионов. – Х. : Бизнес Информ, 1998. – 492 с.

Лосев А. Ф. Введение в общую теорию языковых моделей / А. Ф. Лосев. – 2-е изд., стереотип. – М. : Едиториал УРСС, 2004. – С. 32 – 33.

Матурана У. Р. Древо познания : Биологические корни человеческого понимания / У. Р. Матурана, Ф. Х. Варела. – М. : Прогресс-Традиция, 2001. – 207 с.

Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. – М. : Просвещение, 1985. – 208 с.

Постнеклассические практики : опыт концептуализации / [И. С. Добронравова, В. Г. Буданов, В. И. Моисеев и др.] ; под ред. В. И. Аршинова, О. Н. Астафьевой ; [предисл. В. С. Степина]. – СПб. : Мирь, 2012. – 535 с.

Преподавание русского языка иностранным студентам: теория и практика, традиции и инновации: монография / [под ред. Н. И. Ушаковой]. – Х.: ХНУ имени В. Н. Каразіна, 2014. – 391 с.

Пригожин И. Р. Переоткрытие времени / И. Р. Пригожин // Вопросы философии. – М., 1989. – № 8. – С. 3 – 19.

Резник Ю. Человек и его социальные практики / Ю. Резник // Человек вчера и сегодня : междисциплинарное исследование. – М.: ИФ РАН, 2008. – Вып. 2. – С. 84 – 103.

Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1976. – 416 с.

Синергетика в образовании : возможности методологии : (круглый стол в редакции журнала «Філософія освіти») // Філософія освіти : наук. часопис

Нац. пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова / Інститут вищої освіти АПН України ; НПУ ім. М. П. Драгоманова ; Українська академія політичних наук. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2006. – № 3 (5). – С. 54 – 92.

Синергетическая философия истории : коллективная монография / под ред. В. П. Бранского и С. Д. Пожарского. – Рязань : Копи-Принт, 2009. – 314 с.

Социальная практика [Электронный ресурс] – Режим доступа : *dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/13362* – *Заглавие с экрана.*

Социология социального пространства : в 2-х т. / пер. с фр., отв. ред. перевода Н.А. Шматко. – М. : Ин-т экспер. социологии; СПб. : Алетейя, 2007. – 288 с. – (Серия «Gallicinium»).

Степин В. С. Теоретическое знание / В.С. Степин. – М. : Прогресс-Традиция, 2003. – 744 с.

Ушакова Н. И. Современная образовательная парадигма и её отражение в методике преподавания русского языка как иностранного / Н. И. Ушакова // Преподавание русского языка иностранным студентам теория и практика, традиции и инновации : монография / [под ред. Н. И. Ушаковой]. – Х. : ХНУ имени В. Н. Каразина, 2014. – С. 38 – 93.

Хайтун С. Д. Феномен человека на фоне универсальной эволюции / С. Д. Хайтун. – М. : КомКнига, 2005. – 536 с.

Хакен Г. Синергетика / Г. Хакен. – М. : Мир, 1980. – 404 с.

Хакен Г. Можем ли мы применять синергетику в науках о человеке? / Г. Хакен // Синергетика и психология. – М., 1999. – Вып. 2. Социальные процессы. – С. 11 – 25.

Хоружий С. С. Синергийная антропология : (на путях к новой конституции антропологического дискурса) / С. С. Хоружий // Спектр антропологических учений / отв. ред. П. С. Гуревич. – М. : ИФРАН, 2008. – Вып. 2. – С. 3 – 15.

Чистякова А. Б. Методика обучения иностранных студентов в вузе : виды речевой деятельности / А. Б. Чистякова. – Х. : ЭДЭНА, 2009. – 159 с.

Шматко Н. А. На пути к практической теории практики : [послесловие] / Н. А. Шматко // Бурдье П. Практический смысл / пер. с фр. : А. Т. Бикбов, Е. Д. Вознесенская, С. Н. Зенкин, Н. А. Шматко ; отв. ред. пер. Н. А. Шматко. – СПб. : Алетейя, 2001. – С. 548 – 562. – (Серия «Gallicinium»).

Ярославцева Е. И. Человек в перспективе сетевой парадигмы : (опыт синергетического подхода) / Е. И. Ярославцева. – М. : Динтер, 2007. – 235 с.

Ярославцева Е. И. Коммуникативно-синергетический подход как методология исследования человека / Е. И. Ярославцева // Человек вчера и сегодня : междисциплинар. исследование. – М., 2008. – Вып. 2. – С. 52 – 67.

Mandelbrot B. The Fractal Geometry of Nature / B. Mandelbrot. – Updated and Augmented. – N. Y. : W.H. FREEMAN AND COMPANY, 1983. – 469 p.

# СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ СОЦИАЛИЗАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ УКРАИНЫ

*Билык Е. Н., кандидат педагогических наук  
Харьковская государственная академия культуры, Украина*

Интернационализация высшего образования Украины обусловила актуализацию изучения вопросов, связанных не только с повышением качества образования иностранных студентов, но и направленных на усовершенствование процесса их социализации в контексте незнакомой культуры и нового социума. Эффективность профессиональной подготовки инофонов в условиях украинской системы высшего образования во многом определяется процессом их социализации, для обеспечения успешности которой необходимо, прежде всего, уделять внимание контролируемой социализации, то есть социальному воспитанию, осуществляемому в образовательно-культурной среде высшего учебного заведения и призванному гармонизировать взаимодействие личности и социума, а также выступающему важным направлением деятельности высшей школы. Иностранные студенты являются носителями разных культурных традиций, ценностных ориентаций, способов поведения, сложившихся и усвоенных на родине. Их социализация в образовательно-культурной среде вуза происходит под влиянием различных внутренних и внешних факторов путем использования общих и специфических механизмов усвоения социальных ценностей, развития социальных качеств, формирования социального поведения и приобретения социального опыта в условиях иной культуры и новой образовательной среды.

Для повышения эффективности этой деятельности необходимо уделять внимание формированию образовательно-культурной среды вуза, комфортной для удовлетворения социальных потребностей и решения проблем социализации иностранных студентов, среды, в которой успешно функционируют социально-педагогические и психологические службы, институт кураторства, преподаватели и сотрудники ориентированы на оказание помощи и поддержки иностранным студентам, организацию продуктивного взаимодействия в образовательном процессе, создание условий для самоактуализации, саморазвития и самореализации студенческой молодежи. Методика преодоления проблем, возникающих в процессе социализации иностранных студентов в образовательно-культурной среде вуза, может быть связана с сопровождением, включающим совокупность приемов, методов и форм гармонизации социального воспитания иностранных студентов. Обращение к исследованию проблемы сопровождения социализации иностранных студентов в образовательно-культурной среде высшего



учебного заведения Украины обусловлено необходимостью повышения эффективности и качества высшего образования иностранцев, активизацией его социальной функции.

Педагогическое, психологическое, психолого-педагогическое и социально-психологическое сопровождение иностранных студентов исследовано в трудах А. Борисовой, В. Головки, И. Гребенниковой, Дин Синь, Т. Киящука, Д. Порох, И. Семененко, Син Чжефу, Ху Жунси, Н. Шемигон, И. Штеймиллер, Т. Язвинский и др. [3; 7; 8; 10; 14; 16; 18; 19; 20; 21].

Психологическое сопровождение иностранных студентов рассматривают А. Борисова, Дин Синь, Т. Киящук [3; 8; 10]. Так, А. Борисова определяет психологическое сопровождение как интегративную технологию «... пролонгированной психологической помощи психически здоровому человеку в сложных жизненных обстоятельствах (перевод наш – Б. Е.) [3: 10]». Т. Киящук делает акцент на направленности сопровождения на диагностику и профилактику возможных проблем иностранных студентов, в том числе, на оказании им психологической помощи и поддержки, а также на проведении их психологического консультирования [10: 8-9]. Дин Синь, рассматривая сопровождение адаптации иностранных студентов как психологическое, считает его видом социального патронажа, интегративной технологией по созданию условий для развития личности, процессом взаимодействия между сопровождающим и сопровождаемым [8: 10].

Кроме психологического, исследователи предлагают социально-психологическое сопровождение иностранных студентов. В частности, Е. Максимчук рассматривает программу именно социально-психологического сопровождения межкультурной адаптации иностранных студентов, которая предполагает решение следующих задач: помощь иностранцам в процессе адаптации к обучению и жизни в новых социокультурных условиях, повышение уровня межкультурной компетентности, степени психологической комфортности в условиях обучения и проживания в культурно-разнородной среде; развитие толерантности к установкам, ценностям и убеждениям, присущим другим культурам; развитие культурного самосознания; привлечение студентов-иностранцев к культурной и общественной жизни вуза и города обучения [11].

Социально-психологическое сопровождение адаптации иностранных студентов изучают также А. Гладуш, Г. Трофимова, В. Филиппов, по мнению которых основными условиями успешной социально-педагогической адаптации иностранных студентов являются: выявление индивидуальных характеристик личности студента-иностранца, с учетом которых организуется и осуществляется учебно-образовательная и воспитательная работа в вузе; эффективное взаимодействие всех субъектов образовательного процесса, направленное на формирование новых компетенций, призванных обеспечить успешную подготовку иностранных студентов; изучение причин успехов и неудач обучения и развития личности иностранного студента на фоне полученного социокультурного опыта [5: 77]. Исследователи также предлагают компоненты комплексной системы социально-педагогической адаптации иностранных студентов в вузах, среди которых, на наш взгляд, особого внимания заслуживает составление социально-педагогического

портрета иностранного студента с учетом следующих характеристик: принадлежность к определенной социально-демографической группе (пол, возраст, социальный статус родителей, место жительства); уровень вовлеченности в образовательный процесс; ценностные ориентации (мотивы выбора определенной профессии, специальности, учебного заведения); социальное самочувствие (понимание собственной социальной значимости, участие в общественной жизни вуза и страны), уровень толерантности к представителям других национальностей и культур; осознание собственной культурной идентичности [5: 77]. Авторы определили и основные направления сопровождения адаптации иностранных студентов, а именно: 1) личностное и профессиональное самоопределение, овладение базовым процессом деятельности (процесс обучения, процесс профессиональной деятельности, другие жизненно важные процессы); 2) социально-психологическая коммуникация (межличностные отношения, отношения личности и социума, отношение к себе, обществу и социальным институтам, личностный статус, отношения в микрогруппе); 3) сохранение жизни и здоровья, индивидуальная безопасность жизнедеятельности (сохранение здоровья, формирование здорового образа жизни, культура досуга и т. д.) [5: 79]. Нарботки этих ученых являются важными для разработки и внедрения социально-педагогического сопровождения иностранных студентов, к сожалению, в их работе речь идет о социально-психологическом сопровождении, а не о социально-педагогическом, хотя предлагаются его социально-педагогические характеристики. Существенным является то, что авторы уделяют внимание влиянию средств массовой информации и коммуникации на адаптацию иностранных студентов, останавливаясь на специфике этого процесса в информационном обществе [5: 25].

Как социально-психологическое предлагает рассматривать сопровождение иностранных студентов и А. Выхрущ-Олексюк, подчеркивая важность создания в вузе социально-психологических служб для иностранных студентов и выдвигая предположение о том, кто должен войти в состав группы социально-психологического сопровождения: «... представители профессорско-преподавательского состава, административно-управленческого аппарата, психологи, социологи, медицинские работники, специалисты по конфликтологии, мотивации, педагогической и социальной психологий [4: 365]». По нашему мнению, в состав такой группы целесообразно также включить социального педагога, культуролога, менеджера социокультурной деятельности.

Не сопровождение, а поддержку адаптации иностранных студентов предлагает использовать Т. Язвинская и определяет ее как «... вид посреднической педагогической деятельности, направленной на освоение иностранными студентами элементов русской культуры через их участие в различных видах социально значимой и художественно-творческой деятельности в целях успешной адаптации [22: 16]», а также как «... способ гармонизации отношений субъектов взаимоотношений (отдельных личностей и групп) и культурных объектов на основе удовлетворения потребностей в социокультурной адаптации и самореализации иностранных студентов, саморазвития личности и педагогической среды, преобразования и создания куль-

турных объектов и самой социокультурной среды [22: 47]». Т. Язвинская говорит о социокультурной поддержке, поскольку сосредоточивает свое внимание на привлечении иностранных студентов, прежде всего, к культуре страны обучения. Син Чжефу предлагает педагогическую поддержку адаптации иностранных студентов к обучению и понимает ее как «систему взаимодействия субъектов учебно-воспитательной деятельности, направленную на помощь иностранным студентам в преодолении комплекса проблем биологического, психолого-педагогического и социального характера, связанных с взаимодействием с новой социокультурной и учебно-воспитательной средой для обеспечения высокого уровня адаптированности (перевод наш – Б. Е.) [18: 9]».

О. Мариненко также предлагает применять педагогическую поддержку иностранных студентов, которую рассматривает как предоставление им помощи в процессе социализации. Исследовательница выделяет несколько этапов этой поддержки и указывает, что на каждом этапе педагогическая поддержка имеет свою специфику: доконтактный этап (от принятия решения до приезда в страну), на котором нужно обеспечить иностранных абитуриентов потенциально важной для них информацией [13:53]; этап острой адаптации (занимает примерно полгода и связан с незнанием языка, отсутствием родных и близких, необходимостью познавать новую культуру), этап адаптации к неродной среде (характерно овладение основами языка общения и правилами поведения в неродной культуре). Как и Син Чжефу, О. Мариненко считает важным моментом методики педагогической поддержки иностранных студентов на подготовительном отделении организации преподавания спецкурса «Адаптация иностранных студентов к обучению в Республике Беларусь», направленного на ускорение процесса адаптации иностранных студентов в стране обучения [13: 67]. Материал курса распределяется в соответствии с этапами педагогической поддержки. На наш взгляд, предложенная О. Мариненко методика педагогической поддержки иностранных студентов является значимой, методично продуманной и обоснованной. К сожалению, она ограничивается лишь подготовительным отделением, то есть этапом социальной адаптации в общем процессе социализации иностранных студентов в образовательно-культурной среде вуза. Учитывая сходство образовательных систем Украины и Республики Беларусь, а также контингента иностранных студентов и тех проблем, которые перед ними стоят, необходимо использовать опыт О. Мариненко при разработке и реализации социально-педагогического сопровождения социализации иностранных студентов в образовательно-культурной среде вузов Украины.

Польские исследователи М. Лазаревич и Б. Вернер, исследуя роль высших учебных заведений в реализации комплексных программ культурной адаптации и интеграции иностранных студентов, также изучают поддержку иностранных студентов, называя ее психосоциальной, и указывают на такие направления деятельности в рамках этих программ: информационная поддержка (обмен в процессе обучения информацией, которая способствует лучшему пониманию ситуации, получение обратной информации от студента относительно принятых мер), инструментальная поддержка (проведение инструктажа по конкретным правилам поведения или моделирование эффек-

тивных способов правовой защиты), материальная поддержка (финансовая и материальная помощь, например, предоставление жилья в кризисных ситуациях), эмоциональная поддержка (положительное отношение к студентам, интерес к их проблемам, психологическая помощь) [23: 272].

Анализ различных подходов к определению сопровождения и поддержки иностранных студентов показал, что исследователи трактуют их, по сути, как аналогичные понятия. Согласимся с Л. Мардахаевым, который считает поддержку одним из важнейших средств реализации социально-педагогического сопровождения человека [12: 7], и выскажем предположение, что не стоит останавливаться только на педагогической поддержке, необходимо расширить спектр социально-педагогической деятельности с иностранными студентами и в отношении иностранных студентов все же говорить о социально-педагогическом сопровождении, предусматривающем защиту, помощь и поддержку в зависимости от того этапа социализации, на котором находится иностранный студент.

При реализации социально-педагогического сопровождения социализации иностранных студентов в образовательно-культурной среде вузов Украины важно учитывать опыт организации студенческих социальных и психологических служб в польских высших учебных заведениях, предложенный, в частности, в работе М. Лазаревич и Б. Вернер, основанный на обобщении опыта ведущих вузов Польши в области внедрения психосоциальной поддержки через реализацию комплексной программы культурной адаптации, интеграции иностранных студентов. Исследователи называют основные структурные подразделения, которые являются субъектами реализации указанной программы в каждом вузе Польши. Среди них есть такие, которые соответствуют имеющимся в образовательно-культурной среде украинского вуза: международные отделы (отвечают за всех иностранных студентов в вузе), деканаты (отдельных факультетов, где обучаются иностранные студенты, научно-педагогический состав вузов), подготовительные отделения (языковые школы) (занимаются преподаванием польского языка, а также адаптацией и интеграцией иностранных студентов); органы студенческого самоуправления. В вузах Польши есть и академические опекуны студентов (кураторы), в частности: опекуны (кураторы) группы, которые в течение года помогают решать организационные вопросы (соответствуют кураторам академической группы в украинских вузах), и личные опекуны (персональные супервизоры), которые занимаются проблемами малых групп, отвечают за организацию проживания и благосостояние студентов; академические опекуны (тьюторы), ответственные за обучение студентов, решение их академических проблем (отсутствуют в украинских вузах). Как утверждают исследователи, есть специфические структуры, участвующие в реализации психосоциальной поддержки иностранных студентов, а именно: академический представитель – отвечает за решение споров между иностранными студентами и работниками вуза на основе конфиденциальности, беспристрастности и нейтралитета; психологическая клиника, в которой работают психологи, психиатры, сексологи, проводящие психологические консультации, семинары по повышению качества и успешности обучения,

оказывающие психологическую помощь, работающие на телефоне доверия; бюро социальных дел – отвечает за организацию быта (проживание, медицинское обслуживание, финансовые вопросы). Особого внимания заслуживают специально организованные системы студенческой поддержки: «друзья» – студенты старших курсов, которые помогают студентам первого курса по организационным вопросам, «репетиторы» – студенты, которые помогают младшим коллегам в обучении, «студенты-советчики» – это студенты, изучающие психологию и оказывающие психологическую помощь и поддержку иностранным студентам. Все названные подразделения и лица сотрудничают и координируют свою деятельность, создавая оптимальную сеть поддержки иностранных студентов [23: 272-273]. При проектировании социально-педагогического сопровождения социализации иностранных студентов в образовательно-культурной среде вуза Украины целесообразно учитывать опыт польских высших учебных заведений по организации такой деятельности, поскольку, во-первых, есть определенное сходство в организации системы высшего образования в Польше и Украине, во-вторых, в их деятельности используется современный европейский опыт, в-третьих, среди иностранных студентов Польши преобладают именно украинцы.

Различные аспекты педагогического сопровождения адаптации иностранных студентов рассматривают И. Гребенникова, В. Головки, И. Семененко, Н. Шемигон [6; 7; 16; 20]. В частности, характеризуют его как «оптимальный способ педагогического воздействия, позволяющий в индивидуальном порядке и социально приемлемым методом создать условия для сохранения культурной направляющей адаптантов, получить информацию о многообразии и самоценности различных культур, осознать необходимость толерантного отношения к другим культурам и наличие общечеловеческих ценностей [7: 12]»; как «... систему учебно-воспитательного взаимодействия преподавателей специальных дисциплин и педагогов-кураторов иностранных студентов, направленную на разработку индивидуальной программы воздействия на иностранца, которая позволит ему эффективно приобретать профессиональную компетентность в соответствии с содержанием личностной мотивации, норм учебных планов, программ и уровня личной готовности к реализации в учебно-профессиональной среде (перевод наш – Б. Е.) [16: 21]». Д. Порох относительно иностранных студентов рассматривает психолого-педагогическое сопровождение и понимает его как «... предоставление им квалифицированной помощи в формировании ориентационного пространства личностного и профессионального развития (усиление позитивных факторов развития и нейтрализация отрицательных), что направлено на предоставление максимума свободы и ответственности студенту в выборе варианта решения проблем, создание развивающей среды, способствует их всестороннему гармоничному саморазвитию и требует саморегуляции собственного поведения (перевод наш – Б. Е.) [14: 12]».

Итак, работы, в которых рассматриваются психологический, социально-психологический, педагогический аспекты сопровождения и поддержки иностранных студентов (в том числе их социальной, межкультурной адаптации), содержат важные для понимания специфики сопровождения иностранных студентов положения, среди которых: необходимость функционирования

службы психологического сопровождения иностранных студентов в вузе; важность реализации специальной программы сопровождения иностранных студентов; предвидение в программе сопровождения иностранных студентов психологической помощи и поддержки, психологического консультирования иностранных студентов; проведение различных тренингов межкультурной коммуникации и компетентности; использование различных форм внеаудиторной работы (экскурсии, тематические проекты, дискуссионные клубы и т. п.); формирование в процессе сопровождения социальных и бытовых навыков, положительных социально-психологических качеств иностранных студентов и преодоление негативных («культурного шока», культурной дистанции); привлечение к социально-психологическому сопровождению иностранных студентов представителей профессорско-преподавательского состава, административно-управленческого аппарата, социальных педагогов, психологов, социологов, медицинских работников, специалистов по конфликтологии, мотивации, педагогической и социальной психологии.

Как отмечают С. Беличева и А. Белинская, «... и хотя социально-педагогическое сопровождение тесно взаимодействует с психолого-педагогическим, оно имеет свою специфику, поскольку сопровождение социализации предполагает как индивидуальную социально-педагогическую работу, так и сопровождение основных институтов социализации – семьи, школы, общества сверстников и организацию воспитывающей среды [1: 80]». Поддерживаем точку зрения С. Беличевой и А. Белинской, которые утверждают: «Социально-педагогическое сопровождение является важнейшим компонентом социально-педагогической деятельности, суть которого – усиление положительных и нейтрализация негативных тенденций в развитии ребенка, а также нейтрализация прямых и косвенных десоциализирующих воздействий, исходящих от ближайшего окружения [1: 83]». По нашему мнению, наиболее эффективным видом социально-педагогической деятельности, направленным на повышение продуктивности социализации иностранных студентов в образовательно-культурной среде вуза Украины, является именно социально-педагогическое сопровождение, призванное решать проблемы эффективного профессионального становления и социального развития личности иностранного студента.

Таким образом, в процессе социально-педагогической деятельности сопровождение иностранных студентов целесообразнее рассматривать не как психолого-педагогическое, а как социально-педагогическое, принимая во внимание социальность процессов пребывания иностранных студентов в образовательно-культурной среде вузов и в социокультурном пространстве Украины, а также важную роль этой среды и украинского социокультурного пространства в социальном становлении иностранных студентов.

Социальная педагогика связывает проблему сопровождения с проблемами социализации личности и социальной среды. Социально-педагогическое сопровождение рассматривают: К. Александрова, Ш. Амонашвили, А. Асмолов, С. Беличева, А. Белинская, М. Битянова, И. Богинская, В. Бочарова, Б. Вульф, А. Газман, М. Галагузова, И. Липский, Л. Мардахаев, А. Мудрик, Н. Никитина, Л. Пономаренко, М. Рожков, И. Рогальская, А. Рыжанова, В. Стрельцова, А. Тимонин и др.

По мнению Л. Мардахаева, социально-педагогическое сопровождение является общим движением (взаимодействием) социального педагога (сопровождающего, субъекта сопровождения) и воспитанника (сопровождаемого, объекта сопровождения) на основе прогнозирования субъектом перспектив поведения и самопроявления в ситуации развития, направленного на создание условий и обеспечение целесообразной помощи и поддержки [12: 5]. Важно, что сопровождение не предусматривает гиперопеки сопровождаемого в различных жизненных ситуациях, а направлено на стимулирование его активности, призвано осмыслить проблему и поиск путей ее преодоления самим сопровождаемым [12: 5].

С. Беличева и А. Белинская социально-педагогическое сопровождение связывают непосредственно с успешностью социализации: «В ходе социально-педагогического сопровождения осуществляется комплекс превентивных, просветительских, диагностических и коррекционных мероприятий, направленных на проектирование и реализацию условий для успешной социализации [1: 80]».

Согласимся с определением социально-педагогического сопровождения, предложенным А. Рыжановой: «Социально-педагогическое сопровождение – вид социально-педагогической деятельности, направленной на защиту, помощь и поддержку успешного поступательного развития социальной субъектности социума в нетрадиционных условиях социализации через организацию, координацию и контроль социального воспитания различных социальных институтов и учреждений ближайшей социальной среды (перевод наш – Б. Е.) [15: 101]». Кроме того, А. Рыжанова связывает социально-педагогическое сопровождение с развитием социальности: «Социально-педагогическое сопровождение имеет специфическую цель – содействовать постепенному развитию социальности любого человека (группы, общества) в нетрадиционных условиях социализации, предотвращая деформации его социального развития (перевод наш – Б. Е.) [15: 101]».

Таким образом, предлагаем рассматривать социально-педагогическое сопровождение социализации иностранных студентов в образовательно-культурной среде вуза Украины как вид социально-педагогической деятельности, направленный на защиту, помощь и поддержку в процессе аккультурации через взаимодействие сопровождаемого (иностранного студента) с сопровождающим (это может быть социальный педагог, куратор, работник деканата, преподаватель или иное лицо, обеспечивающее сопровождение), результатом которой является создание оптимальных условий для эффективного развития социальности иностранных студентов (межкультурного и социально-профессионального компонентов).

Для продуктивного социально-педагогического сопровождения иностранных студентов в образовательно-культурной среде вуза необходимо реализовать такие социально-воспитательные условия:

- формирование образовательно-культурной среды вуза, благоприятной для аккультурации иностранных студентов;
- обеспечение социокультурного партнерства через социально-педагогическую координацию действий агентов социализации иностранных

студентов (представителей образовательно-культурной среды вуза и социокультурного пространства Украины);

- развитие межкультурной и социально-профессиональной компетентности иностранных студентов через приобщение их к украинским национально-культурным традициям и профессиональным ценностям будущей специальности в условиях информационного общества.

Первое условие связано с ролью образовательно-культурной среды вуза в гармонизации процесса социализации иностранных студентов, которая происходит в этой среде в форме аккультурации, поскольку такая среда является для иностранных студентов нетрадиционной и определяет содержание, направления и эффективность их социализации.

Второе условие связано с тем, что социализация иностранных студентов не может ограничиваться только социально контролируемой ее формой в образовательно-культурной среде вуза, поскольку иностранные студенты постоянно контактируют с различными представителями социокультурного пространства Украины, они не могут существовать изолированно в образовательно-культурной среде вуза, а постоянно выходят за ее пределы в своем межличностном взаимодействии. Следовательно, они также испытывают влияние и стихийной, и относительно направленной социализации. Именно социокультурное партнерство агентов социализации помогает снизить уровень напряженности, нейтрализовать негативное влияние стихийной социализации и продуктивно использовать ее положительные моменты, повысить эффективность аккультурации иностранных студентов благодаря координации деятельности потенциальных агентов их социализации.

Третье условие предполагает обеспечение усвоения иностранными студентами элементов украинской культуры в процессе активного приобщения их к социокультурной деятельности в образовательно-культурной среде вуза, а также развитие ценностного отношения к получаемой профессии и мотивации к учебно-профессиональной деятельности. Исходя из того, что в информационном обществе происходят значительные трансформации во всех сферах жизни, изменяются и требования к личности как к профессионалу, в формировании межкультурной и социально-профессиональной компетентности которого возрастает социальное влияние средств массовой коммуникации и новых медиа.

Поскольку социализацию иностранных студентов в образовательно-культурной среде вуза предлагаем рассматривать в совокупности трех этапов: социальной адаптации, социальной интеграции и социальной индивидуализации [2: 286], стоит отметить особенности использования социально-педагогического сопровождения на каждом из этапов. На этапе социальной адаптации происходит приспособление иностранных студентов к образовательному процессу и новой социокультурной действительности, они овладевают новой социальной ролью, к тому же это происходит в нетрадиционной для них образовательно-культурной среде вуза, с представителями которой им необходимо установить коммуникацию. Главная задача на этом этапе социализации – защита иностранных студентов от деструктивных воздействий социокультурного пространства Украины и образовательно-культурной среды вуза. Со-



циально-педагогическое сопровождение реализуется в диагностике мотивов, ценностных ориентаций, тех социальных качеств, которые сформированы у иностранных студентов, а также в определении готовности к учебно-профессиональной деятельности в образовательно-культурной среде вуза Украины. Иностранные студенты на этом этапе нуждаются именно в защите, поскольку только знакомятся с нетрадиционной образовательно-культурной средой, приспосабливаются к требованиям украинского высшего образования. Социально-педагогическая защита иностранных студентов предусматривает обеспечение их полноценного социального развития в условиях нетрадиционной образовательно-культурной среды и новой культуры, выполняет компенсаторную функцию, поскольку компенсирует отсутствие семьи, друзей, привычного социокультурного окружения. Именно на этом этапе иностранные студенты требуют наибольшего внимания социальных педагогов, администрации, преподавателей, сотрудников вуза. Положительным результатом на этом этапе является успешная социальная адаптация иностранных студентов к образовательно-культурной среде вуза, сформированная кросс-культурная и социально-профессиональная грамотность.

В соответствии с задачами указанного этапа и социально-педагогической защиты как направления социально-педагогического сопровождения социализации иностранных студентов используются такие формы работы: тренинги толерантности, культурные ассимиляторы; проведения интерактивных занятий «Давайте познакомимся»; написание эссе «Почему я приехал в Украину»; подготовка фотоотчетов, видеоотчетов: «Какой я увидел Украину», «Город, в котором я учусь», «Вуз, в котором я учусь»; подготовка видорепортажей, презентаций о своей стране, родном городе, культурных традициях родной страны; экскурсии, вечера, праздники, чаепития; знакомство иностранных студентов с администрацией, профессорско-преподавательским составом, сотрудниками, корпоративной культурой и инфраструктурой вузов: ознакомительная экскурсия по факультету и вузу; посещение музея вуза; квест «Я – студент вуза»; социально-экологическое ориентирование в инфраструктуре вуза; социально-психологическая игра «Новоселье»; социально-педагогический тренинги «Я и моя студенческая группа»; анкетирование иностранных студентов первого курса «Социальная адаптация»; литературно-художественные вечера «Знакомьтесь – Украина» для иностранных студентов подготовительного отделения и первого курса; «Песенные традиции Слобожанщины»; «Духовные ориентиры украинской литературы»; театрализованные воспитательные мероприятия: «Украинские вечерницы», «Украинское Рождество», «Масленица», «Пасха в Украине», спортивная игра «Казацкие забавы»; проведение мастер-классов «Тайны украинской кухни», «Кукла-мотанка», «Удивительный мир украинской вышивки», «Опишнянская керамика», «Украинская писанка», вечеров-презентаций «Кухни народов мира», «Диалог на кухне», просмотр презентационного фильма о вузе, знакомство с инфраструктурой города (экскурсии по центру города, вокруг общежитий), проведение беседы о правилах проживания в общежитии; реализация спецкурса «Основы информационной грамотности иностранных студентов», организация встречи с медицинскими

работниками по профилактике вредных привычек; тренинговые занятия «Правовые основы пребывания иностранных граждан на территории Украины»; посещение музеев города и области, выставок, проводимых в городе; участие иностранных студентов в спартакиаде вуза.

На этапе социальной интеграции происходит дальнейшее развитие социальных и профессиональных качеств иностранных студентов, формирование ценностных ориентаций, в частности, интенсивное личностное и профессиональное развитие, формирование профессиональной и межкультурной компетентности. Иностранные студенты, которые успешно адаптировались в новой образовательно-культурной среде, нуждаются не в социальной защите, а во внимании, которое может реализовываться предоставлением им социальной помощи в сложных ситуациях. Для этого этапа характерны социальная активность и развитие социальной субъектности иностранных студентов. На этапе социальной интеграции иностранные студенты (при условии успешного прохождения адаптационного этапа) уже не просто усваивают новые знания социокультурного окружения, но и пытаются их воспроизвести. Они уже не нуждаются в защите, поскольку адаптировались к новой образовательно-культурной среде, а социально-педагогическое сопровождение реализуется как предоставление им социально-педагогической помощи. Н. Сенченко, в соответствии с социально-педагогической концепцией А. Мудрика, рассматривает такую помощь как внешнее воздействие по предоставлению личности ресурса, недостаточного для конкретной социальной ситуации [17].

На этом этапе социально-педагогического сопровождения социализации иностранных студентов целесообразными являются такие формы работы: социально-педагогическое и психологическое консультирование; выставка творческих работ; участие в студенческом самоуправлении, волонтерской деятельности; социально-педагогический тренинг «Моя будущая профессия»; проведение вечеров-презентаций культур родных стран иностранных студентов (например, «Загадочный мир Китая», «Незнакомая Турция», «Традиции арабского мира» и т.п.); проведение лекций-презентаций: «Украинская народная архитектура», «Растительные и животные символы Украины», «Украинская вышивка», «Обычаи и обряды украинцев», «Обереги украинцев», «Художники Украины» и т.д.; лекций-бесед «Украинский дом», «Украинский традиционный костюм», «Тайны писанки», «Кукла-мотанка в украинской культуре», «Культура народов Украины»; проведения спецкурса «Информационная культура» для иностранных студентов; просмотр художественных фильмов, представляющих украинскую традиционную культуру; тренинговое занятие «Национальная самоидентичность в контексте межкультурной коммуникации»; час общения «Умение контролировать эмоции»; просмотр видеофильма «Украина - Китай: диалог культур», проведение тренинга для иностранных студентов «Обычаи и традиции украинцев», курса-тренинга «Этика межкультурной коммуникации» для украинских и иностранных студентов, преподавателей; посещение мероприятий, которые проводит областной организационно-методический центр культуры и искусств.

На этапе социальной индивидуализации происходит формирование профессиональной идентичности иностранного студента, начинается про-

фессиональная самореализация благодаря созданию первых самостоятельных проектов, связанных с профессиональной деятельностью. Для дальнейшего развития социальности иностранных студентов следует применять социально-педагогическую поддержку как направление социально-педагогического сопровождения тех студентов, которые успешно преодолевают два предыдущих этапа социализации. На этом этапе формируется профессиональная и социальная культура, реализуется социальное творчество иностранных студентов.

Главной составляющей становится творческая деятельность иностранных студентов, реализация ими собственных учебно-профессиональных и социокультурных проектов. Предполагается использование таких форм работы: проведение спецкурса «Информационная культура и научно-исследовательская деятельность иностранных студентов», круглых столов «Художественные традиции Слобожанщины», «Музеи Украины», «Города Украины», «Украинская этнографическая визуалистика»; встречи с известными людьми – представителями профессии, которую получают иностранные студенты; волонтерские мероприятия (привлечение к социально-воспитательной работе с иностранными студентами, прибывшими на обучение в вузы), участие в работе научных конференций, творческих конкурсах; арт-терапия; проведение иностранными студентами круглых столов, мастер-классов, соревнований; активная производственная практика; подготовка дипломных проектов; благотворительные акции; фестивали; участие в общеуниверситетских мероприятиях, научных конкурсах, студенческих олимпиадах; оказания помощи иностранным студентам-первокурсникам; разработка индивидуальных социокультурных проектов; самостоятельные поездки для участия в конференциях, фестивалях и тому подобное.

В процессе социально-педагогического сопровождения социализации иностранных студентов применяются следующие методы: социально-педагогические (анализ реальных ситуаций, беседа, показ перспективы, арт-терапия, метод «равный-равному», индивидуальные и коллективные проекты); диагностические (анкетирование, тестирование, наблюдение, интервьюирование); формирования личности (внушение, пример, разъяснение, критика, убеждения); организации деятельности (одобрение, поручение, проявление доверия, внимания, заботы, поддержка). Формами социально-педагогического сопровождения являются: консультации, тренинги, культурные ассимиляторы, экскурсии, мастер-классы, тематические вечера, вечера дружбы, круглые столы, ролевые игры, конкурсы, презентации, деловые игры, конференции, спортивные соревнования, квесты, концерты и т. д. Использование тех или иных методов и форм социально-педагогического сопровождения зависит от этапа его реализации.

Поскольку социально-педагогическая защита, помощь и поддержка определены как направления социально-педагогического сопровождения социализации иностранных студентов в образовательно-культурной среде вузов Украины, направленные на развитие их социальности в совокупности межкультурного и социально-профессионального компонентов, предлагаем следующие этапы работы по реализации этого сопровождения, которые соотносятся с

этапами социализации: адаптационно-мотивационный, интеграционно-деятельностный, индивидуализационно-самореализационный.

Адаптационно-мотивационный этап (совпадает с этапом социальной адаптации иностранных студентов, то есть первым годом обучения в вузе) предусматривает социальную адаптацию иностранных студентов к условиям нетрадиционной для них образовательно-культурной среды, связанный с преодолением «культурного шока», приспособлением к требованиям украинского высшего образования. Целью этого этапа является формирование способности иностранных студентов ориентироваться в новой образовательно-культурной среде вуза и социокультурном пространстве Украины, а также развитие их адаптационного и мотивационного потенциала. Интеграционно-деятельностный этап (совпадает с этапом социальной интеграции социализации, соответствует второму – четвертому годам обучения в вузе) реализуется через активное привлечение иностранных студентов к социокультурной деятельности, развитие их коммуникативных возможностей. Цель этого этапа – направление усилий на развитие самостоятельности, активности, ответственности иностранных студентов, то есть развитие их социальной субъектности, сложившейся в родной культуре, через знакомство с новой культурой в иной социальной среде. Этап индивидуализационно-самореализационный (соответствует этапу социальной индивидуализации социализации, пятый – шестой годы обучения) направлен не только на формирование активной социальной позиции иностранных студентов, но и на реализацию этой позиции в учебно-профессиональной и социокультурной деятельности, предоставление возможности самореализации собственного личностного и творческого потенциала, создание собственного интеллектуального продукта и первые попытки профессиональной самореализации. В этом процессе личность иностранного студента не только интегрируется в существующие образовательные структуры, но и создает новые социальные, психологические и культурные феномены, которые являются элементами связи между человеком и социумом.

Таким образом, обобщая опыт исследования различных видов сопровождения и поддержки иностранных студентов, считаем, что при организации социально-педагогического сопровождения социализации иностранных студентов необходимо основываться на следующих положениях: учитывать несоответствие ценностей родной и принимающей культуры; предоставлять превентивную и оперативную помощь иностранным студентам в процессе сопровождения; ориентироваться на индивидуальный подход к каждому иностранному студенту, создавать социальные портреты иностранных студентов; уделять внимание профессиональному самовоспитанию; учитывать связи образовательно-культурной среды вуза с социокультурным пространством Украины; приобщать иностранных студентов к украинским национально-культурным традициям; обеспечивать усвоение элементов украинской культуры через вовлечение в социокультурную деятельность и актуализацию саморазвития в пространстве украинской культуры; готовить преподавателей и сотрудников вузов к взаимодействию с иностранными студентами; реализовывать сопровождение дифференци-

рованно в соответствии с этапами социализации иностранных студентов как защиту, помощь и поддержку; учитывать социально-воспитательный потенциал языковой подготовки иностранных студентов и учебных дисциплин гуманитарного цикла; привлекать к реализации сопровождения представителей студенческого самоуправления и украинских студентов; активизировать участие иностранных студентов в работе студенческого самоуправления; привлекать к реализации сопровождения иностранных студентов-волонтеров старших курсов.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Беличева С. А. Социально-педагогическая диагностика и сопровождение социализации несовершеннолетних : учеб. пособие / С. А. Беличева, А. Б. Белинская. – Ростов н/Д : Феникс, 2013. – 380 с.

1. Білик О. М. Соціалізація іноземних студентів як педагогічна проблема / О. М. Білик // Вісн. Харків. держ. акад. культури : зб. наук. пр. / М-во культури України, Харків. держ. акад. культури. – Харків, 2014. – Вип. 43. – С. 281 – 289.

1. Борисова А. О. Трансформація картини світу студентів-іноземців у процесі міжкультурної адаптації в країні навчання : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Борисова Аліна Олексіївна ; Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Харків, 2016. – 22 с.

1. Вихрущ-Олексюк О. А. Соціально-психологічний супровід іноземного студента в умовах інтеграції освітніх процесів / О. А. Вихрущ-Олексюк // Гуманітар. вісн. Переяслав-Хмельницького держ. пед. ун-ту ім. Григорія Сковороди : [зб. наук. пр.]. – Київ, 2015. – Вип. 36, т. 6, дод. 1 : Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору : темат. вип. – С. 362 – 375.

1. Гладуш А. Д. Социально-культурная адаптация иностранных граждан к условиям обучения и проживания в России : учеб. пособие / А. Д. Гладуш, Г. Н. Трофимова, В. М. Филиппов. – М. : РУДН, 2008. – 146 с.

1. Головка В. А. Педагогічний супровід професійного самовиховання іноземних студентів у вищих технічних навчальних закладах : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / Головка Вероніка Анатоліївна ; Харків. нац. ун-т ім. В. Н. Каразіна. – Харків, 2015. – 23 с.

1. Гребенникова И. А. Педагогическое сопровождение адаптации иностранных студентов в российском вузе (на примере китайских студентов) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Гребенникова Ирина Анатольевна. – Комсомольск-на-Амуре, 2010. – 21 с.

1. Дін Сінь. Психологічний супровід соціальної адаптації китайських студентів в Україні : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Дін Сінь ; Півден.-укр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. – Одеса, 2009. – 20 с.

1. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / за заг. ред. І. Д. Звереві. – Київ ; Сімферополь : Універсум, 2012. – 535 с.

1. Киящук Т. В. Психологическое сопровождение иностранных студентов в период обучения в российском вузе : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» / Ки-

ящук Тарас Васильевич. – М., 2009. – 23 с.

1. Максимчук Е. Д. Социально-психологическое сопровождение межкультурной адаптации иностранных студентов / Е. Д. Максимчук // Вестн. Томского гос. пед. ун-та (TSPU Bulletin). – 2015. – № 11. – С. 87–92.

1. Мардахаев Л. В. Социально-педагогическое сопровождение и поддержка человека в жизненной ситуации / Л. В. Мардахаев // Педагогическое образование и наука. – 2010. – № 6. – С. 4–11.

1. Мариненко О. П. Педагогическая поддержка иностранных студентов на этапе предвузовского обучения : монография / О. П. Мариненко. – Могилев : Белорус.-Рос. ун-т, 2015. – 172 с.

1. Порох Д.О. Соціально-педагогічні умови адаптації іноземних студентів до навчання у вищих медичних навчальних закладах України : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / Порох Дар'я Олександрівна ; Луган. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. – Луганськ, 2011. – 20 с.

1. Рижанова А. Соціально-педагогічне сприяння сучасним інтеграційним процесам України та вдосконалення професійної підготовки відповідних фахівців / А. Рижанова // Зб. наук. пр. Хмельниц. ін-ту соціальних технологій ун-ту «Україна». – Київ, 2015. – № 11. – С. 98–101.

1. Семененко І. Є. Педагогічний супровід фахової підготовки іноземних студентів вищих технічних навчальних закладів : монографія / І. Є. Семененко. – Харків : Мадрід, 2015. – 143 с.

1. Сенченко Н. А. Социально-педагогическая помощь старшеклассникам – представителям юношеских субкультур : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания» / Сенченко Николай Александрович. – Кострома, 2007. – 21 с.

1. Сін Чжефу. Педагогічна підтримка адаптації іноземних студентів до навчання у вищих навчальних закладах України : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / Сін Чжефу ; Луган. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. – Старобільськ, 2015. – 20 с.

1. Ху Жунсі. Педагогічні умови адаптації китайських студентів до культурно-освітнього середовища вищих навчальних закладів України : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / Ху Жунсі ; Луган. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. – Луганськ, 2014. – 20 с.

1. Шемигон Н. Ю. Особливості педагогічного супроводу іноземних студентів / Н. Ю. Шемигон // Педагогіка та психологія : зб. наук. пр. / Харків. нац. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. – Харків, 2014. – № 45. – С. 180 – 187.

1. Штеймільер І. О. Педагогічний супровід соціокультурної адаптації іноземних студентів під час навчання в українському університеті / І. О. Штеймільер // Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології. – 2014. – Вип. 2. – С. 97 – 100.

1. Язвинская Т. Н. Социокультурная поддержка иностранных студентов в процессе адаптации к российскому образованию : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Язвинская Татьяна Николаевна ; Читин. гос. ун-т. – Чита, 2009. – 234 с.

1. Łazarewicz M. Rola uczelni w adaptacji kulturowej, integracji i wsparciu psychospołecznym studentów zagranicznych / M. Łazarewicz, B. Werner // Czas internacjonalizacji. Wyzwania dla polskich uczelni / pod. red. B. Siwińskiej, M. Zimnaka. – Warszawa : Dom wydawniczy Elipsa, 2016. – S. 269–277.

## ПРОБЛЕМЫ АДАПТАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МИГРАНТОВ В АКАДЕМИЧЕСКОЙ СРЕДЕ

*Минасян С. М., кандидат педагогических наук  
Армянский государственный педагогический  
университет им. Х. Абовяна  
Ереван, Армения*

*Цатурян А. М., доктор педагогических наук  
Ванадзорский государственный университет  
Ванадзор, Армения*

В настоящее время невозможно найти ни одной этнической общности, которая не испытала бы на себе воздействия со стороны культур других народов. Адаптация к новым социокультурным условиям требует определенной гибкости, известного отказа от ряда традиционных представлений и норм. Успешность адаптационного процесса зависит от совокупности внутренних и внешних факторов. Отметим некоторые из них.

К внутренним факторам можно отнести индивидуальные характеристики – личностные и демографические (возраст, пол, образование и т. д.), обстоятельства жизненного опыта индивида.

К внешним факторам относится толерантность со стороны окружения в новой среде, которая напрямую зависит от этнических стереотипов и предрассудков. Этностереотипы способствуют формированию образа этнического «мы», влияют на этнические симпатии и антипатии, определяя установочное поведение в этно-контактной среде. В качестве факторов изменения поведения этнической группы могут выступать исторические, экономические, политические, демографические, религиозные, а также особенно обострившиеся в последнее время экологические и техногенные факторы.

В целом, на процесс адаптации мигрантов к новой культурной среде существенное воздействие оказывает вся совокупность проблем, с которыми им приходится сталкиваться в новом иноэтническом окружении.

Базовая логика интеграции заключается в том, что это двусторонний процесс, когда есть определенная ответственность и принимающего общества, причем ответственность достаточно большая, и некая ответственность мигрантов. Если мы рассмотрим ситуацию мигрантов с точки зрения сохранения своей культуры и принятия чужой, то в идеальном варианте интеграция для них происходит тогда, когда сохраняется и своя культура, и принимается культура нового общества, что не всегда возможно.

С другой стороны, для коренных жителей каждой страны всегда существует опасность потери идентичности, которая может привести к определенной напряженности. Согласно теории социальной идентичности

Н. Tajfel, одной из основных закономерностей является стремление человека к достижению позитивной идентичности – позитивному образу себя [10].

Невозможность приспособиться к требованиям, предъявляемым социальной средой, влечет за собой конфликт, который может быть выражен в закрытом образе жизни, в снижении контактов с внешним миром, в агрессивном поведении по отношению к окружающей социальной действительности, в нарушении этических и правовых норм, в игнорировании тех ценностей и установок, которые приняты в данном обществе. Удлинению времени адаптации способствует и то, что в основном люди предпочитают жить в районах, где проживают их соотечественники.

В процессе адаптации мигрантов к иной этнокультурной среде наиболее ярко раскрываются психологические проблемы этнической миграции.

Канадский исследователь Дж. Берри выделяет четыре степени адаптации: ассимиляция (абсолютное принятие чужой и отказ от своей культуры); интеграция (сохранение своей культурной идентичности и одновременное присоединение к доминирующему обществу); сегрегация или сепарация (полное сохранение своей культурной идентичности и отказ от принятия культуры большинства); маргинализация (потеря культурного и психологического контакта, как со своей традиционной культурой, так и с культурой большего общества) [3].

По мнению ряда экспертов, адаптация мигрантов происходит через определенные стадии (уровни):

1. целенаправленный конформизм (мигранты знают, как действовать в новой среде, но внутренне не признают систему ценностей новой среды и придерживаются старой системы);

2. взаимная терпимость (личность и среда проявляют взаимную терпимость к ценностям и формам поведения каждой из сторон);

3. аккомодация (характеризуется взаимной терпимостью сторон и взаимными уступками);

4. ассимиляция (полное приспособление, при котором индивид полностью отказывается от своих прежних ценностей и принимает систему ценностей новой среды).

Как отмечает Н. М. Лебедева, термин «ассимиляция» используется для описания поглощения одной культурой другой. «Это происходит, когда этнокультурная группа постепенно адаптируется (или вынуждается к адаптации) к обычаям, ценностям, жизненным стилям и часто языку доминирующей культуры [7]».

Известный этнолог и историк В. А. Тишков под культурной ассимиляцией (которую иногда называют «аккультурацией») подразумевает частичную либо полную утрату индивидами или группой своей культуры в пользу доминирующей культуры окружающего общества. Причем эта ассимиляция может происходить как стихийно, и носить добровольный характер, так и осуществляться государством путем прямого насилия или косвенно. Если в результате культурной ассимиляции происходит смена идентичности (т. е. этнического самосознания) данной группы, то можно говорить о ее этнической ассимиляции [8].



Таким образом, ассимиляция – это длительный, многоступенчатый социальный и культурный процесс. Адаптация и интеграция с доминирующим «большим» обществом, интеграция в него, являются теми необходимыми этапами, когда происходит включение мигрантов и их потомков как в структуру, так и в культуру «большого» общества. В то же время, культурная изоляция наиболее удобна, т. к. нет необходимости перестраивать ценностные установки.

Однако в работе А. С. Ахиезер [1] выдвинута идея о существовании так называемой конструктивной напряженности, выполняющей функцию преодоления социокультурных противоречий.

Новейшим направлением является экопсихология, которая пытается объединить трансформацию личности и общества. Экопсихолог Жан-Пьер Ле Данф (Jean-Pierre Le Danff) отмечает, что согласно постулатам этой науки, внешний мир – отражение внутреннего мира людей [4].

В данном контексте можно говорить о социализации, т. е. определенном приспособлении (адаптации) человека или группы людей к социальной среде. Следовательно, существует необходимость обеспечения устойчивых условий, удовлетворяющих потребности и интересы людей и способствующих достижению жизненно значимых целей [6].

С другой стороны, существуют общечеловеческие ценности, которые являются частью идеологии каждого человека и определяют его отношение к окружающему миру, к цивилизации и основополагающим ценностям, которые тысячелетиями накопило человечество. Эти ценности не признают исключения в отношении людей и народов и являются некими универсальными принципами, обеспечивающими права человека и его достойную жизнь [9].

В настоящее время немаловажное значение имеют вопросы сохранения устойчивости государств, процесс организации адаптации и обучения мигрантов. Изучение и регулирование миграционных процессов с помощью теоретических подходов и методов требует разработки новых инструментов исследования, в том числе путем моделирования.

В качестве примера можно привести исследования А. Цатуряна [9; 11], основанные на методе аналогии – переноса физических представлений об определении адиабатических инвариантов разных систем в миграционных процессах, который позволил моделировать и изучить эти процессы на новом количественном и качественном уровне и в связи с этим сделать ряд предложений и рекомендаций.

Адиабатичность изменения параметра означает, что характерное время этого изменения гораздо больше характерного времени процессов, происходящих в самой системе.

В качестве характерного времени системы (Т) удобно взять среднее время социальной адаптации (социализация) мигрантов, под которым понимается процесс усвоения мигрантами поведения, психологических установок, социальных норм и ценностей, знаний, навыков, позволяющих ему успешно функционировать в обществе.

Время адаптации Т относительно и очень зависит от многих факторов, среди которых миграционная политика государства, возраст мигранта, ре-

лигиозная принадлежность, знание языка, место миграции (населенность лиц данной национальности), занятость и т. д.

Важен вопрос о минимизации времени адаптации ( $T$ ) мигрантов. Стремление к минимизации значения времени адаптации – это стремление понижения социальной напряженности в зависимости от миграции и, следовательно, понижение социальной энтропии (англ. *entropy* – мера отклонения социальной системы от эталонного или ожидаемого состояния), вызванной миграцией.

Среди многочисленных факторов, которые препятствуют быстрой адаптации мигрантов, и, следовательно, увеличивают время адаптации, можно выделить более значительные, такие как религиозные отличия, зрелый возраст, незнание языка, присутствие общины, занятость, неэффективная миграционная политика и т. д. При наличии этих препятствий время адаптации наряду с социальной энтропией возрастает. Если минимальное время адаптации в определенных благоприятных условиях обозначим  $T_0$ , то при наличии препятствий это время увеличится:

$$T = T_0 + T^*$$

где  $T^*$  – сумма времени, которое добавляется к минимальному времени адаптации при разных препятствиях. Можно уверенно сказать, что самая большая доля времени  $T^*$  приходится на преодоление религиозных отличий, так как с ним связан идеологический аспект адаптации в социокультурной коммуникации.

Для понижения социальной энтропии, обусловленной миграцией, государствам необходимо проводить «профилактическую работу», а именно, предугадать и оценить те характеристики, которые способствуют уменьшению времени адаптации.

Особое внимание обращает на себя образовательная миграция, так как она существенно активизировалась как среди молодежи, так и среди людей среднего возраста. С одной стороны, многие обеспеченные родители стали отправлять своих детей на обучение за границу, с другой – программы поддержки обучения способствовали миграции молодых людей из небогатых семей. Как правило, образовательная миграция переходит в форму трудовой эмиграции. Мигранты ищут возможности продления своего пребывания за рубежом на основе различных грантов. Это одна из основных и распространенных форм миграции, требующей создания своей структуры жизнеобеспечения.

В последнее время все больше внимания уделяется такой проблеме, как «утечка мозгов». Под этим термином принято понимать миграции высококвалифицированной рабочей силы. По крайней мере, 2/3 притока «мозгов» в мире приходится на США. Доля иммигрантов среди специалистов составляет там 17 %, в том числе 40 % инженеров и специалистов по ИТ-технологиям, большое количество преподавателей технических дисциплин в университетах и колледжах. По различным оценкам, чистый выигрыш для США от привлечения в страну одного «среднего» ученого-гуманитария составлял в 70-е годы 230 тыс. долл., ученого в области общественных наук

– 235 тыс. долл., инженера – 253 тыс. долл., врача – 646 тыс. долл. В результате, экономия США лишь в сфере образования и научной деятельности составляла не менее 15 млрд. долл. Прибыль, получаемая Канадой в процессе эксплуатации умов мигрантов, в 7 раз больше объемов её помощи развивающимся странам. В Британии выгода от привлечения иностранных специалистов в три раза превышает размеры её экономической помощи странам Азии и Африки.

Подобный интерес и конкуренция среди развитых стран обусловлены проблемами нехватки высококвалифицированных трудовых ресурсов. По данным экспертов, в начале XXI века недостаток специалистов в области, например, информационных технологий, составлял: в США – 850 тыс. человек, в Европе – 2 млн. человек. Высокий спрос сохраняется в таких отраслях как космическая, авиационная техника, здравоохранение, образование. Отмечается, что проблема не может быть решена только за счет расширения внутренних ресурсов при введении новых образовательных направлений и переквалификации. Таким образом, за счет расширения образовательных миграционных потоков планируется получение ряда выгод от распространения знаний и удовлетворения спроса на высококвалифицированных специалистов в самых передовых и быстроразвивающихся отраслях экономики [5].

К сожалению, чаще всего взаимодействие учащейся молодежи становится объектом внимания только тогда, когда оно противоречит морально-этическим принципам. Проблема современного сосуществования заключается в том, что совместное обучение в одной школе или университете совершенно не означает взаимодействия. Для этого обучающимся необходимо иметь общие стремления, общие интересы.

Нам представляется, что процесс миграции для мигранта и принимающего государства можно считать успешным, если в итоге мигрант адаптирован к обществу. Естественно, для этого необходимы определенное время и благоприятные условия. Эффективность работы по адаптации мигрантов заключается в том, чтобы выявить такие стороны процесса образования и образовательной среды, которые могут способствовать процессам интеграции, вовлекая не только самих участников образовательного процесса, но и заинтересованных в этом членов семьи.

Как правило, социальная адаптация есть активный деятельностный процесс, происходящий в период осознания индивидом или группой того, что те социальные стереотипы и нормы, которыми они руководствовались в предыдущих социальных условиях, в новых обстоятельствах не приводят к положительному взаимодействию.

В условиях глобализации и международной миграции современное образование должно быть нацелено на разработку и обеспечение стандартов обучения и воспитания, позволяющих целенаправленно формировать систему общечеловеческих ценностей у представителей взаимодействующих культур.

Как правило, принимающие страны имеют сравнительно высокий уровень демократии и защиты прав человека. На процесс адаптации влияют также уровень демократии и характер образовательной среды, присущие странам, из которых происходит миграция. С этой точки зрения, в условиях глоба-

лизации целесообразно внедрение международных образовательных стандартов, принятых в странах с высоким уровнем образовательной системы.

Речь идет не только о системе образования отдельно взятой страны, а о стандартах в международной системе образования. Нам необходимо рассмотреть вопрос всесторонне, то есть учитывать не только систему образования принимающей стороны, но и страны, откуда приехал мигрант. Естественно, большая разница образовательных систем в плане оценки формирования общечеловеческих ценностей в процессе обучения и воспитания может оказывать значительное влияние на процесс адаптации образовательного мигранта в новой среде.

Еще одной проблемой является то, что в систему образования включена, в основном, определенная возрастная группа мигрантов (студенты), что означает, что остальные группы (аспиранты, докторанты, преподавательский состав) оказываются вне внимания образовательной среды. Следовательно, образовательные учреждения должны активно рассматривать и других участников образовательной миграции.

В современном обществе каждое образовательное учреждение может выработать программу работы по социокультурной адаптации мигрантов. Это не только организация для них языковых курсов, культурных программ и т.д., но и активное вовлечение их в образовательный процесс как участников. Это также хороший повод для общения с другими преподавателями и коллегами. Таким образом, через систему образования мигранты учатся по-новому оценивать свой опыт, приближаются к новым условиям жизни и реализовываются в новой стране. Тип образования, ориентированный, главным образом, на использовании идеи единых требований и ответственности, может обеспечить межэтническую солидарность и толерантность мышления среди мигрантов.

С другой стороны, по мнению академика Г. А. Бордовского, система образования – явление сугубо национальное. Она складывается по-своему в каждой стране в конкретных условиях для решения конкретных задач и неизбежно несет в себе как национальные традиции, так и ответы на вызовы времени. Система образования воспринимается нами как лучшая, если она обеспечивает стране в целом и ее гражданам персонально условия для успешного развития. Систему образования, даже имеющую выдающиеся заслуги в прошлом, нельзя считать лучшей, если она в данный момент не обеспечивает решения важных для страны задач [2].

Это означает, что при внедрении международных стандартов необходимо учитывать национальные особенности и уровень развития образовательных систем разных стран. Речь идет не только о содержании образовательных программ и структуре обучения, но и о степени развития общечеловеческих ценностей в процессе обучения и воспитания.

Таким образом, система образования является ключевым институтом адаптации образовательных мигрантов. Она должна строиться на комплексном, межкультурном, гуманистическом, личностно-ориентированном, деятельностном подходах. В ней должны быть созданы психолого-педагогические условия для признания и воспитания межкультурной толе-

рантности, культуры и развития образования как механизма психолого-социальной адаптации, где адаптационная функция направлена на уважение и взаимопонимание, основанные на общечеловеческих ценностях.

## ЛИТЕРАТУРА

---

1. Ахиезер А. С. Россия: критика исторического опыта / А. С. Ахиезер. – Новосибирск: Сибирский хронограф, 1991. – Т.3. – С. 145–146.

1. Бордовский Г. А. Образование: традиции и современные вызовы / Г. А. Бордовский // Вестник Герценовского университета. СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. – № 9. – С. 3 – 6.

1. Берри Дж. У. Аккультурация и психологическая адаптация: обзор проблемы / Дж. У. Берри // Развитие личности, 2001. – № 3/4. – С. 183 – 193.

1. Григорьева А. Как преодолеть экологическую усталость / А. Григорьева // Psychologies. – 2016. – №3. – С.122 – 124.

1. Куприна Т. В. Образовательная миграция и дидактические он-лайн технологии / Т. В. Куприна // – Иностранные языки и литература в международном образовательном пространстве: м-лы пятой междунар. научно-практич. конф. (Екатеринбург, 03 марта 2015 г.). – Екатеринбург: Издательство УМЦ УПИ, 2015. – С.116 – 122

1. Куприна Т. В. Урбоэкологические трансформации в академической миграционной среде / Т. В. Куприна, Л В. Сергеева // Специальный выпуск журнала «The Art-Sanat Journal» (an international academic refereed e-journal). Стамбул: Стамбульский университет, 2016. – С.527 – 535.

1. Лебедева Н. М. Введение в этническую и кросс-культурную психологию – Н. М. Лебедева. – М. : Ключ-С, 1991. – 191с.

1. Тишков В. А. Ассимиляция как необходимость или неотвратимость успешной адаптации мигрантов [Электронный ресурс] / В. А. Тишков // Режим доступа: //http://www.socioguru.ru/sgurus-675-1.html/ (дата обращения: 15.01.2017).

1. Цатуриян А. М. Роль образования в процессе адаптации и интеграции мигрантов / А. М. Цатуриян // Специальный выпуск журнала «The Art-Sanat Journal» (an international academic refereed e-journal). – Стамбул: Стамбульский университет, 2016. – С. 558 – 563.

1. Tajfel H. Social Categorization in the Social Psychology of Intergroup Relations / H. Tajfel – London: Academic Press, 1978. – 348 p.

1. Tsaturyan A. About One Adiabatic Invariant of Countries' Sustainability in International Migration Process A. Tsaturyan // Cross-Cultural Studies: Education and Science (CCS&ES). USA, 2016. Issue I. – P. 80 – 86.

1.

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МИГРАЦИИ

*Куприна Т. В., кандидат педагогических наук*

*Бекетова А. П.*

*Сергеева Л. В.*

*Уральский федеральный университет,  
Екатеринбург, Россия*

В современном мире глобализация и интернационализация образования способствуют взаимобмену студентами, учеными и специалистами, взаимному признанию образовательных документов, а также открытию филиалов университетов на территории других государств. В данном контексте можно говорить о транснациональных миграционных академических потоках.

Транснациональные миграционные потоки включают не только трудовые и профессиональные миграции населения, но и академическую (образовательную) миграцию, численность которой возрастает с каждым годом. Высокая степень академической мобильности предполагает наличие развитой инфраструктуры (общежития, медицинское страхование и т. п.), доступность источников финансирования (специальных стипендий, грантов на поездки и т.п.), высокие языковые навыки студентов и преподавателей, способных обучать и обучаться за рубежом, а также психологическую готовность образовательных мигрантов к адаптации в новых условиях.

Расширенный формат потока академической миграции включает в себя не только студентов, но и аспирантов, докторантов, слушателей подготовительных и языковых курсов, семинаров, стажировок, т. е. является миграционным потоком, обусловленным получением образования в широком смысле этого слова [4].

Исследователи образовательной миграции доказывают, что с каждым годом между странами и университетами возрастает конкуренция за образовательных мигрантов, поскольку иностранные студенты – это и «норма межгосударственного сотрудничества», и «мягкая сила» в контексте геокультурного пространства, и будущие «качественные трудовые мигранты» (молодые, встроенные в социо-культурный контекст). Увеличение в общем миграционном потоке доли образовательной миграции обеспечивает большую управляемость иммиграционным процессом, следовательно, образовательная миграция может считаться важной составляющей в концепции безопасности любого государства [10].

Причем, трансграничное образование часто осуществляется в виртуальном (дистанционном) формате, что не может не повлиять на содержание и методику презентации и освоения знаний. Кроме того, вслед за виртуальным обучением, развиваются и дистанционные виды работы, так называемые, виртуальные офисы.

Новым направлением обучения и привлечения зарубежных специалистов и студентов являются массовые открытые онлайн-курсы (МООК). В связи с этим, можно говорить о так называемой виртуальной образовательной миграции. Образование меняет не только канал распространения, но и качественный формат за счет цифровых каналов обучения, таких как геймификация, симуляторы, виртуальная реальность 3D. Виртуальное образование также рассматривается как один из вариантов отбора талантливых студентов для последующего приглашения на работу.

Виртуальные технологии позволяют создавать гибкие индивидуальные сценарии занятий, адаптированные под темп усвоения каждого студента. Причем, с помощью веб-камер можно отслеживать и невербальную коммуникацию, а используя смартфон и «умные» часы – изменение даже физического состояния обучаемого. Это позволяет отследить момент потери внимания, адаптировать и оптимизировать процесс подачи информации [17].

В то же время, эксперты предупреждают о возможном переходе контроля над образованием к нескольким ведущим мировым университетам, прежде всего англосаксонским, которые получают возможность отбора лучших специалистов со всего мира.

Кроме предлагаемых образовательных курсов для МООК-платформ, существуют проблемы расширения географического влияния и языковой локализации. Например, Coursera запустила проект по переводу своих курсов на другие языки, кроме английского.

Следовательно, можно определить преимущества и некоторые проблемы (в определенном контексте могут быть и преимуществом) онлайн обучения. К ним относятся: свободный выбор дисциплин и графика их изучения, интерактивные методы обучения, адекватные когнитивным способностям современных студентов, более низкая стоимость образовательных услуг vs. отсутствие личного контакта с преподавателем (однако может рассматриваться как новый вид социализации в виртуальной среде), качественное оборудование и Интернет-соединение.

Таким образом, в современной системе образования четко просматриваются новые тенденции, которые требуют новых подходов и методов обучения для сохранения конкурентоспособности как университетов, так и преподавательского состава.

Речь идет о трансграничном высшем образовании и интернационализации университетов, т. е. образовании, получаемом тогда, когда преподаватели, студенты, программы, университеты пересекают национальные границы. Университеты интегрируются, т.е. динамично развиваются с целью их адаптации к быстро и непрерывно меняющимся внешним условиям [11].

В сложившемся контексте можно говорить об инновационной информационно-образовательной среде (ИОС), как системно-организованной

совокупности информационного, технического, учебно-методического обеспечения, неразрывно связанной с человеком как субъектом образовательного процесса. ИОС аккумулирует в себе все национальные особенности культуры и в целом может рассматриваться как макросреда, а в конкретном смысле – как непосредственное социальное окружение, как микросреда [7].

Следовательно, практическая деятельность должна быть направлена на оптимизацию взаимодействий между всеми вовлеченными субъектами: анализ взаимодействующих социальных структур в различных социо-культурных условиях, их адекватную оценку и работу с различными гендерными, этническими, возрастными и другими группами.

### **Межкультурные проблемы и механизмы адаптации студентов в образовательной среде**

В данном контексте можно говорить о социализации, т. е. определенном приспособлении (адаптации) человека или группы людей к социальной среде. Таким образом, существует необходимость обеспечения условий, удовлетворяющих потребности и интересы людей и способствующих достижению жизненно значимых целей. Без подобной адаптации невозможно создать оптимальные условия для обучения и освоения новых знаний.

Однако существует ряд проблем, связанных с адаптацией академических мигрантов в новой межкультурной среде.

Прежде всего, эксперты пишут о том, что наше время – эпоха настраиваемой среды. Молодое поколение привыкло «настраивать» окружающий мир, делая его удобнее. Студенты должны иметь возможность «настроить» в некоторой степени процесс обучения, чтобы каждому из них было максимально удобно получать знания [9]. Следует дополнить, что настройка происходит не только обучения, но и проживания, т. е. урбоэкологической среды.

Следовательно, перед системой образования остро стоит вопрос оптимизации жизни и учебы студентов-иностранцев, которые проходят через сложный процесс адаптации к новым условиям их жизнедеятельности.

Несомненно, большое значение для привлечения иностранцев на учебу имеет качество бытовых условий студентов, так как в каждой стране существуют свои особенности повседневного быта и студентам-иностранцам приходится осваивать отличающиеся от привычных для них нормы и правила поведения, общения, ведения хозяйства. Немаловажную роль играет языковой барьер иностранных студентов. Для совершенствования процесса обучения иностранных студентов необходимо формирование их профессионально-языковой компетенции [14].

Для определения конкретных проблем адаптации академической миграции нами было проведено исследование иностранных студентов 1 курса очной формы обучения. Выборка состояла из 40 человек, поступивших в 2015 году в Уральский федеральный университет (УрФУ, Екатеринбург, Россия). В ходе исследования была использована авторская методика И. А. Шо-



лохова, направленная на выявление трудностей в общении на иностранном языке, на наличие мотивации к обучению, а также определение общей адаптированности студентов к жизни в новых условиях и выявления их лояльности к инокультурному обществу. В опросе приняли участие студенты из 20 стран, причем 16 – страны «дальнего зарубежья» (Кения, Замбия, Монголия, Мексика, Китай, Пакистан, Египет и др.), 4 – страны СНГ (Кыргызстан, Таджикистан, Казахстан, Узбекистан).

Результаты исследования показали, что 37 человек из 40 имеют проблемы в межкультурном общении, связанные с недостаточным знанием иностранного языка или с нежеланием влиться в инокультурную среду, учиться и адаптироваться к новым условиям. Студенты не привыкли к новым условиям жизни, и адаптация проходит тяжело. Только 3 студента из общей выборки идентифицируют себя со студенческой средой и стремятся полностью в ней адаптироваться, учиться, полностью погрузившись в языковую среду, у них есть позитивная мотивация на учебную деятельность.

Ответы половины респондентов показывают неадекватную оценку своего положения в инокультурной среде и на плохую адаптацию к изменениям жизненных условий. У 10 человек отсутствует активная социально-культурная позиция. 8 человек из 40 (20 % опрошенных) лояльно относятся к инокультурной среде, в которой они находятся, соответственно, они смогут более успешно адаптироваться к новым условиям жизни. У 2 человек еще не сформировалась четкая позиция, и нет определенной мотивации на учебную деятельность, вероятнее всего, что студенты могут прекратить обучение.

Рассмотрим некоторые вопросы теста, связанные с адаптацией академической миграции.

В оценке высказывания «Поселения иностранных студентов должны быть сконцентрированы, а не разобщены по всему городу» мнения студентов сложились следующим образом: «да» – отметили 25 человек, 10 сказали «нет» и 5 затруднились с выбором. Это также свидетельствует о том, что для большей части респондентов предпочтительнее жить в одном месте с людьми своей национальной принадлежности, рядом с вузом, так как ориентироваться в городе им достаточно сложно, что также говорит пока о низкой адаптированности к условиям жизни в другой стране.

На вопрос «Хотелось бы, чтобы для иностранных студентов в студенческих столовых готовили национальные блюда» 34 респондента ответили «да», 3 – «нет» и 3 – «затрудняюсь ответить», это свидетельствует о том, что студенты скучают по дому, по своей национальной кухне и что они не адаптировались к местным условиям.

На вопрос «Учебные заведения должны предоставлять специальные услуги для иностранных студентов» большинство респондентов (35) дали ответ «согласен», 2 человека дали ответ «не согласен» и 3 затруднились дать ответ.

На высказывание «По отношению к иностранным студентам общественные нормы должны быть более гибкими» 33 респондента отреагировали положительным ответом, только 3 человека не согласились с мнением и 4 затруднились дать ответ.

Два последних вопроса-высказывания определяют общую адаптиро-

ванность студентов к жизни в новых условиях и утвердительные ответы респондентов «согласен» свидетельствуют о том, что адаптация проходит тяжело и студенты не привыкли к новым условиям.

Таким образом, ответы иностранных студентов показывают не только их слабую адаптацию, но и недостаточное развитие урбанистической структуры города и университета, которая должна обеспечивать приглашенных студентов, способных позднее стать профессионалами в своих областях и, возможно, пополнить ряды специалистов на предприятиях принявшей территории.

Представленное пилотное исследование имеет ряд преимуществ по сравнению с подобными, т. к. они, в основном, основываются на обычных опросниках с ограниченными аспектами. Настоящее исследование основано на комплексном использовании профессиональных психологических тестов с доказанной валидностью. Несмотря на ограниченную выборку (40 респондентов), что обусловлено начальным этапом исследования, она может служить хорошим примером, обосновывающим некоторые данные, полученные другими экспертами.

Так, по данным исследований, иностранные студенты отмечают следующие проблемы: климат (26 %), условия жизни в общежитии (21 %), общение на иностранном языке (18 %), новый образ жизни (14 %), отношение местного населения (11 %), отсутствие родственников (5 %), местная кухня (3 %) [6].

С нашей точки зрения, более углубленное исследование, запланированное авторами, может помочь лучшему пониманию проблем иностранных студентов и формулированию новых аспектов их решения.

Для успешной адаптации студентов в зарубежных вузах существуют различные механизмы социализации. Как правило, этим занимаются студенты принимающих вузов, организуя так называемые клубы. Если рассмотреть европейский опыт, то необходимо упомянуть о Buddy Building Club (BBC) – это международный волонтерский клуб, который занимается адаптацией иностранных студентов на общественных началах [15].

Такой же проект (правда, относительно недавно) существует и в Уральском федеральном университете. «Бадди УрФУ» – программа поддержки иностранных студентов, направленная на создание благоприятной среды для обучения и социализации путем вовлечения волонтеров из числа студентов в процессы встреч и сопровождения в первые, наиболее тяжелые дни пребывания в новой стране, и помощи в решении различных бытовых вопросов. За период с августа по декабрь 2015 года «Бадди УрФУ» помогли около 700 иностранным студентам.

В УрФУ также созданы собственные объединения для поддержки иностранных студентов, например, Студенческая организация объединенных наций (СООН) – студенческая организация УрФУ, образованная в феврале 2012 г. с целью оказания всесторонней помощи иностранным обучающимся в адаптации к студенческой жизни в университете. Основная работа СООН УрФУ заключается в непрерывном контакте со студентами в течение всего периода обучения (через студенческие землячества, которые создаются по принципу территориальной или национальной идентичности). Землячества помогают студентам в адаптации, контролируют успеваемость и

помогают в решении возникающих проблем. На данный момент в составе СООН УрФУ уже действуют 12 студенческих землячеств, которые охватывают более 70 % иностранных студентов.

Таким образом, можно сказать, что академическая среда претерпевает значительные изменения, что обусловлено международными миграционными процессами. Следовательно, необходимо решать комплексные проблемы, связанные не только с обучением, но и с адаптацией как академической миграции, так и принимающей стороны к новому образовательному контексту, а также адаптацией методик обучения и связанных стилей поведения в межкультурной образовательной среде.

### **Управление межкультурной образовательной средой на основе различных видов интеллекта**

Расширяющаяся образовательная миграция как реальная, так и виртуальная, а также когнитивные особенности поколения Z, предпочитающего виртуальные и креативные формы обучения, требует выстраивания новых образовательных траекторий. Особого внимания заслуживают такие технологии обучения, при которых студенты принимают активное участие в предлагаемой деятельности.

Каковы же пути совершенствования управления образовательным процессом как в реальной, так и виртуальной среде?

Рассмотрим основные инновационные направления коммуникации в учебной аудитории. Следует сказать, что они базируются на трёх составляющих IQ (Intelligence Quotient), EQ (Emotional Quotient), CQ (Cultural Quotient).

IQ (англ. Intelligence Quotient, Рациональный интеллект) – количественная оценка уровня интеллекта человека: уровень интеллекта относительно уровня интеллекта среднестатистического человека такого же возраста. IQ определяется с помощью специальных тестов. В настоящее время интерес к тестам IQ многократно возрос, ввиду чего появилось множество разнообразных необоснованных шкал. Поэтому сравнивать результаты разных тестов очень затруднительно и само число IQ утратило информативную ценность.

В то же время немаловажную роль приобретает EQ (англ. Emotional Intelligence, Эмоциональный интеллект) – способность человека распознавать эмоции, понимать намерения, мотивацию и желания других людей и свои собственные, а также способность управлять своими эмоциями и эмоциями других людей в целях решения практических задач.

Shankman M. L., Allen S. J. предлагают новую модель формирования эмоционального интеллекта в студенческой аудитории, основанную на многочисленных исследованиях и состоящую из трех фасет: лидер, последователь, контекст [18].

Лидерство – взаимосвязь между лидером, его последователями и контекстом. Это означает, что в каждую ситуацию лидер (преподаватель) приносит определенные знания, умения и навыки. Однако лидер является

только частью уравнения.

Последователи (студенческая группа) – вторая часть формулы лидерства, но их часто недооценивают. Но без последователей и лидеру некого «вести». В действительности именно последователи определяют успех или неудачу лидерства. Если лидер сможет мотивировать последователей, много получится. Если нет, мало что возможно.

Контекст (окружающие условия) – третья часть лидерской динамики. Он является окружающей средой, в которой работают лидеры и их последователи. В целом, это комбинация окружения и ситуации. Под окружением понимается структура организации, в которой существуют отношения «лидер – последователи». Ситуация включает в себя множество различных сил в конкретном месте и в конкретное время, в том числе и личности людей, организационную политику, напряжение и вызовы внутри структуры. Ситуации – динамичны. Каждый новый контекст требует различного набора знаний, умений и навыков как со стороны лидеров, так и со стороны их последователей.

Многие, находясь в ситуации лидерства, четко не осознают значение последователей и контекста. Можно неправомерно предположить, если что-то сработало хорошо ранее, то это же сработает точно так же и в будущем. Если этого не происходит, то обычно обвиняют других или внешние факторы. Осознание контекста напоминает, что необходимо учитывать и внешние факторы для успешного взаимодействия в новой, меняющейся окружающей среде.

В качестве примера можно представить работу преподавателя в различных культурных контекстах. Имея одни и те же знания, умения и навыки, он вынужден менять схему их использования, приобретать новые при смене культурного контекста и последователей (обучаемых), т. к. культура другая, обучаемые другие, социально-экономический статус другой и множество других переменных.

Успешность лидерства в такой ситуации будет обусловлена умением приспособиться к новому контексту, иначе происходит «поглощение» изменениями.

Таким образом, лидерство зависит от способности приспособливаться, чтобы затем мотивировать своих последователей с учетом их потребностей и нового меняющегося контекста.

CQ (англ. Cultural Intelligence, Культурный интеллект) – это умение обращаться с национальными, корпоративными и профессиональными культурами. CQ – это способность понимать малознакомые контексты и затем приспособливаться к ним. Ch. Earley и E. Mosakowski описывают 3 источника CQ (Earley & Mosakowski 2010) [16]:

Голова/познавательный (Head/Cognitive). Механическое заучивание убеждений, привычек и табу иностранных культур, что не очень эффективно.

Тело/материальный (Body/Physical). Вы не поразите ваших иностранных гостей или коллег, просто показав, что вы понимаете их культуру; ваши действия и поведение должны доказать, что вы уже в какой-то степени вошли в их мир.

Сердце / эмоциональный / мотивационный (heart / emotional /

motivational). Для того чтобы приспособиться к новой культуре, необходимо преодолеть трудности и просчеты. Люди могут это сделать, только если они верят в свою собственную эффективность.

Несмотря на то, что данная концепция имеет много элементов сходных с EQ, CQ идет дальше, позволяя человеку различать закономерности поведения, произведенные культурой, и специфические закономерности отдельных личностей, и также те, которые свойственны всем людям.

Каковы возможности CQ? Во все более многообразной окружающей среде люди должны уметь обращаться с многообразием привычек, жестов и предположений, которые определяют их отличия. Иностранцы культуры сегодня везде. Не только в других странах, но также и в учреждениях, профессиях и регионах. Взаимодействие с личностями внутри них требует чувствительности и адаптации.

Причем, иногда люди, которые социально успешны в своей среде, имеют большие трудности с пониманием представителей других культур и с принятием их точки зрения. Те, кто полностью олицетворяют привычки и нормы своей родной культуры, могут быть наиболее отчужденными при попадании в иную культуру. Иногда люди, несколько обособленные от своей собственной культуры, могут с большей легкостью перенять привычки, и даже язык жестов малознакомой культуры. Они естественные наблюдатели и легко производят сознательное усилие приспособиться.

P. Ch. Earley и E. Mosakowski заключают, что любой, кто в разумной степени бдителен, мотивирован и целеустремлен, может достичь приемлемого уровня CQ.

Более четко основные пути нового направления академического стратегического менеджмента определяются такими технологиями как SWOT-анализ, который помогает определить сильные (S - strengths) и слабые (weaknesses-W) стороны, возможности (opportunities - O) и угрозы (threats - T).

Понимание и оценка SWOT-анализа помогает правильно определить свою ситуацию, сравнить с ситуацией конкурентов, оценить свои ресурсы и возможности и выбрать правильное направление развития. Следует отметить, что эти категории не являются статичными, они гибкие и при определенных условиях слабые стороны и угрозы могут стать рычагом для благоприятных изменений.

Культура является одним из компонентов стратегии. Для решения проблем в образовании мы создали специальную обучающую стратегию (лингвокоммуникативный менеджмент), направленную на изменение стереотипного мышления, осознание культурных различий, развитие новых ценностных ориентаций, желание и возможность обучения через всю жизнь и адаптацию к изменяющимся окружающим условиям. Таким образом происходит совершенствование профессиональной межкультурной коммуникативной компетентности и, следовательно, повышение уровня корпоративной культуры организации, где работают или учатся.

Цели и задачи должны объединять и мотивировать студентов к их внедрению, помогать планировать их деятельность и возможности. Цели и задачи должны соответствовать критериям SMART. Они должны быть кон-

кретными (specific), измеримыми (measurable), достижимыми (achievable), уместными в данных условиях (relevant in the circumstances), рассчитанные по срокам достижения (calculated according to time-framed achievements).

Таким образом, они должны быть направлены на решение важных проблем группы, соответствовать миссии и видению университета, требовать усилий со стороны преподавателя и студентов для их реализации, быть реалистичными и выполнимыми в плане наличия ресурсов (учебно-методическое и техническое обеспечение), ориентированы на результат (развитие межкультурной коммуникативной компетентности), поощрять и конкретизировать участие каждого (составление плана развития и определение путей его достижения), быть измеримыми и видимыми с точки зрения педагогического результата.

В контексте данного исследования коучинг – это тактика, способствующая реализации обучения и развития и, следовательно, усовершенствованию межкультурной коммуникативной компетентности и профессиональных навыков обучаемых на основе субъектно-субъектного взаимодействия. Тактика коучинг соответствует развивающему виду обучения, т. к. готовит обучаемых к самостоятельному освоению знаний, независимости в повседневной жизни и готовности к обучению через всю жизнь. Преподаватель не просто передает знания, а выступает организатором поискового процесса, активизирующего мышление обучаемых, открыт к восприятию и обсуждению различных точек зрения. Уникальность тактики в том, что она не считает какие-то решения самыми лучшими и правильными, а создает условия, при которых обучаемые сами определяют наилучшие способы решения проблем. Задача преподавателя-коуча – помочь студентам развить осознание, т.е. изменить отношение к окружающему миру, преодолеть некоторые стереотипы мышления.

### **Развитие межкультурной коммуникативной толерантности как необходимая составляющая образовательного процесса**

В настоящее время для многих университетов актуальным является предоставление студентам возможности провести несколько семестров в другой стране в качестве студента или стажера зарубежного университета, а также предоставление иностранным студентам возможности обучаться на протяжении определенного периода времени в высшем учебном заведении другой страны, что называют студенческой мобильностью, или международным студенческим обменом [13].

В качестве одного из приоритетных направлений в рамках интернационализации образования Уральский Федеральный университет выбирает поддержание развития международной академической мобильности обучающихся за счет привлечения иностранных граждан к обучению в вузе [12]. Данный факт, на наш взгляд, обуславливает необходимость обучения студентов основам межкультурной коммуникации с целью получения знаний и овладения приемами, необходимыми для поддержания межкультурных отношений.

Исходя из этого, готовность местных студентов принять в студенческую среду студентов-иностранцев или готовность студентов приобщиться к другой культуре, находясь за пределами своего государства, должна характеризоваться комплексом усвоенных знаний и приемов, которые могут быть использованы в межкультурной коммуникации с целью установления стабильных социо-культурных отношений и эффективной интеграции студентов в новую образовательную среду.

Так, интеграцию в рамках образовательного пространства Т. А. Захаренко рассматривает как «положительно динамичные взаимосвязи участников учебно-воспитательного процесса в микросоциуме [8]». Рассматривая социально-психологические аспекты интеграции иностранных студентов в новую образовательную среду, исследователь подчеркивает необходимость оптимизации процесса интеграции, что, на наш взгляд, может быть достигнуто за счет создания таких социальных условий, при которых включение иностранных студентов в образовательный процесс будет происходить максимально быстро и без необходимости решения социально-психологических проблем. Вследствие этого учебным заведениям высшего профессионального образования необходимо обратить особое внимание на развитие не только профессиональных, но и личностных качеств обучающихся, тем самым обеспечив всестороннее развитие личности.

С целью гибкого опережающего реагирования на изменение социокультурных отношений, обусловленных интернационализацией, и создания основ для снижения социальной напряженности, мы считаем рациональным принять во внимание развитие такого социально-значимого качества, как толерантность, которая не только отражает способность к чуткости и сопереживанию, открытость к восприятию других культур, но и характеризует личность, которая умеет ценить свободу, уважает человеческое достоинство и индивидуальность, обладает способностями и навыками предупреждения конфликтов или умеет разрешать их ненасильственными средствами.

Создание и распространение образовательных программ, направленных на формирование толерантного сознания и обучение межкультурному диалогу, позволит обеспечить внедрение в социальную практику норм толерантного поведения, создаст основы для снижения социальной напряженности и, как следствие, обеспечит возможность эффективного противодействия проявлениям экстремизма в современном интернациональном обществе.

Понятие «толерантность» сопряжено, на наш взгляд, с пониманием социальной активности, которая под влиянием мотивов и стимулов актуализируется в социально-полезные действия, в основе которых заложена такая общественно-значимая потребность, как социализация.

Данный факт подтверждается выделенными Н. Ч. Бедаловой критериями толерантности, к которым исследователь относит, во-первых, эмпатию (эмоциональную стабильность, доброжелательность, вежливость, терпение, социальную ответственность, социальную релаксацию); во-вторых, дивергентность мышления (способность чувствовать партнера, высокий уровень сопереживания, учтивость, экстравертность, способность к реф-

лекции); в-третьих, мобильность (отсутствие стереотипов, предрассудков, гибкость, критичность мышления); и, наконец, социальную активность (коммуникабельность, автономность поведения, правильную социальную самоидентификацию, социальную адаптированность, креативность, социальный оптимизм, инициативность) [1].

Следовательно, социальная активность предполагает готовность к осуществлению общения на основе уважения собеседника, а также стремление к конструктивному взаимодействию в различных социальных ситуациях.

Рассматривая развитие толерантности и внедрение ее в социальную практику в рамках образовательного учреждения, необходимо учитывать, что формирование такого личностного качества, как толерантность, должно происходить на ценностно-смысловом уровне с учетом всех компонентов, характеризующих данное качество. Так, например, С. А. Братченко в качестве основных «измерений толерантности», характеризующихся наличием между ними сложных взаимосвязей и взаимовлияния, выделяет следующие компоненты толерантности: личностный, когнитивный, эмоциональный, поведенческий, вербальный [3].

Личностный компонент толерантности предусматривает наличие устойчивой ценностно-смысловой личностной установки.

Когнитивный компонент толерантности предполагает существование многообразия индивидуальных суждений об окружающем мире, что подчеркивается в Декларации принципов толерантности, которая определяет толерантность как «правильное понимание богатого многообразия культур нашего мира, наших форм самовыражения и способов проявлений человеческой индивидуальности [5]».

Эмоциональный компонент (ср. EQ) толерантности включает эмпатию, которая способствует формированию общности и позволяет смягчить разногласия, препятствуя их перерастанию в конфликтное противостояние. Кроме того, в качестве отдельной составляющей данного компонента может быть названа эмоциональная устойчивость, которая отражает способность справляться с эмоциональным напряжением, вызванным неприятными переживаниями и тревогами относительно различий между своей личностью и личностью собеседника. Развитая эмоциональная устойчивость, характеризующаяся отсутствием раздражения ввиду приписывания переживаниям негативного смысла и отсутствием желания подавить вызывающие неприятные переживания и тревоги факторы, позволяет человеку лучше осознавать как собственные эмоциональные процессы, так и переживания других людей.

Поведенческий компонент толерантности отражает наибольшее число конкретных умений и способностей, поскольку в практической деятельности реальных межличностных и межкультурных коммуникаций показывает степень переносимости различий. К подобным умениям можно отнести не только способность к толерантному высказыванию и отстаиванию собственной точки зрения, но и готовность к толерантному отношению к высказываниям других (восприятие мнений и оценок других людей как выражение их точки зрения, имеющей право на существование – независимо о степени расхождения с собственными взглядами). Кроме того, к практи-



ческим способностям следует отнести умение договариваться и толерантное поведение в напряженных ситуациях, в частности при столкновении с различиями во мнениях или оценках.

Вербальный компонент толерантности, по мнению С. Л. Братченко, является «поверхностным», «декларативным», поскольку он отражает лишь умение произносить правильные слова, что, безусловно, не показывает реального отношения к определенному явлению действительности [3].

Таким образом, развитие толерантности как устойчивой ценностно-смысловой установки происходит на личностно-мировоззренческой основе за счет осознания и принятия сложности, многомерности как самой жизненной реальности, так и вариативности ее восприятия, понимания и оценивания разными людьми, а также относительности и субъективности собственных представлений и своей картины мира; посредством формирования эмоциональной устойчивости к неприятным эмоциям и переживаниям при расхождении мнений и столкновении с различиями; за счет применения знаний особенностей толерантных межличностных и межкультурных коммуникаций на основе уважения, понимания, признания и принятия различий, не боясь при этом высказывать и отстаивать собственную точку зрения.

Исходя из вышесказанного, нам представляется очевидным, что ввиду увеличения возможностей самореализации личности на основе социальной активности и толерантности на сегодняшний день все более востребованной становится межкультурная коммуникативная компетентность, под которой мы понимаем готовность и способность к общению с представителями других культур на основе уважения, понимания и принятия различий. Отсюда вытекает необходимость в смещении акцентов в методологии преподавания социокультурных дисциплин с формированием социальной и профессиональной компетентности на развитие межкультурных и коммуникативных компетенций.

Поскольку жизнь в обществе невозможна без общения и социализации, внедрение социальных норм толерантности за счет обучения студентов вузов основам толерантного поведения и общения становится необходимым условием гармонизации общественных отношений и должно стать результативно-целевой основой конструирования толерантного образа жизни. Следовательно, обладая комплексом усвоенных знаний и приемов, необходимых для установления и поддержания межкультурной коммуникации (межкультурная коммуникативная компетентность), студенты не только продемонстрируют готовность к новым социокультурным условиям, оказавшись за пределами своего государства, но и проявят готовность принять в студенческую среду иностранных студентов, у которых, в свою очередь, процесс адаптации и интеграции станет наиболее успешным и эффективным.

Учитывая перечисленное выше, нами было разработан и издан учебный практикум «Five Lessons for Developing Tolerance» (Пять уроков развития толерантности, Екатеринбург, 2016) [2], который одобрен высшими учебными заведениями Бразилии, Венгрии, России, Словакии и Хорватии в качестве учебно-методической разработки, направленной на развитие толерантности студентов на занятиях по иностранному (английскому) языку.

Кроме того, практикум получил положительную оценку Ученого совета Института социальных и политических наук Уральского федерального университета за конкретные научно-прикладные результаты исследования. Авторы данной учебно-методической разработки также получили признание и поощрение Ученого совета за значимый личный вклад в развитие науки и образования университета.

Принимая во внимание теоретические положения, упомянутые выше, и практические результаты нашего исследования, можно дать следующие рекомендации:

1. Учитывая расширяющуюся академическую миграцию как в реальной, так и в виртуальной среде, необходимо адаптировать не только учебные методики, но и стили поведения к новому межкультурному контексту, который складывается уже не только при выезде за рубеж, но и в своей родной стране.

2. При оценке комфортности города для приема академической миграции необходимо учитывать комфортность жилищных условий и их расположенность к социально значимым объектам.

3. Отдельное внимание необходимо уделять состоянию здоровья и качественному своевременному медицинскому обслуживанию, т. к. это связано со сложностями адаптации к климатическим условиям самих студентов-иностранцев.

4. С межкультурной точки зрения, необходимы условия для адаптации к новым культурным традициям и нормам поведения, а также профилактика этнических конфликтов, учитывая компактное расселение по типу землячеств.

5. Вышеуказанные студенческие организации, несомненно, помогают своим сверстниками адаптироваться на принимающей территории. Однако, с нашей точки зрения, этого недостаточно. Благоустройством и поддержкой академической миграции должны заниматься и официальные городские учреждения.

6. Одним из путей совершенствования управления образовательным процессом можно считать коммуникацию на основе сочетания развития трех видов интеллекта: IQ, EQ, CQ. Данная комбинация позволяет сочетать как интеллектуальные способности, так и навыки управления эмоциями и своим поведением в сложных межкультурных условиях.

7. Основные направления академического стратегического менеджмента определяются такими технологиями как SWOT-анализ и SMART-критерии, позволяющие определить свою позицию в конкурентной среде, объединять, мотивировать студентов на решение важных проблем, быть измеримыми с точки зрения педагогического результата.

8. С целью создания стабильных социокультурных отношений и эффективной интеграции студентов в новую образовательную среду необходимо развитие специальных поведенческих навыков. В связи с этим, мы считаем рациональным принять во внимание развитие такого социально-значимого качества как толерантность, способствующего открытости к восприятию других культур, показывающего степень переносимости различий.

9. Учитывая перечисленное выше, необходимо создавать такие учебно-методические пособия, которые бы развивали не только лингвистические или другие профессиональные навыки, но и способствовали развитию личностных качеств. Одним из таких пособий стал учебный практикум «Five Lessons for Developing Tolerance» (Пять уроков развития толерантности, Екатеринбург, 2016), направленный на развитие как лингвистической компетенции по английскому языку, так и общекультурной, в виде навыков толерантного поведения.

## ЛИТЕРАТУРА

---

1. Бедалова Н. Ч. Толерантность и формы ее проявления в условиях глобализации [Электронный ресурс] / Н. Ч. Бедалова // Режим доступа: <http://psychology.az/tolerantnost.php> (дата обращения: 13.12.16).
2. Бекетова А. П. Five Lessons for Developing Tolerance (Пять уроков развития толерантности) А. П. Бекетова, Т. В. Куприна / Под общ. ред. Т. В. Куприной. – Екатеринбург: УрФУ, 2016. – 168 с.
3. Братченко С. Л. Психологические основания исследования толерантности в образовании / С. Л. Братченко // Педагогика развития: ключевые компетентности и их становление. – Красноярск, 2003. – С. 104 – 117.
4. Выхованец О. Д. Образовательная миграция как часть миграционной политики России // Доклад на заседании Научного Совета ФМС России. 2009. [Электронный ресурс] / О. Д. Выхованец // Режим доступа: [http://www.fms.gov.ru/about/science/science\\_session/forth/vih.pdf](http://www.fms.gov.ru/about/science/science_session/forth/vih.pdf) (дата обращения: 10.12.2016).
5. Декларация принципов толерантности [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://school-sector.relarn.ru/prava/zakony/tolerance/> (дата обращения: 10.12.2016).
6. Гладуш А. Д. Социально-культурная адаптация иностранных граждан к условиям обучения и проживания в России / А. Д. Гладуш, Г. Н. Трофимова, В. М. Филиппов. – М.: РУДН, 2008. – 146 с.
7. Жарков В. К. Педагогический конструктивизм в кросс-культурной среде / В. К. Жарков, Ю. В. Таратухина. – М.: Янус-К, 2105. – 276 с.
8. Захаренко Т. А. Социокультурная интеграция иностранных студентов [Электронный ресурс] / Т. А. Захаренко // XVIII Междунар. конф. памяти проф. Д.Н. Когана «Культура, личность, общество в современном мире: Методология, опыт эмпирического исследования», 19-20 марта 2015 г., г. Екатеринбург. – Екатеринбург: [УрФУ], 2015. – С. 203 – 209.
9. Коатс Дж. Поколения и стили обучения / Дж. Коатс. – М.: MAPDO, 2011. – 121р.
10. Красинец Е.С. Международная миграция населения России в условиях перехода к рынку / Е. С. Красинец. – М.: Наука, 2012. – 231 с.
11. Куприна Т. В. Проблемы и возможности транскультурного образования / Т. В. Куприна, Н. Ю. Невраева // Россия в ВТО: год после вступления.– Раздел 8.4. Под ред. В. А. Черешнева, А. И. Татаркина, М. В. Федорова. – М.: Экономика, 2014.– Т. II, Ч.1.– С.309–320.
12. Международная деятельность университета [Электронный ресурс] / Ре-

жим доступа: // <http://urfu.ru/ru/international/> (дата обращения: 25.12.2016)

13. Международный студенческий обмен [Электронный ресурс] / Режим доступа: // <http://urfu.ru/ru/international/mobility/> (дата обращения: 25.12.2016).

14. Сергеева Л. В. Влияние демографических процессов на развитие образовательной миграции в России / Л. В. Сергеева // Социально-экономические и пространственно-временные особенности развития демографических процессов в регионах России: сб. материалов VI Уральского демографического форума с международным участием / отв. ред. акад. РАН А. И. Тагаркин, д-р социол. н. А. И. Кузьмин. – Екатеринбург: Институт экономики УрО РАН, 2015. – С.153 – 158.

15. Шпет Е. Н. Механизмы социальной адаптации студентов – учебных мигрантов, обучающихся по программам академической мобильности / Е. Н. Шпет // Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin). – Томск: НИ ТПУ, 2014. – № 11 (152). – С. 170–172.

16. Earley P.Ch. Cultural Intelligence / P.Ch. Earley, E. Mosakowski [Электронный ресурс]. / Режим доступа: // <http://hr-portal.ru/varticle/cultural-intelligence-kulturnyy-intellekt> (дата обращения: 14.12.2016).

17. Kultan J. (2015). Quick Feedback and Motivation / J. Kultan // Proceedings of Social and Humanitarian Knowledge Institute. Kazan: Juniversum. – P. 317 – 324.

18. Shankman M.L. Emotionally Intelligent Leadership / M.L. Shankman, S.J. Allen // A Guide for College Students. – USA: Jossey-Bass, 2008. – 132 p.

## КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКУ СТРАНЫ ОБУЧЕНИЯ

*Бондаренко В. В., кандидат педагогических наук*

*Бондаренко Л. Н.*

*Харьковский национальный автомобильно-дорожный  
университет, Украина*

Обучение иностранных студентов и преподавание языка страны обучения в условиях современной Украины является многофакторным процессом, зависящим не только от лингвистических особенностей языковой системы, но и от ряда других проблем.

Об экономическом, культурном и научном потенциале любой страны свидетельствует количество иностранных студентов, желающих получить в ней высшее образование. Так, если в 2010 году в Украине обучалось около сорока тысяч иностранных студентов, то в 2014, даже несмотря на разгар боевых действий на юго-востоке Украины, уже обучалось 62 тысячи, а в 2015 году – 64 тысячи иностранных студентов, из которых 47 тысяч обучались на стационаре.

Как сейчас принято у харьковских студентов, наш город они называют «smart city», то есть «умный город». В Украине среди всех городов Харьков лидирует по количеству иностранных студентов, на его долю приходится около 30 %, то есть практически каждый третий иностранный студент, избравший Украину для получения высшего образования, учится в Харькове, причем в Харькове сегодня студентов из-за рубежа учится в два раза больше, чем в Киеве. В 2015–2016 учебном году в Харькове обучалось 20925 иностранных студентов. Если учесть, что в Украине 20 областей, то эта цифра достаточно внушительная.

По рейтингу предпочтений, в первую пятерку вузов Украины, которые избрали для получения высшего образования иностранные студенты в 2015–2016 учебном году, входят сразу три харьковских университета: Харьковский национальный университет имени В. Н. Каразина – обучалось 4528 иностранных студентов (7 % рынка образовательных услуг Украины), Харьковский национальный медицинский университет – обучалось 3500 иностранных студентов (5,5 % рынка образовательных услуг Украины) и Харьковский национальный экономический университет имени С. Кузнецца (в харьковских вузах на сегодняшний день обучаются студенты из более чем сорока стран мира).

Как известно, в процессе обучения язык страны, в которой получают высшее образование иностранные студенты, является не только средством обуче-

ния, но и целью. Когда мы говорим об овладении языком, то подразумеваем получение некоторого объема знаний и формирование на их основе навыков и умений осуществлять коммуникативную деятельность на этом языке. В основе процесса овладения языком страны обучения лежит потребность освоить как минимум письменную или разговорную речь и, как максимум, – научиться осуществлять свободное общение на этом языке. Но, как отмечает Ю. Е. Прохоров, есть и принципиально другая точка зрения на цели обучения иностранному языку: «...мы считаем, что наш предмет (иностраннй язык. – Ю. П.) несет с собой иноязычную культуру (не нужно путать ее с культурой страны изучаемого языка). Под иноязычной культурой мы понимаем все то, что способен принести учащимся процесс овладения иностранным языком в учебном, познавательном, развивающем и воспитательном аспектах. Иноязычная культура как цель обучения имеет социальное, лингвострановедческое, педагогическое и психологическое содержание, которое соотносится со всеми аспектами обучения и вытекает из содержания предмета иностранный язык (функций иностранного языка в обществе) [12: 66]».

Различия в понимании целей обучения зависят от многих факторов и имеет принципиальное значение, которое непосредственно влияет и на качество, и на результат обучения.

Мы же в нашем исследовании акцентируем внимание именно на культурологических аспектах обучения иностранных студентов языку страны обучения, что, собственно, и соответствует понятию межкультурной компетенции: приобщение к культуре, традициям, реалиям страны изучаемого языка в рамках тем, сфер и ситуаций общения, отвечающих опыту, интересам иностранных студентов в условиях межкультурного общения.

За годы независимости в Украине сложилась своя, отличная от других, картина языковой подготовки иностранных студентов, которые приехали получать высшее образование.

Одной из таких отличительных черт подготовки иностранных студентов в украинских вузах является акцентуация внимания на культурологической составляющей и нормах общения, принятых в данной лингвокультурной общности, а также и в межкультурной коммуникации.

Абсолютно очевидным является тот факт, что во все времена и в любом цивилизованном обществе всегда было принято считать языковую культуру неотъемлемой составляющей общечеловеческой культуры. И, тем не менее, на культуру любого народа (как и на ее составляющую – языковую культуру) во времена каких-либо политических коллизий периодически осуществляется определенное давление. Это связано с тем, что язык – это тот жизненно необходимый фактор, без которого существование и развитие общества невозможно. Именно этим язык удобен, ведь его всегда можно поставить в первый ряд насущных проблем общества, особенно общества многонационального, им очень легко можно заменить любые проблемы, возникающие в этом обществе. Особенно он удобен в периоды политических и экономических кризисов. Увы, но так было всегда и во всех странах мира. Нам же, славянам, как представляется, присущ определенный максимализм при решении практически всех вопросов, что не могло не отразиться и на обучении языку страны,

в которой получают образование иностранные студенты, то есть в Украине. Так, если во времена Советского Союза почти на всех факультетах по подготовке иностранцев висели плакаты-лозунги: «Я русский бы выучил только за то, что им разговаривал Ленин», то сегодня мы наконец-то пришли к осознанию того, что язык для иностранных студентов, это всего лишь инструмент, при помощи которого они получают свои знания.

Как считает И. Е. Воеводина, осознание того, что культура каждого языкового сообщества находит свое отражение в языке и поведении его субъектов, приводит к смене парадигмы в языковом образовании, ориентирующей на новые доминанты как, например, принятие языка как социокультурного феномена, а значит, необходимость изучения его как формы культурного поведения с целью достижения взаимопонимания в ситуациях межкультурного общения. Тем не менее, усиление культурного компонента в содержании иноязычного образования ставит перед преподавателями языка для иностранных студентов непростую задачу: чему учить под именем культуры. Принимая во внимание многоаспектность данного явления, необходимо конкретизировать, какие из его аспектов приобретают наибольшую значимость в процессе обучения иностранному языку [3: 87].

Итак, чему же мы учим наших иностранных студентов, когда обучаем их языку страны обучения?

Если исходить из определения И. Я. Лернера, что обучение – это передача молодому поколению культуры в полном объеме, то в нашем случае язык, на котором иностранные студенты приехали получать знания, несет в себе иностранную культуру [9: 64].

Иностранная культура – это то, что способен принести иностранным студентам процесс овладения языком страны обучения в учебном, познавательном, развивающем и воспитательном аспектах.

Иностранная культура, в нашем случае украинская, не может и не должна являться преобладающей целью обучения, но обязательно является одной из главных составляющих данной цели, поскольку имеет социальное, лингвострановедческое, педагогическое и психологическое содержание, которое соотносится со всеми аспектами обучения. А так как иностранная культура в нашем случае не может являться конечной целью обучения, то овладение ею должно происходить не сразу, а постепенно. Для этого необходимо ее каким-то образом структурировать и выделить сначала какие-то наиболее существенные ее разделы – компоненты цели, а затем конкретизировать их в объектах обучения.

При этом важно решить несколько задач:

- выделить тот круг объектов, которые необходимо включать в лингвострановедческую составляющую процесса обучения языку непосредственно в аудитории;

- выделить тот круг объектов, которые необходимо включать в лингвострановедческую составляющую процесса обучения языку во внеаудиторной работе;

- установить оптимальное соотношение объектов, входящих в учебный, познавательный, развивающий и воспитательный аспекты.

Подходить к такому структурированию необходимо достаточно аккуратно и осторожно, чтобы не повторить советский опыт политизации языковой подготовки иностранных студентов и не подменять цели их обучения. Обучение лингвострановедческой и культурологической составляющей должно, на наш взгляд, осуществляться качественно, планомерно и строго дозировано, чтобы не вызывать у иностранных студентов естественной реакции на отрицание чужого и заикливание на своей национальной культуре. На каждом занятии должно осваиваться определенное количество объектов социального, лингвострановедческого, педагогического и психологического содержания иноязычной культуры. Подобный подход делает обучение управляемым и дает возможность овладеть иноязычной культурой. Как и любая другая, она состоит из следующих компонентов:

- из знаний о функциях, культуре, способах овладения языком как средством общения;
- из учебных и речевых навыков;
- из умения осуществлять все речевые функции;
- из мотивации – желания постижения культурных ценностей страны обучения.

Сопоставляя иностранную культуру с особенностями культуры страны обучения иностранного студента можно выделить компоненты иноязычной культуры:

- учебные компоненты – содержание языковой подготовки, которое включает овладение языком страны обучения как средством межличностного общения, а так же приобретение навыков самостоятельной работы в процессе овладения иноязычной культурой;
- познавательные компоненты – лингвострановедческое содержание языковой подготовки как средство обогащения духовного мира личности иностранного студента, которое реализуется преимущественно на основе рецептивных видов деятельности (чтения и аудирования);
- развивающие компоненты – психологическое содержание процесса обучения иностранных студентов языку страны обучения, главной целью которого является развитие речевых навыков общения и поддержание необходимого уровня мотивации самого процесса обучения;
- воспитательные компоненты – педагогическая составляющая всего процесса обучения иностранных студентов языку страны обучения.

Объяснить феномен иноязычной культуры можно тем, что в обществе культура выполняет несколько функций: гуманистическую, коммуникативную, нормативную и информационную.

С функциями культуры тесно взаимодействуют функции речевой деятельности. Ведь язык является основой хранения и передачи культуры от одних людей другим. В свое время А. А. Леонтьев высказал замечательную мысль о том, «что под именем языка мы преподаем культуру [8: 41]». Не случайно, как отмечает Т. Г. Грушевицкая, некоторые западные ученые представляют культуру в виде айсберга, в «основании которого лежат культурные ценности и нормы, а его вершиной является индивидуальное поведение человека, базирующееся на них и проявляющееся, прежде всего, в общении с другими людьми [5: 101]».

Основой речевой деятельности является коммуникация: человек говорит для того, чтобы воздействовать на поведение, мысли, чувства, сознание других людей. В этом же заключается и гуманистическая функция. На основе коммуникативной функции речевая деятельность приобретает функцию регулирования собственного поведения, организации и связывания других



психических процессов. Для речевой деятельности характерна также эмоционально-выразительная функция, которая проявляется в использовании мимики, жестов, интонации, раскрывающих смысл высказывания. Наконец без речевой деятельности невозможно никакое познание.

Сопоставив функции речевой деятельности и культуры, можно увидеть, что они тесно взаимосвязаны. Методологический смысл этого единства в том, что функциями речевой деятельности нельзя овладеть в отрыве от культуры и наоборот.

В современной методике обучения иностранных студентов языку страны, в которой они получают высшее образование, аксиоматичным является понимание того, что эффективность обучения очень во многом зависит от «вхождения» в новую среду. Это связано с переключением иностранного студента на новые условия жизнедеятельности, что, в свою очередь, связано с адаптационными механизмами социального, морально-психологического, культурологического, физического и других планов.

Кроме того, еще одна особенность обучения языку указанного контингента состоит в ограниченном количестве времени, выделяемого на изучение данной дисциплины, что требует интенсификации процесса овладения языком и культурой страны обучения [7: 318].

Особенно тяжелым является период адаптации иностранных студентов подготовительных факультетов и первых курсов к условиям страны обучения. Именно в этот период одной из главных задач преподавателя языка является учебно-методическая и организационная работа, которая способствует быстрой и успешной их адаптации.

Исследователи выделяют три основных вида адаптации иностранных студентов к условиям страны обучения:

- физиологическая адаптация к учебному процессу – длится около двух недель;
- психологическая адаптация – длится около двух месяцев;
- социокультурная адаптация – продолжается до трех лет [15].

Исходя из данной классификации видов адаптации иностранных студентов к условиям страны обучения, очевидным является то, что социокультурный период – это наиболее трудный и болезненный период. Он связан с большим количеством информационных (резко возросший объем учебной и научной информации), коммуникативных (срочное усвоение лексического минимума, необходимого для удовлетворения бытовых потребностей), академических (особенности организации учебного процесса), психологических (социально-психические условия проживания и обучения) и культурных (различия в традициях, обычаях и культуре различных стран и народов) проблем.

Таким образом, под социокультурной адаптацией мы понимаем процесс вхождения иностранного студента в новую для него социокультурную среду, в ходе которого он, преодолевая этнические, религиозные, культурные и психологические барьеры, осваивает нормы поведения, жизненные ценности, традиции и культуру другой страны, но продолжает оставаться представителем своей национальной культуры, сохраняя ее обычаи, нормы и традиции.

Сегодня в научно-методической литературе насчитывается уже более двухсот определений понятия «культура». В газетах и журналах можно прочесть определения таких понятий как культура материальная и духовная, культура поведения и культура производства, культура речи, физическая культура и т.д. Как отмечают Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров, сам термин «культура» не является устойчивым, его часто путают с термином «цивилизация» или два

эти термина употребляются как синонимы [2: 23]. В нашем исследовании мы опираемся на общепризнанную точку зрения, то есть мы понимаем понятие «культура» как продукт социальной деятельности человека в его настоящем и историческом развитии. Она является основополагающим фактором в становлении личности человека, жизнь и деятельность которого невозможны вне норм и ценностей, свойственных определенному социуму. Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров выделяют еще один немаловажный аспект в характеристике культуры – «ее объективную неустрашимость и, следовательно, невозможность для члена коллектива избежать культурного воздействия этого коллектива [2: 24]».

Оптимизация вхождения студентов-иностранцев, которые являются носителями разных культур, в иноязычное коммуникативное пространство требует интенсивного изучения языка. Это влечет за собой углубляющийся не только диалог, но и полилог культур.

Как отмечает В. В. Воробьев [4], основным диалоговым компонентом в иноязычном образовании является взаимопонимание, при котором студентами признаются и усваиваются ценности незнакомой культуры. Поэтому чрезвычайно важным является анализ особенностей языка и национальной культуры с учетом психического склада носителей языка, ведь иностранцы являются представителями иной национальной культуры. В нашем случае мы исследуем проблемы межкультурной коммуникации в сопоставительном аспекте, когда элементы иностранного языка и культуры даются в сопоставлении с родным языком и культурой страны учащихся.

Поскольку любой иностранный язык является неотъемлемым компонентом культуры, ее аккумулятором, носителем и выразителем, то при обучении иностранного студента языку страны обучения необходимо научить его не только узнавать кем-то созданную речь, а и самому продуцировать ее.

Проблемы формирования социокультурной компетенции студентов в процессе обучения иностранным языкам исследовались Т. М. Балыхиной, В. С. Библером, В. Г. Костомаровым, О. Д. Митрофановой, Е. И. Пассовым, В. В. Сафоновой, С. Г. Тер-Минасовой, Г. Д. Томахиным и др. Они изучали эту проблему на уровне диалога культур и цивилизаций.

В Украине вопросами формирования социокультурной компетенции студентов в процессе обучения иностранным языкам занимаются Т. Н. Алексеевко, С. П. Кожушко, И. Н. Кушнир, С. Ю. Николаева, Т. И. Олейник, Л. Ф. Рудакова, И. Г. Тараненко, Н. И. Ушакова, Т. А. Шмоница и другие. Они считают, что основным адаптационным механизмом к социальным условиям иноязычного пространства страны обучения является не только изучение языка, но и понимание культуры, новых норм и условий жизни.

В свое время академик Л. В. Щерба отмечал: «Сравнивая детально разные языки, мы разбиваем иллюзию, к которой нас приучает знание лишь одного языка, – иллюзию, как будто существуют незбылемые понятия, которые одинаковы для всех времен и для всех народов. В результате получается освобождение мысли из плена слова, из плена языка и придание ей истинной диалектической научности [Цит. по 6: 57]». Именно эта иллюзия, как считают В. Г. Костомаров и О. Д. Митрофанова, является одним из камней преткновения в обучении иностранным языкам и составляет для многих учащихся главную, иногда непреодолимую трудность. Рассматриваемое явление может быть прояснено не просто обращением к сопоставлению языков, а лишь углублением в самобытность природы конкретного языка, определяющую его функционирование, а также и особенности его восприятия носителем языка иной природы [6: 57].

Как утверждает Ф. Ф. Фархутдинова, речь идет о необходимости более глубокого и тщательного изучения мира носителей языка и их культуры в широком этнографическом смысле слова, их образа и стиля жизни, национального характера, менталитета и тому подобное, потому что реальное употребление слов в речи, реальное речепроизводство в значительной степени определяется знанием социальной и культурной жизни говорящего на данном языке речевого коллектива [14]. Просто знать значения слов и правила грамматики, стилистики явно недостаточно для того, чтобы активно пользоваться языком как средством общения. По мнению С. Г. Тер-Минасовой, для этого необходимо знать как можно глубже мир изучаемого языка. Все эти тонкости, вся глубина проблемы становится особенно наглядной при сопоставлении иностранных языков с родным. Через многообразие языков для нас открывается богатство мира и многообразие того, что мы познаем в нем: человеческое бытие становится для нас шире, поскольку языки в отчетливых и действительных чертах дают нам различные способы мышления и восприятия [13]. Поэтому основной путь развития методики преподавания языка страны обучения на современном этапе может быть отражен в формуле, которую предложил Е. И. Пассов: «Культура через язык и язык через культуру» [10], то есть речь идет об усвоении фактов культуры в процессе использования языка как средства общения и овладения языком как средством общения на основе сравнения и усвоения фактов культуры. В свое время еще А. А. Потебня отмечал тот факт, что сам процесс познания иностранного языка, является процессом сравнения культуры через язык [11].

Через сравнение не только констатируется сходство или подобие сопоставляемых сущностей, но и выражается эмоционально-оценочное отношение к предмету сравнения. Сравнение определяется не просто как языковое явление, но и как способ концептуализации языковой картины мира в определенной лингвокультурной общности. Без такого сравнения невозможно понять пути становления личности, которая оказалась вдали от культуры своей родной социальной среды. Таким образом, студент-иностранец никогда не сможет понять внутренний мир людей новой для него социальной среды, без знания и понимания национальной культуры. А знание чужой национальной культуры неизбежно приводит к аккультурации личности. Под термином «аккультурация» мы понимаем процесс усвоения студентом-иностранцем элементов новой для него культуры страны обучения. Причем такое усвоение ни в коем случае не должно сопровождаться процессом отхода от своей родной культуры. Как утверждают социологи, иммигранты на протяжении двух поколений полностью сохраняют свою национальную культуру. Механизм ассимиляции запускается тогда, когда начинается забвение родного языка и начинается принятие новой культуры, что, как правило, начинается с третьего поколения.

Это взаимодействие с фактами культуры и есть общение в диалоге культур – родной и культуры страны обучения через язык. Речь идет о познании и восприятии культуры изучаемого языка, в сравнении со своей культурой, как особой модели мировой культуры. По утверждению В. В. Воробьева [4], чтобы выявить некую устойчивую «национальную модель мира», необходимо стараться узнать саму композицию, взаимоотношение элементов национальной жизни. Для чего следует: проводить сопоставление с другими возможностями видения мира с помощью сравнительно-исторического подхода, так как народы, как и личности, отличаются различным соотношением ценностей, историей и бытом; сравнивать во временном измерении на основе архаики, классики и современности; помнить о контактах и диалоге культур, доброжелательности



Рис. 1. «Культурный багаж» личности иностранного студента

и объективности анализа, поскольку различия могут быть в каждой культуре. Две контактирующие национальные культуры никогда не могут полностью совпадать, потому что каждая из них состоит как из национальных, так и из интернациональных элементов. Причем необходимо учитывать тот факт, что для разных контактирующих пар национальных культур различными будут массивы совпадающих культурных элементов, которые можно отнести к общекультурным или интернациональным, и массивы несовпадающих культурных элементов, то есть национальных. Если при работе со студентами-иностранцами первый массив (общекультурный) не представляет особых трудностей, то при знакомстве со вторым (национальным) возникают достаточно серьезные трудности. Преподавателям необходимо уделять внимание содержательному плану национальной культуры: истории, обычаям, традициям, религии и т. д. Только таким образом у студента-иностранца можно выработать понятие и принятие новых социокультурных понятий, которые отсутствуют в родной культуре. Именно поэтому единственная и максимальная цель, которая стоит перед преподавателями, работающими со студентами-иностранцами, – формирование личности на рубеже культур. Как отмечает Х. Хюнфельд, видение своей культуры через призму другой, образование определенной дистанции между собственной культурой и другой, через микродиалог в сознании, ведет к межкультурной компетенции (образованию «третьей культуры» личности [16]), характеризующейся новым взглядом на свое собственное существование и на собственную личность и промежуточным положением между своей и иностранной культурой. Поэтому знания отличий одной культуры от другой недостаточно для общения, которое по своей сути интерактивно и происходит таким образом в условиях межкультурной ситуации, то есть в контакте

культур, но не только в смысле унисонного соприкосновения, но и в конфликте культур, в конфликтных ситуациях.

Говоря о поведении как об одной из составляющих национальной культуры иностранных студентов, мы говорим о коммуникативном поведении, поскольку способ мышления, формирующийся в процессе длительной адаптации человека к окружающей среде, определяет его поведение, которое проявляется, прежде всего, в общении, что и составляет «культурный багаж» иностранного студента. Под «культурным багажом» личности иностранного студента мы понимаем определенный культурный минимум, состоящий из ранее накопленных ценностных представлений и качеств, без которых невозможны ни социализация, ни оптимальное развитие самой личности [1].

Накопленный «культурный багаж» личности иностранного студента, с нашей точки зрения, состоит из следующих компонентов:

- этико-эстетической культуры;
- социальной культуры;
- экологической культуры.

Через все составляющие культурного багажа «проходят» нравственная и коммуникативная культуры, являясь их неотъемлемой частью.

Таким образом, изучение культурологических аспектов обучения иностранных студентов в процессе обучения языку страны получения образования, сегодня продолжает оставаться достаточно актуальным в методическом плане и в дальнейшем позволит повысить мотивацию студентов к изучению языка страны обучения, а также познакомит их с многовековой культурой, обычаями и традициями Украины и украинского народа.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Бондаренко В. В. Коммуникативные потребности иностранных учащихся подфака в социокультурной сфере деятельности / В. В. Бондаренко, Л. Н. Бондаренко // Портрет образовательного мигранта. Основные аспекты академической, языковой и социокультурной адаптации : кол. монография; [науч. ред. Е. Ю. Кошелева]. – Томск : «РАУШ МБХ», 2011. – С. 178 – 190.
2. Верещагин Е. М. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – 4-е изд., перераб. и доп. – М. : Рус. яз., 1990. – 246 с.
3. Воеводина И. Е. Культура и коммуникативное поведение в обучении иностранному языку / И. Е. Воеводина // Вестник ТГПУ, 2011. – Выпуск 1 (103). – С. 87 – 90.
4. Воробьев В. В. Общее специфическое в лингвострановедении и лингвокультурологии / В. В. Воробьев // Слово и текст в диалоге культур. – М., 2000. – С. 83 – 92.
5. Грушевицкая Т. Г. Основы межкультурной коммуникации: учебник для вузов / Т. Г. Грушевицкая, В. Д. Попков, А. П. Садохин; под ред. А. П. Садохина. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 352 с.
6. Костомаров В. Г. Пути развития методики / В. Г. Костомаров, О. Д. Митрофанова // Русский язык за рубежом. – № 3, 1986. – С. 54 – 60.
7. Кушнир И. Н. Формирование социокультурной компетентности в рамках интенсивного курса / И. Н. Кушнир, Т. Н. Алексеенко. // Проблемы и перспективы языковой подготовки иностранных студентов: материалы X Между-

народной научно-практической конференции (1-2 октября 2015 г.). – Харьков : ХНАДУ, 2015. – С. 318 – 322.

8. Леонтьев А. А. Язык не должен быть чужим / А. А. Леонтьев // Этнопсихологические аспекты преподавания иностранных языков. – М. : Русский язык, 1986. – С. 41 – 47.

9. Лернер И. Я. Проблемное обучение / И. Я. Лернер. – М. : Знание, 1974. – 64 с.

10. Пассов Е. И. Коммуникативное иноязычное образование / Е. И. Пассов // Концепция развития индивида в диалоге культур. – Липецк : ЛГПИ-РЦИО, 2000. – 216 с.

11. Потебня А. А. Эстетика и поэтика / А. А. Потебня. – М. : Искусство, 1976. – 614 с.

12. Прохоров Ю. Е. Цели изучения русского языка как иностранного и цели обучения русскому языку как иностранному: сотрудничество или соперничество? / Ю. Е. Прохоров // Русский язык и литература в пространстве мировой культуры: Материалы XIII Конгресса МАПРЯЛ (г. Гранада, Испания, 13–20 сентября 2015 года). – Т. 1. – СПб. : МАПРЯЛ, 2015. – С. 65 – 71.

13. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация: учеб. пособие / С. Г. Тер-Минасова. – М. : Слово / Slovo, 2000. – 624 с.

14. Фархутдинова Ф. Ф. Лингвокультурологическая диалогия В.И. Даля в парадигме идей и направлений современной русистики : дисс. ... доктора филологических наук : 10.02.01 / Фархутдинова Фения Фарвасовна. – Иваново, 2001. – 416 с.

Шагивалеева Г. З. Изучение адаптации студентов в ВУЗе. [Электронный ресурс] / Г. З. Шагивалеева. – Режим доступа : <http://gigabaza.ru/doc37475.html>

Hunfeld H. Die Normalität des Fremden Waldsteinberg / H. Hunfeld // Heidrun Popp Verlag, 1988. – P. 124 – 136.

## II

# ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ АКАДЕМИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МИГРАНТОВ

### ДИСКУРСНЫЕ СТРАТЕГИИ И ОБУЧЕНИЕ ИНОЯЗЫЧНОМУ ДИАЛОГУ

*Давер М. В., доктор педагогических наук,  
Кишинев, Молдова*

1. Роль дискурсных стратегий в процессе обучения иноязычному диалогу должна исследоваться на стыке нескольких научно-методических направлений. Это стратегическая теория, теория речевых актов, исследования структуры диалогической речи, методика обучения иноязычному диалогическому общению. Теоретическую базу исследования диалога составляют труды ученых, анализирующих вербальное общение с позиций коммуникативной лингвистики, анализа дискурса, прагмалингвистики, психолингвистики, теории общения, логико-семантического анализа языка, компьютерной лингвистики, социолингвистики, конверсационного анализа [1; 2; 4; 5; 6; 15; 23; 28; 20; 21; 13].

В каждом из этих направлений коммуникативные стратегии дискурса рассматриваются в разных аспектах, с использованием различных инструментов анализа и терминологии.

Применение коммуникативных стратегий связано не только с иноязычным общением. Коммуникативные стратегии дискурса (взаимодействия и воздействия, формирования структуры дискурса) используются в общении на родном языке даже в большей степени, чем в общении с иностранцами: «носители языка также прибегают к разного рода коммуникативным стратегиям, когда та или иная стратегия соответствует требованиям коммуникации [14: 55]».

Многообразие классификаций дискурсных стратегий обусловлено сложностью стратегического планирования в диалогическом общении, которое требует постоянной увязки собственного планирования с планом партнера, его корректировки, умения выступать как в роли адресанта, так и адресата, т.е. требует *кооперативного поведения* [8].

Эти стратегии привлекают внимание ученых, занимающихся проблемами устной речи носителей. «Короткие фразы (вместо законченных предложений), колебания, употребление слов, заполняющих время, пока вы думаете, что сказать или как выразить ту или иную мысль, исправление своих же ошибок, изменение направления разговора, повторение, новая формулировка, парафраз, оговорки – все это характерно для родной речи, и по-

этому будет обязательно присутствовать в попытках обучаемых общаться на изучаемом языке [19: 153]».

Под дискурсными стратегиями подразумевают различные явления: стратегии продукции устного и письменного текста [14; 26; 27], дискурсные стратегии того или иного писателя, стратегии восприятия [6; 7; 14], стратегии взаимодействия (интеракции) и воздействия (манипуляции) [7; 21].

Диалогическая речь строится на взаимодействии и присущих ему дискурсных стратегиях. В ходе взаимодействия постоянно применяются стратегии продуктивной и рецептивной речевой деятельности, а также когнитивные стратегии и стратегии взаимодействия. Они связаны с управлением взаимодействием, а именно:

- как взять слово, как уступить слово другому,
- как сформулировать вопрос,
- как определить подходы к его рассмотрению,
- как предложить и оценить решение,
- как суммировать и подвести итоги общения.

Дискурсные стратегии регулируют не только процессы восприятия и порождения речи, но и коллективное построение смысла на основе общего до некоторой степени ментального контекста, взаимодействия и восприятия партнеров по диалогу, отношений между ними. В ходе диалога применяются также ролевые стратегии в соответствии с тем, планирует ли коммуникант взять на себя инициативу, поддержать обсуждение или отказать от него.

При изучении интеракционной структуры диалога используются различные модели анализа, опирающиеся на уровневое описание диалогического общения. Мы обратились к двум из них, предлагаемым исследователями базисной структуры общения в компьютерной лингвистике [13] и представителями дискурсной школы [21; 24].

В базисной модели общения, разрабатываемой в компьютерной лингвистике, основной единицей описания и исследования диалога считается диалогический цикл, возникающий при решении одной коммуникативной задачи. Если задача не имеет подзадач, то цикл считается элементарным. В естественном диалоге его может составлять одно диалогическое единство (единство иницилирующей и реагирующей реплик, каждая из которых реализует один коммуникативный ход). Каждой подзадаче первого, второго или последующих уровней, решение которой осуществляется в процессе диалога, соответствует некоторый подцикл.

Полный цикл диалога, включающий все компоненты коммуникативной структуры, возможен при решении сложной (социально-речевой) задачи. В таких случаях разворачивается стройная иерархическая структура коммуникативных ходов (по достижению цели каждым из партнеров) и коммуникативных шагов. В реальном диалоге развертывание полного цикла определяется необходимостью достижения доминирующей коммуникативной цели (КЦ) при возникновении большого числа препятствий в ходе общения, обуславливающих формирование локальных целей (подцелей), при достижении которых возникают подциклы. При этом цель ответного



высказывания в случае успешной коммуникации реализует цель иницирующего речевого акта. Подобное целевое соответствие может быть критерием выделения циклов в диалогической последовательности высказываний. Проиллюстрировать данное положение легко с помощью анекдотического расхождения интенций:

*А. – Ты женат?*

*Б. – Да.*

*А. – Сколько времени?*

*Б. – Полдевятого.*

В данном случае, в силу личностных характеристик реагента или слишком большой паузы между вопросами, второе коммуникативное намерение воспринимается как центральное. На него дается прямой ответ, как на дополнительный запрос, что производит комический эффект. Отметим, что диалогический цикл вообще не образуется, если стимул, заложенный в иницирующем высказывании, остается нереализованным: в данном случае ответная реакция партнера неадекватна стимулу в результате неверного понимания статуса коммуникативного намерения (КН): вспомогательное КН одного и того же диалогического цикла воспринято партнером Б как основное КН следующего. Таким образом, диалогический цикл для одного партнера (Б) просто распадается на 2 отдельных цикла, а для другого (А) оборачивается коммуникативной неудачей.

Аналогичный эффект может давать разница в пресуппозициях между собеседниками:

*А. – У меня вчера кто-то деньги украл, не могу найти.*

*Б. – А в полицию не ходил?*

*А. – Ходил, не они.*

Коммуникативная неудача наблюдается и при полном отсутствии реакции или в случае смены темы при перехвате коммуникативной инициативы собеседником, и в целом ряде случаев несогласования речевых актов [15]. Иногда смысловые отношения между высказываниями партнеров даже позволяют рассматривать их как некоторый «псевдиалог», как было проиллюстрировано на вышеприведенных примерах.

В составе полного диалогического цикла, который всегда является стратегическим, дискурсной школой выделяются следующие элементы:

1. Фазы. 2. Обмены. 3. Коммуникативные ходы. 4. Коммуникативные шаги [13; 21].

Все эти элементы, последовательно формируя уровни диалога, образуют его иерархическую структуру:

*Фазы диалогического цикла: приветствие, общение, прощание.*

*Обмены: центр, предцентр, предответ, постцентр.*

*Ходы: запрос, предложение, удовлетворение, противоречие, противопоставление, поощрение, повторное предложение и т. д.*

*Шаги: директивные (инициативные), реактивные, вспомогательные.*

Приведем пример полного цикла бытового диалога:

*А. –Привет, как дела?*

*Приветствие*

*Б. –Здорово! Все в порядке.*

*Общение*

А. – *Стипендию получил?*

*Предцентр*

Б. – *А что?*

А. – *Сотню не займешь до вечера?*

*Центр, запрос*

Б. – *Точно до вечера?*

*Предответ*

А. – *До завтра не подождешь? Стипендию получу.* *Постцентр*

Б. – *А точно получишь?*

А. – *Надеюсь.*

Б. – *Ладно. Держи!*

*Центр, удовлетворение*

А. – *Спасибо, выручил!*

*Постцентр*

Б. – *Пока!*

*Прощание*

А. – *До завтра!*

Обмены возможны по всех фазах, но в развернутом виде характерны лишь для фазы общения. Обмены, входящие в фазы приветствия и прощания, носят этикетный характер, и при рассмотрении стратегической структуры диалога детально анализироваться не будут. Фаза *общение* может включать все виды обменов, наличие и развертывание которых зависит от стратегического планирования собеседников. В каждом цикле имеется один основной подцикл – *центр* (центральный обмен), который может быть реализован (не обязательно) нестратегическими прямыми речевыми актами. Все остальные обмены фазы общения обычно являются стратегическими.

Так, например, элементарный цикл, который состоит только из центра: *Пойдем в кафе! – С удовольствием!* – реализуется нестратегическими коммуникативными ходами собеседников, содержащими один коммуникативный шаг и направленными на достижение основной цели общения. Остальные обмены, являясь результатом стратегического планирования одного из собеседников или их обоих, представляют собой диалогические подциклы, направленные на достижение локальной цели.

Неосновные обмены рассматриваются нами как стратегические: предцентр инициируется лидером в том случае, если антиципируется проблема в ходе центрального обмена, для выяснения предварительных условий достижения основной цели. Например: – *Стипендию получил?*

Постцентр направлен на решение возникшей после реализации центра проблемы, предответ предпринимается реагентом для выяснения предварительных условий ответа. Например: – *До завтра не подождешь? Стипендию получу. – А точно получишь? – Надеюсь.*

Если обмены формируются коммуникативными шагами обоих собеседников, то ходы представляют собой речевую продукцию, формируемую коммуникативными шагами одного партнера, направленную на достижение одной коммуникативной цели.

Инициаторы общения модифицируют интеракции, чтобы:

- а) предупредить затруднения в разговоре,
- б) исправить затруднение, если проблемы в общении уже возникли,
- в) прибегнуть к помощи собеседника при возникновении затруднений.

Соответствующие реактивные стратегии – это согласие на непредусмотренную смену темы, просьба о разъяснении, просьбы о помощи, поддержки собеседника, подтверждение понимания, примирение с двусмысленностью и т.д.

М. Раупах [25: 205 – 207] указывает на значимость того факта, что учащиеся предпочитают использовать ограниченное количество вспомогательных дискурсных стратегий, а также коммуникативных стереотипов, унаследованных из опыта межличностного общения на родном языке. Это некоторые стереотипные способы реакций – самоповторы, повторы последней части высказывания собеседника с переспросом, а также употребление клише, избыток местоимений и некоторые другие характеристики дискурса языковой личности, которые не связаны с проблемами планирования и не могут рассматриваться как ошибочные. По данным эксперимента М. Раупаха [25], после краткосрочной стажировки студентов в стране изучаемого языка, выяснилось, что речь учащихся не стала грамматически правильнее, но приобрела большую беглость за счет усвоения стандартных формул и выражений, используемых в качестве средств связи для поддержания разговора, заполнения времени для структурирования дискурса носителями изучаемого языка. Автор справедливо причисляет эти формы коммуникативного поведения к автоматизированным коммуникативным стратегиям дискурса. Некоторые разновидности стратегий взаимодействия, имеющие тенденцию к реализации в речи носителя шаблонными, стереотипными формулами (гамбиты, тактические плацдармы, способы преодоления диалогических aberrаций), были подробно описаны нами применительно к обучению диалогической речи на подготовительном факультете [9: 47 – 83]. У обучаемых наблюдалось значительное повышение беглости речи при незначительном улучшении формального владения языком.

В классификации Д. Эдмондсона [21] интерактивные стратегии объединяются в три самостоятельных разряда, направленность которых определяется характером решаемой коммуникативной проблемы. Их общей характеристикой является манипулирование тематической структурой дискурса для преодоления коммуникативной проблемы, связанной с лингвистическими и экстралингвистическими затруднениями в достижении коммуникативной цели. Исследователи выделяют коммуникативные проблемы следующих разрядов:

1. *Акциональные дискурсные проблемы* – препятствия, связанные с акциональным компонентом КЦ: инициация дискурса, захват коммуникативной инициативы, перехват коммуникативного лидерства, навязывание собственной коммуникативной цели и т.д. Акциональные дискурсные стратегии или же разговорные стратегии в терминологии М. Лонга [24] – стратегии, характерные, главным образом, для общения носителей с иностранцами, которые связаны с манипулированием тематической структурой диалога. Инициативная стратегическая роль отводится в случае их применения носителям, которые модифицируют интеракции по двум направлениям а) предупредить затруднение в разговоре, б) исправить затруднение, если проблемы в общении уже возникли. В естественном диа-

логе подобные проблемы вызывают применение акциональных стратегий.

2. *Информационные проблемы* – затруднения в коммуникации, связанные с управлением тематической структурой дискурса, манипулированием информацией. Они обычно возникают из-за некомпетентности одного или обоих собеседников, невладения ими необходимой информацией по теме разговора, ее отсутствием. Эти проблемы обычно вызывают применение макростратегии отказа (уклонение от обсуждения темы, смена темы, редукция коммуникативной цели, отказ от ее достижения). Дискурсные стратегии этого направления при исследовании диалога рассматриваются как некоторые коммуникативные стереотипы, устойчивые коммуникативные структуры, схемы общения, которые определяются в значительной степени соотношением модально-диктальных установок участников диалога и каждая из которых несет определенную суггестивную нагрузку, служит особым механизмом воздействия на адресата [10]. В модально-диктальной исследовательской школе исследуются дискурсные стратегии, направленные главным образом на преодоление *диалогических aberrаций* и заполнение *hesitationных пауз* («коммуникативные смыслы», «тактические плацдармы») при возникновении информационных проблем [10].

3. *Проблемы воздействия на собеседника* также связаны с модальным аспектом коммуникативной цели и возникают в ходе оценки коммуникативной ситуации, собеседника, его психологических параметров, намерений, целей и мотиваций, а также из-за ограниченности стратегических ресурсов коммуниканта.

Цель применения лидером общения некоторой стратегии воздействия может состоять в том, чтобы добиться необходимых ему изменений релевантных параметров собеседника.

Данные, полученные в результате исследований дискурсных стратегий, позволяют распределить их разряды по фазам общения:

1. *Коммуникативные стереотипы начала общения* (инициирующие коммуникативные ходы):

- а) сигналы о захвате инициативы (перехвате инициативы при смене лидера),
- б) стартеры.

2. *Гамбиты* [21]:

- а) стереотипы преодоления *диалогических aberrаций*,
- б) тактические плацдармы,
- в) коммуникативные смыслы (все разновидности дискурсных стратегий, необходимых для достижения коммуникативной цели).

3. *Коммуникативные стереотипы завершения общения* (завершающие коммуникативные ходы):

- а) сумматоры,
- б) экстракторы.

Стереотипные иницирующие коммуникативные ходы включают в себя разговорные формулы, характерные для начальной фазы диалога, которые имеют тенденцию реализовываться в речи носителей коммуникативными стереотипами (рутинами). Это сигналы о перехвате инициативы: «*Извините,*

но...», «Я хотел вам сказать...», «Разреши мне объяснить...», шаблоны ввода новой темы: «Я хочу тебе кое-что рассказать», «Я давно хотел спросить» и др.

Очевидно, что коммуникативные стратегии иницилирующего хода могут быть сведены к использованию необходимых коммуникативных стереотипов, которые должны быть отобраны, систематизированы и использованы в обучении в соответствии с контекстом и конституацией. То есть, данный разряд обычно учитывается в обучении диалогической речи путем заучивания и практики соответствующих выражений и шаблонов инициации диалога в готовом виде. Стратегии на данном этапе появляются только в случае нарушения шаблона.

Аналогично обстоит дело и с вспомогательными стратегиями завершения общения. Такие завершающие ходы, как *сумматоры* – *В общем, я хотел сказать...*, *Оставим эту тему* и *экстракторы*: *Ну, бывай!*, *Увидимся*, *Мне действительно нужно идти...* и др. также должны усваиваться готовыми формулами в учебных микродиалогах-образцах.

Особое место занимают *гамбиты* – *стратегии центральной фазы общения*, используемые собеседником, чтобы максимально оптимизировать протекающий дискурс различными способами. Обычно они содержат как основные, так и вспомогательные стратегические шаги диалогического цикла, характерные для так называемых *абберраций*, которые неизбежно возникают в ходе естественного неподготовленного общения. Такие элементы иноязычного общения легко усваиваются при активном общении в иноязычной языковой среде, но очень редко используются в формальном обучении диалогу.

Применение избранной стратегии воздействия протекает по определенной схеме: после достижения очередной локальной цели коммуникант вносит соответствующие изменения в модель партнера. Достижение или снятие очередной цели означает конец применения соответствующей стратегии. Процесс продолжается до тех пор, пока не достигнута или не снята в ходе применения стратегии основная цель диалогического цикла. Например:

А. – *Что ты делаешь сегодня вечером?*

Б. – *Почему ты спрашиваешь?*

А. – *Может, в кино сходим? В «Витязе» фильм идет хороший.*

Б. – *Можно.*

В первой реплике коммуниканта (А) реализуется локальная цель с применением акциональной стратегии выяснения предварительных условий достижения основной цели. В ответной реплике (Б) мы наблюдаем интерактивную стратегию выяснения истинных намерений собеседника. Вторая реплика (А) направлена на достижение основной экстралингвистической цели (центральный ход цикла) в косвенной стратегической форме. КН предложения с вспомогательным стратегическим шагом – расширителем (В «Витязе» фильм идет хороший). Иначе выглядит диалог с активным применением интерактивных стратегий манипуляции реагентом [7; 12; 16]:

А. – *Девушка, что вы делаете сегодня вечером?*

Б. – *А что? В ресторан пригласить хотите?*

В этом коротком диалоге мы наблюдаем, как за применением предценовой стратегии выяснения предварительных условий достижения цели

(договориться о встрече) следует перехват реагентом коммуникативной инициативы и использование стратегии манипуляции с навязыванием собеседнику собственной цели.

Если в диалоге используются только прямые способы достижения поставленной цели, он является нестратегическим. Таково большинство учебных диалогов для учащихся начального этапа, иногда состоящих только из одного коммуникативного шага каждого из собеседников, например, прямая просьба, на которую будет получено немедленное согласие. Если же в составе коммуникативного хода обнаруживается хотя бы один косвенный (стратегический) коммуникативный шаг, то такой коммуникативный ход является стратегическим и реализует соответствующую стратегию воздействия.

А. – Ты мне сотню до пятого не дашь?

Б. – Да я, понимаешь, сам не при деньгах...

А. – Ну очень нужно. Я ж тебе в прошлом месяце занимал!

Б. – Ладно. Но только до пятого!

Вторая реплика партнера А содержит два стратегических коммуникативных шага: обоснователь и дизармер. Вторая реплика партнера Б содержит один нестратегический шаг, завершающий основной обмен (согласие) и один стратегический шаг – расширитель.

Основная фаза диалога может содержать следующие стратегические компоненты:

1. *Стратегии предцентра* – стратегии выяснения предварительных условий достижения коммуникативной цели, которая характерна для лидера общения. Они реализуются с помощью общих, частных и альтернативных вопросов.

2. *Стратегии предответа* – стратегии выяснения истинных целей и намерений собеседника, характерные для реагента. Реализуются в форме встречных ответов, непрямых реакций.

3. *Стратегии постцентра* – выяснение дополнительных условий достижения цели общения. В случае применения реагентом может рассматриваться как дискурсная стратегия – перехват инициативы и попытка инициации нового подтекста. Реализуется через уточняющие общие и частные вопросы, запросы дополнительной информации. Общий вопрос часто используется в качестве стратегической, косвенной формы реализации КН: как предцентровая стратегия, как косвенная реализация КН доминирующего шага и т. д.

Предцентровый общий вопрос имеет тенденцию стереотипизироваться и превращаться в центральный доминирующий стратегический шаг. Например:

– У вас есть часы? – Без пяти два.

Здесь предцентровый запрос воспринимается как центральный вопрос о времени с соответствующей нестратегической реакцией.

Стратегии доминирующих директивных и реактивных ходов – это планы достижения основной коммуникативной цели путем косвенной реализации КН, содержащегося в центральном ходе. Для лидера общения это такие стратегии, как косвенная просьба, предложение, совет, приглашение и др. Учитывая многообразие интенций, реализуемых в процессе диалогического общения, и конструкций, реализующих их непрямыми способами,

составление конечного списка таких стратегий в рамках одной работы не представляется возможным.

Роль стратегического компонента могут выполнять вспомогательные, обеспечивающие стратегические коммуникативные шаги (СКШ), которые реализуют ряд вспомогательных стратегий воздействия [21; 10].

Это обоснователи, расширители, дизармеры.

А) *Обоснователь* – это СКШ, объясняющий предшествующее высказывание: *До того, как ты спросишь, почему..., я хочу сказать, что...* Например, *Пойдем в кино. Погода хорошая.*

Б) *Расширитель* – шаг, несущий дополнительную информацию, которая может не только антиципировать возражение, но и противоречить антиципируемому возражению: *До того, как ты спросишь, что делать, я скажу, как ты можешь...* Например, *Не знаю. Там посмотрим.*

В) *Дизармер* – шаг, предупреждающий выражение антиципируемого отказа, отрицательной реакции: – *До того, как ты возразишь против моей реакции\просьбы, я заранее извиняюсь за то, что отказываюсь\прошу.*

Например, «– *Да я, понимаешь, сам не при деньгах...*». Может рассматриваться в реальном диалоге как непрямой отказ.

Обеспечивающие СКШ реализуют следующие стратегии:

а) *стратегия обоснования* – обоснование необходимости достижения цели, эксплицированной в доминирующем шаге хода;

б) *стратегия расширения* – операциональная, предложение партнеру некоторого пути\способа достижения цели;

в) *стратегия умиротворения* – предупреждение негативных реакций партнера путем предварительной отрицательной самооценки.

Речевая продукция реагента может содержать следующие СКШ [15]:

*Апелляторы* – СКШ, направленные на запрос, выяснение, переспрос информации, содержащейся в доминирующем шаге лидера, по разным причинам не декодированного адресатом, путем прямого обращения к собеседнику:– *Извини, не понял. Это что ты сейчас сказал? Я прослушал. Повтори, пожалуйста. Что-что? Это как?* При общении на иностранном языке апелляторы могут рассматриваться как стратегии компенсации, поскольку представляют собой обращение за помощью к собеседнику, в том числе и языковой. – *Понятно?*– *Повторите, пожалуйста, я не понял.*

*Поддержки (суппорты)* – стратегические шаги, которые используются с целью поддержки собеседника, или поддержания контакта. Они подразделяются на а) чистые поддержки: *Да-да, Конечно, Разумеется,* и б) эмоциональные реакции: – *Да что вы говорите? В самом деле? Подумать только!*

Поддержки необходимы при диалогическом общении для создания определенного интеракционного «каркаса» диалога, позволяя лидеру развить положения, заключенные в инициативном ходе обмена, и оправдывая интеракционные ожидания, связанные с этим ходом, не внося никакой дополнительной информации. Цикл естественного бытового диалога часто определяется тем, как долго за счет поддержек держится этот «каркас».

*Модальные реакции* – СКШ реагирования на скрытые стимулы [1; 2], направленные на а) выяснение истинного КН говорящего – *Что ты хочешь*

этим сказать? б) конкретизацию подтекста – *Ты хочешь сказать, что я не прав?* в) реакции на дополнительные импульсы, направленные на акт коммуникации и его участников – *Кто ты такой, чтобы мне указывать?* [15].

Вышеперечисленные СКШ являются реализаторами соответствующих стратегий, а именно:

а) *стратегия апелляции* – прямого обращения к собеседнику за помощью в решении коммуникативной проблемы; б) *стратегия поддержки* – поощрения собеседника и поддержания контакта; в) *стратегии косвенной реакции* – выявления пресуппозиции высказывания партнера, предответное уточнение неясностей, содержащихся в предыдущем СКШ собеседника.

Включение в состав реплик диалогического единства стратегических коммуникативных шагов, вызывающих необходимость продолжения общения и развертывания диалогического цикла, требует тщательного отбора для обучения на начальном этапе. Такими стратегическими коммуникативными ходами инициатора, по нашему мнению, являются предцентры, альтернативные запросы, ходы, содержащие СКШ, апелляции за поддержкой к собеседнику. Для реагента это все виды поддержек, предответных запросов, апелляции за помощью, а также косвенные речевые акты, постцентры, модальные и косвенные реакции.

Порядок отработки диалогических структур, содержащих изучаемые грамматические явления, в системе упражнений определяется последовательностью развертывания ситуаций, в которых они функционируют, предъявляемых в макродиалогах в соответствии с потребностями реального общения. В качестве нестратегической единицы обучения диалогической речи в настоящее время рассматриваются основные типы диалогических единств [9], которые представляют собой элементарные циклы, состоящие из одного обмена. Для целей обучения естественному диалогу могут быть использованы усложненные диалогические циклы, содержащие стратегические элементы.

Эффективность применяемой стратегии определяется достижением искомого результата, а именно преодолением коммуникативной проблемы, достижением коммуникативной цели:

- сообщение информации нужному партнеру,
- получение совета у информированного собеседника,
- предложение, просьба, обращенные к субъекту, способному их удовлетворить.

В аудиторных условиях возникновение и развитие стратегического общения организуется и обеспечивается преподавателем. Это отражается в системе упражнений:

а) ознакомление учащихся с речевой ситуацией, содержащей коммуникативную задачу, стимулирующую процесс ориентировки.

б) указание на наличие лингвистического пробела, не позволяющего коммуниканту решить стоящую перед ним задачу имеющимися у него грамматическими средствами, создающее мотивацию преодоления. Заполнение лингвистического пробела (компенсация лингвистического дефицита) с помощью учебных стратегий обучающихся (языковая догадка,



обращение к вспомогательным средствам) или прямого предъявления грамматической конструкции, необходимой коммуникантам, чтобы избежать выбора стратегии отказа при недостаточно развитой стратегической компетенции;

в) предложение апробированного способа совместного (кооперативного) решения данной задачи, образца в микродиалоге на аудирование, успешные попытки применения которого (тренировка) демонстрируют коммуникантам возможности использования дискурсных стратегий при решении задачи;

г) создание информационного пробела – каждому из учащихся группы в соответствии с ролью при выполнении нового задания предоставляется информация, неизвестная остальным;

д) организация решения учащимися коммуникативной задачи, не требующей обязательного применения стратегий, является необходимым условием возникновения коммуникативной проблемы. Формирование проблемы может происходить естественным путем (в результате возникновения затруднений при выполнении предстратегического задания) или вызываться искусственно. После успешного решения первой коммуникативной задачи задание усложняется таким образом, чтобы превратиться в проблему, неразрешимую без применения стратегий, – с помощью сообщения новой информации или описания ситуации, меняющей характер выполнения задания;

е) предложение преподавателем эффективной стратегии достижения цели общения и демонстрация применения этой стратегии, позволяющей всем учащимся группы преодолеть коммуникативную проблему и решить коммуникативную задачу.

ж) организация контроля и самоконтроля, которые осуществляются собеседником или самим учащимся на каждом усложняющемся этапе при решении более сложной задачи, требующей использования результата, достигнутого при решении предыдущей задачи. Недостижение результата компенсируется путем применения стратегии апелляции – обращения за помощью к преподавателю или партнеру. Если учащийся не способен апеллировать сам, то за помощью к преподавателю может обратиться его партнер;

з) проблемы контроля вызывают необходимость введения еще одного, более высокого этапа применения диалогической структуры и способствующей стратегии для решения самостоятельной творческой задачи, содержащей коммуникативную проблему, т. н. стратегического этюда. В процессе выполнения этюда осуществляется полный контроль успешности усвоения учащимися как грамматических конструкций, содержащихся в отрабатываемом цикле, так и умения применять стратегии общения для достижения коммуникативной цели.

В качестве стратегического компонента первой разновидности на начальном этапе легко задействуются такие факультативные обмены, как предцентровая стратегия выяснения предварительных условий достижения коммуникативной цели и предответная стратегия выяснения истинных намерений собеседника. Большая часть конструкций, содержащих падежные

формы и формы глаголов, может быть оформлена в виде предцентрового общего вопроса, направленного на выяснение того, является ли данный собеседник искомым партнером, обладающим необходимой информацией, в упражнениях фронтального поиска по модели: – *У тебя есть билет?* – *Тебе нужна книга?* – *Ты был вчера в университете?* – и т. д., с тем, чтобы продолжить обмен в случае положительного ответа или перейти к следующему собеседнику в случае отрицательного. В подобных упражнениях (также в форме общего вопроса) может использоваться и предцентровая стратегия выяснения предварительных условий достижения коммуникативной цели: – *Что ты делаешь сегодня вечером?* – *Вы любите спорт?* – *Вам нравится балет?* – и т. п., за которыми следует реализация основного коммуникативного намерения – предложения или приглашения в случае положительного ответа. В случае ожидаемого отрицательного ответа инициатору общения дается задание на догадку: альтернативные запросы до тех пор, пока не удастся получить положительный ответ собеседника.

Использование предответной стратегии в виде встречного запроса или переспроса, содержащего отрабатываемую конструкцию, возможно в усложненных упражнениях, требующих более развернутого обмена. Например, для выяснения того, является ли предцентровый запрос партнера предложением (которое можно принять) или просьбой (которую лучше отклонить): – *У тебя есть билет?* – *Тебе нужен билет?*». В этом случае отрицательный ответ может вызвать коммуникативный ход просьбы со стороны реагента, а положительный – стратегический отказ, за которым следуют поиски нужного партнера.

Возможности стратегического использования отрабатываемых конструкций в центральных коммуникативных ходах – прямых реализациях коммуникативных намерений, запросах и сообщениях информации и т. д. – решаются для каждой структуры отдельно, но их отработка может быть организована в этом случае с помощью вспомогательных стратегических шагов – обоснователей, расширителей, апелляторов, поддержек и др., сопровождающих доминирующий нестратегический коммуникативный шаг. Наборы вспомогательных шагов, реализованных стереотипными речевыми формулами, могут отрабатываться заранее или предлагаться в ходе выполнения упражнений в виде таблиц или в записи на доске. Аналогичным образом строятся упражнения с использованием непрямых модальных реакций.

Таким образом, предлагаются *три основных пути учета коммуникативных стратегий в системе стратегических упражнений* по обучению структурам диалогической речи, которые обеспечивают реализацию принципа коммуникативности.

1. Система упражнений строится в соответствии с этапами формирования и реализации коммуникативных стратегий воздействия.

2. Грамматическая конструкция отрабатывается в системе упражнений в процессе выполнения различных стратегических функций, обуславливающих соответствующие реакции.

3. В ходе выполнения упражнений при отработке диалогических структур, содержащих изучаемое грамматическое явление в нестратегических ком-

муникативных шагах, используются вспомогательные (обеспечивающие, поддерживающие) коммуникативные шаги, реализующие стратегии воздействия. Это обоснователи, расширители, дизармеры и др., а также такие стратегические шаги реагента, как апелляторы, поддержки и непрямые реакции.

Работа по усвоению грамматической конструкции, организованная в соответствии с этапами формирования стратегий, может быть четко разделена на две основные *стадии*:

а) предварительная – до начала решения коммуникативной задачи, содержащей проблему общения. Эта стадия представляет собой ориентирующую и компенсирующую деятельность участников учебного процесса, направленную главным образом на ознакомление с ситуацией и тренировку отсутствующих у учащихся лингвистических и стратегических средств решения задачи;

б) стратегическая – решение коммуникативной задачи осуществляется путем диалогического общения учащихся как до возникновения коммуникативной проблемы, так и в процессе ее преодоления с помощью стратегий воздействия. Именно на этой стадии используются упражнения со стратегическим компонентом, содержащие стратегические коммуникативные ходы [9; 10].

В ходе решения коммуникативной задачи/преодоления коммуникативной проблемы один из собеседников, пользующийся заданной стратегией, может вызвать в речи другого многократное повторение отрабатываемой структуры до получения искомой информации (достижения коммуникативной цели). На этом же принципе построены упражнения типа «угадайка». Например, с отработкой употребления падежных форм с глаголами движения, когда учащиеся группы пытаются угадать выбранный ведущим объект, по типу «капризная подружка»: – Ты хочешь пойти в музей? – Нет, не хочу и т.д., когда грамматические формы отрабатываются только в речи коммуникативного лидера или же обоих, если отвечающий отказывается от конкретной предметной цели: – Нет, не в музей.

Такие формы работы позволяют закрепить как грамматическую структуру, так и пути решения однотипных коммуникативных проблем, аналогичных использованной в упражнениях. Таким образом, будут усвоены и структура, и функция, и стратегия. При обучении на начальном этапе для создания упражнений со стратегическим компонентом может использоваться не полная программа достижения коммуникативной цели, а ее элементы, минимальные структурные единицы ее реализации.

В предлагаемой системе упражнений мы будем использовать упражнения обоих основных классов: тренировочные и условно-коммуникативные, разграничиваемые в соответствии с критерием наличия/отсутствия коммуникативной задачи, решаемой при их применении. Они используются на разных стадиях работы: тренировочные – на предварительной стадии, условно-коммуникативные упражнения – на стратегической.

Предварительная стадия представляется нам в виде двух основных этапов: этапа ознакомления (ориентировки) и этапа тренировки для заполнения лингвистического пробела. На этих двух этапах тренировочные упражнения подразделяются на имитативные и игровые.

Имитативные упражнения представляют собой предъявление в рифмовке или микродиалоге и воспроизведение диалогической структуры, что составляет основу для ориентировки в условиях речевой ситуации и обнаружения лингвистического пробела.

Игровые упражнения предназначены для тренировки с использованием грамматической рифмовки, содержащей элементы обрабатываемой диалогической структуры и ее лексического наполнения. Работа с рифмовкой является наиболее экономным способом запоминания формальных характеристик грамматической конструкции и формирования поднавыка оформления соответствующей структуры. Она позволяет решить комплекс задач: отработка сложных фонетических явлений, поскольку рифмовка может использоваться для фонетической зарядки, введение и закрепление/зачивание новых лексических единиц, обеспечивающих функционирование грамматической конструкции, демонстрация функционирования диалогической структуры – в рифмовках, оформленных в виде реплик и в процессе выполнения организуемых на основе рифмовки игр.

После первых двух этапов предварительной стадии условно выделяется этап первичной концептуализации, в ходе которого преподаватель дает необходимые пояснения – объяснение форм и их употребления, а также предлагает опорные схемы и таблицы. Таким образом, после предъявления структуры в макродиалоге по интенсивной методике предварительная стадия работы организуется следующим образом:

1. Этап ознакомления

*Имитативные тренировочные упражнения.*

А) предъявление коммуникативно-ситуативного блока (усложненного диалогического цикла), содержащего обрабатываемую конструкцию. На начальном этапе необходимые пояснения (описание ситуации) могут даваться на языке-посреднике.

Б) предъявление и имитация элементарного диалогического цикла.

2. Этап тренировки

*Игровые тренировочные упражнения.*

А) предъявление и работа с рифмовкой.

Ситуация: участники конкурса по утрам разучивают стихи.

Б) на основе рифмовки проводятся следующие виды работы:

Б.1. Фонетическая зарядка.

Б.2. Считалка в двух подгруппах. Ведущим становится каждый член подгруппы по очереди. Тот, кто сделал ошибку, переходит в группу, где ведущий – преподаватель (на дополнительную отработку).

Б.3. Конкурс-эстафета с начислением штрафных баллов за каждую ошибку. Победитель – группа с наименьшим количеством баллов.

Б.4. Угадай-ка, ведущий – группа. Ситуация: студент забыл сумку в поезде и остался без вещей. Друзья предлагают ему выбрать нужное:

– Тебе нужен словарь? – Конверт? – Билет? – Шарф? – Нет.

Выигрывает угадавший нужный предмет.

3. Этап концептуализации

*Предъявление схемы.*

*Стратегическая стадия системы упражнений* включает в себя *три основных этапа*:

- а) тренировочно-речевой (создание и заполнение информационного пробела);
- б) псевдо-коммуникативный (решение коммуникативной задачи и преодоление коммуникативной проблемы с помощью коммуникативных стратегий);
- в) творческий (решение творческой коммуникативной задачи с использованием отрабатываемой конструкции и коммуникативной стратегии по выбору учащегося для преодоления коммуникативной проблемы).

Отметим, что постановка коммуникативной задачи требует четкой фиксации того, какие диалогические функции может выполнять изучаемая структура. Так, конструкция «*кому нужно что*» может функционировать как:

1. Предцентровый стратегический коммуникативный ход (СКХ) – предложение лидера общения, содержащее общий вопрос «*Тебе нужен билет?*», на который возможны стратегические и нестратегические реакции.

Нестратегические:

- а) коммуникативный ход (КХ) «согласие» – *Да, нужен.*
- а) КХ «отказ» – *Нет, не нужен.*

Стратегические:

- а) предответный СКХ – запрос дополнительной информации: – *А что?*
- б) предответный СКХ – выяснение истинных намерений собеседника: – *Почему ты спрашиваешь?*

2. Центральный доминирующий СКХ – косвенный запрос лидера общения

– «*Мне нужен билет*», на который возможны только стратегические реакции.

ДСКХ «предложение» – *Пожалуйста.*

ДСКХ «отказ» – *У меня нет билета.*

ДСКХ «присоединение» – *Мне тоже нужен билет.*

СКХ предответа, модальная реакция – *Да?*

Запрос дополнительной информации – *Зачем?*

Реагирующие ДКХ на центральный стратегический ход лидера – «косвенное предложение»:

– *Тебе нужен конверт?*

– *Кому нужен конверт?*

– *Что тебе нужно?*

– *У меня есть лишний конверт.*

Таким образом, на стратегической стадии данная конструкция может отрабатываться в директивных и реагирующих шагах стратегического и нестратегического характера центральных или вспомогательных подциклов.

Для придания исходному диалогу стратегического характера могут быть использованы следующие задания:

1. В элементарный диалогический цикл, предложенный преподавателем, добавьте один расширитель (к-т А) и один обоснователь (к-т Б)
2. В каждую реплику диалога добавьте стратегические КШ.

А. *Предцентр* – предложите варианты запроса дополнительной информации, необходимой для приглашения друга (в театр, на стадион, в турпоход), например:

– Ты сегодня занят? – Ты любишь театр? – Давай сходим куда-нибудь? – Что ты делаешь на следующей неделе? (Варианты подсказываются, но не даются заранее – их должны дать учащиеся). Предложенные варианты можно записать на доске.

Б. *Предответ* – предложите варианты ответа, не содержащие прямого согласия или отказа: – А что? – Почему ты спрашиваешь? – Пока не знаю. – Что тебе сказать? – Спроси что-нибудь полегче.

3. Из элементарного цикла создайте усложненный, используя обоснователи и расширители к каждому прямому КШ. Например: – Пойдем в кино. (Погода хорошая). – Не могу. (Я занят).

4. Измените исходный диалог, используя обоснователи при диалогической установке *конфликт, сомнение, поддержка*, по заданной теме *просьба*, максимально долго избегая прямых отказов и акцептаций.

5. Этюд – убедите собеседника принять ваше предложение (Выполнить вашу просьбу), используя все возможные стратегические шаги. – Откажитесь принять предложение собеседника, используя все известные вам стратегические шаги.

6. Игра – Дольше всех. Задание – максимально расширить диалог, данный преподавателем с использованием всех возможных стратегических шагов для максимально долгого поддержания общения с собеседником. Задание дается на время – диалог должен длиться не менее 5 минут. Выигрывает пара, говорившая дольше всех.

Стратегии манипуляции могут быть использованы для создания новых систем обучения и коммуникативных упражнений для усвоения структур диалога. Так, например, чтобы составить оригинальный диалог стратегического характера, мы также можем предложить учащимся задания: расширить предложенный элементарный цикл с помощью стратегических шагов и структурных стратегических компонентов, запросить дополнительную информацию, навязать инициатору общения свою собственную цель, уклониться от прямого ответа (варианты могут быть предложены преподавателем и предварительно записаны на доске). При этом не разрешается повторять стратегии, которые уже были использованы другими учащимися.

Подобные упражнения могут быть использованы для обучения и в нефилологическом вузе, где нет необходимости объяснять студентам стратегическую теорию. Задания в этом случае могут быть сформулированы менее сложным образом. Например: “Задайте все возможные вопросы, чтобы выяснить предпосылки для достижения коммуникативной цели в диалоге с деловым партнером, которому вы хотите предложить контракт”.

При выполнении стратегических упражнений можно заранее задать коммуникативные интенции собеседников, чтобы смягчить отрицательный эффект использования манипуляции в сфере делового общения [7; 17].

Типичные ситуации, чаще всего используемые при создании пособий по обучению диалогу, подразумевают стереотипные сценарии, легко поддающиеся прогнозированию. В ситуации общения «В магазине», «На вокзале», «На по-

чте» и т. п. сценарий достаточно предсказуем и в силу этого может предлагаться учащимся в качестве образца. Необходимо отметить, что реализации сценариев диалогического цикла общения в типичной ситуации, именно в силу своей рутинности, в естественном диалоге значительно отличаются от учебных, поскольку естественный диалог позволяет опустить целый ряд дополнительных коммуникативных шагов, реализующих вспомогательные КН.

Так, учебный диалог, включающий в себя условно стратегические (условные в силу рутинности и стереотипности) косвенные речевые акты со вспомогательными КН, а также прямые речевые акты, выглядит следующим образом:

- *У вас есть сыр?*
- *Да, есть.*
- *Какой?*
- *Российский.*
- *Сколько он стоит?*
- *200 рублей килограмм.*
- *Дайте, пожалуйста, 200 грамм.*
- *С вас 40 рублей 20 копеек.*

При аналогичном сценарии естественный диалог может значительно отличаться от полного учебного в силу пресуппозиций реагента-продавца, для которого подобная ситуация является намного более рутинной, чем для покупателя-лидера общения, за счет высокой частотности однотипного сценария. В результате диалог приобретает следующий вид:

- *У вас есть сыр?*
- *Только российский, 200 рублей килограмм. Брать будете?*

В данном случае рутинный сценарий для реагента предполагает в качестве коммуникативной цели лидера общения приобретение сыра, а в качестве центрального КН просьбу «*Дайте, пожалуйста, сыр!*», что позволяет ему игнорировать лидерские стратегии предцентра по выяснению предварительных условий возможности достижения КЦ и реагировать сразу на предполагаемый центральный запрос.

Обычно изучение рутинных диалогических ситуаций на начальном этапе предусматривает только полные сценарии типичных ситуаций, однако, со стратегической точки зрения, изучение иноязычного диалога должно предусматривать упражнения по усвоению различных вариантов свертывания и развертывания подобных сценариев для подготовки учащихся к условиям реальной коммуникации.

Таким образом, стандартные ситуации могут быть использованы для упражнений по компрессии, декомпрессии и модификации типичного диалога.

1. *Декомпрессия.* В диалогах с отсутствующим центральным обменом учащимся предлагаются задания по восстановлению пропущенных реплик собеседников. В подобном диалоге учащимся дается задание восстановить 3 реплики лидера – найти вопросы, на которые даны ответы в итоговой реплике продавца:

- *У вас есть сыр?*
- .....
- *Только российский, 200 рублей килограмм.*

2. *Компрессия*. Задания по исключению из диалога промежуточных (или центральных) реплик с тем, чтобы итоговый краткий диалог не только сохранял смысл, но и соответствовал коммуникативным нормам изучаемого языка. В полном диалоге дается задание сформулировать ответную реплику реагента, позволяющую убрать промежуточные запросы.

3. *Уклонение*. Интересным вариантом стратегических заданий по обучению диалогу может быть использование косвенных речевых актов в ответ на инициативные реплики приглашения и просьбы в качестве отказа или уклонения от ответа [11; 12; 16]. Для современных учебников для начального этапа характерны диалоги, содержащие прямые реакции, иногда дополненные объяснителями и расширителями:

– *Пойдем в кино!* – *С удовольствием!* – *Не могу, я занят.*

Однако отрабатываемой реакцией может стать и косвенный речевой акт. Задание: Скажите, что вы заняты чем-то другим. Например:

– *Пойдем в клуб сегодня вечером!* – *Сегодня вечером я должен готовиться к экзамену* [17; 26].

В данном случае, реагент, не отвечая прямым отказом на приглашение, сообщает лидеру общения информацию, которая воспринимается как отказ, но, как и любой косвенный речевой акт, оставляет варианты для обсуждения. При этом для того, чтобы восприниматься как отказ, такая реплика должна содержать а) значимую для реагента информацию, б) информацию, связанную временными рамками с запрашиваемым действием [17].

Таким образом, в качестве адекватного косвенного отказа (уклонения) можно использовать в упражнениях все реплики, содержащие информацию о том, что реагент в искомый временной промежуток идет в другом направлении с одновременной отработкой винительного падежа:

– *Пойдем в кино сегодня вечером!* – *Сегодня вечером я иду в клуб (в театр, в цирк, на дискотеку и т.д.).*

Как уже упоминалось, для того, чтобы избежать неприятных психологических последствий подобного отказа лидер общения должен применить предцентровую стратегию выяснения предварительных условий достижения цели. Использование дополнительных запросов: – *Что ты делаешь сегодня вечером? Ты любишь театр?* – не позволяет реагенту уклониться от прямого ответа с помощью сообщения дополнительной информации, но оставляет ему возможность использовать встречные вопросы для выяснения истинных намерений лидера (т.е. применить предответную дискурсную стратегию). Например:

– *Что ты делаешь сегодня вечером?*

– *Почему ты об этом спрашиваешь?*

– *Давай пойдем в кино!*

– *Сегодня вечером я иду в театр.*

Задание может выдаваться на всю группу с установкой на запоминание причин отказа. В качестве дополнительного стратегического компонента можно предложить учащимся использовать расширители (*Меня пригласила Анна*) и обоснователи (*Сегодня там идет «Лебединое озеро»*).

Помимо этого допустимым косвенным отказом может быть ссылка на другое важное занятие, как с дополнительными стратегическими компонентами, так и без них:



А. – *Пойдем в кино сегодня вечером!*

Б. – *Сегодня вечером я должен заниматься. Завтра экзамен.*

В. – *Сегодня вечером я смотрю футбол. Чемпионат мира.*

Однако необходимо объяснить учащимся, что далеко не всякое занятие может восприниматься как уважительный отказ. То есть, ответ – *Сегодня вечером я слушаю музыку*, – может быть воспринят как неуважительный и обидный для собеседника.

Уже отмечалось, что важным компонентом дискурсной стратегии уклонения от прямого ответа, которая активно используется в русскоязычных начальных диалогах, например, при отработке интонационной конструкции ИК-3, являются переспросы и повторы. При установке на некоторые структурные изменения при их применении, подобные упражнения окажутся полезными не только для стратегических целей – выигрыша времени для обдумывания ответной реплики и поддержки собеседника, но и для отработки целого ряда грамматических конструкций:

– *Как он поет? – Как он поет? Не знаю.* (ИК-2 – ИК-3 – ИК-1)

Также в качестве уклонения может рассматриваться отрицание содержащейся в вопросе информации [1; 2; 15]:

– *Почему ты не работаешь? – Почему я не работаю? Я работаю.*

– *Почему ты не читаешь? – Почему я не читаю, я читаю!*

– *Почему ты не любишь спорт? – Почему не люблю, люблю!*

Для естественного диалога в данном случае характерно использование вспомогательных стратегических шагов как со стороны лидера общения – дополнительный запрос: – *А почему тогда преподаватель сказал, что ты не работаешь?* – так и со стороны реагента – расширитель, обоснователь или дизармер: – *Просто сегодня я....*

Задания на расширение подобных диалогов можно использовать для этюдных заданий в конце занятия – например:

Докажите товарищу, что он не работает (или что вы работаете), используя все возможные аргументы. Или же докажите партнеру по общению, что он не имеет права выдвигать вам подобные обвинения [15].

Важной с дидактической точки зрения является стратегическая реакция с помощью встречного вопроса. В первую очередь, учащиеся на начальном этапе могут использовать встречный вопрос с повтором при отработке ИК-4 и форм глагола. Например:

– *Почему ты не читаешь? – А ты? Почему ты не читаешь?*

Также использование этой стратегии связано с перехватом инициативы и оставляет новому реагенту возможность продолжить диалог стратегией возражения: – *Я читаю.*

Более разговорные формы стратегии уклонения выражаются речевыми шаблонами, которые могут заучиваться как разговорные формулы:

– *Почему ты спрашиваешь? – А в чем дело? – Что ты хочешь сказать?* и т.д., в том числе и более грубые формы, присутствие которых на уроке нежелательно, но которые обязательно встретятся учащимся при общении с носителями: – *Какое тебе дело? Не твое дело. Отстань!* и т. д. [10].

Практическое использование упражнений с учетом коммуникативных стратегий дискурса при обучении грамматическому оформлению диалогиче-

ской речи показало, что стратегические упражнения позволяют более успешно, чем при традиционном обучении, управлять усвоением формальных структур естественного иноязычного диалога. Оптимизация усвоения достигается, в первую очередь, в результате использования упражнений со стратегическим компонентом и коммуникативных структур, свойственных реальному диалогу.

## ЛИТЕРАТУРА

---

1. Арутюнова Н. Д. Предложение и его смысл: Логико-семантические проблемы / Н. Д. Арутюнова. – 3-е изд., стер. М.: Едиториал УРСС, 2003. – 383 с.
2. Арутюнова Н. Д. Некоторые типы диалогических реакций, и «почему»-реплики в русском языке / Н. Д. Арутюнова // Науч. докл. высшей школы (Филол. науки), 1970, JS 3. – С.44 – 58.
3. Афанасьев П. А. Выражение подтверждения и отрицания в ответных репликах в современном английском языке: Автореф. дис. ...канд.филол.наук. ГЛ., 1966. – 27 с.
4. Астафурова Т. Н. Стратегии коммуникативного поведения в профессионально значимых ситуациях межкультурного общения (лингвистический и дидактический аспекты). Дис... д-ра пед. наук. М., МГЛУ, 1997. – 324 с.
5. Балаян А. Р. Основные коммуникативные характеристики диалога: автореф. дис. на соискание учен. степени канд. филол. наук: спец. 10.02.01 «русский язык» / А. Р. Балаян. – М., 1971. – 19 с.
6. Ван Дейк Т. А. Язык, познание, коммуникация / Т. А. Ван Дейк. – М. : Прогресс, 1989. – 312 с.
7. Васильева И. И. Психологические особенности диалога: дисс. канд. психол. наук. – М., 1984 [Электронный ресурс] <http://www.dissercat.com/content/psikhologicheskie-osobennosti-dialoga>
8. Грайс Г. П. Логика и речевое общение / Г. П. Грайс // Новое в зарубежной лингвистике, вып. XVI (Лингвистическая прагматика). – М. : Прогресс, 1985. – С.112–148.
9. Давер М. В. Учет коммуникативных стратегий при обучении грамматическому оформлению диалогической речи на начальном этапе. Дис...канд.пед. наук: 13.00.02 / Маргарита Валентиновна Давер. – М., ИРЯП, 1992. – 167 с.
10. Давер М. В. Коммуникативные стратегии дискурса в обучении диалогической речи / М. В. Давер, Т. Б. Михеева. – Саарбрюккен: Palmarium Academic Publishing, 2016. – 136 с.
11. Иссерс О. С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи / О. С. Иссерс. – Изд-е 5-е, М. : Издательство ЛКИ, 2008. – 288 с.
12. Катенева И. Г. Механизмы и языковые средства манипуляции в текстах СМИ: на материале общественно-политических оппозиционных изданий. Дис.... канд. филол. наук: 10.02.01 / Ирина Геннадиевна Катенева. – Новосиб. гос. пед. ун-т. Новосибирск, 2010. – 250 с.
13. Койт М. Понятие коммуникативной стратегии в модели общения / М. Койт, Х. Ыйм // Ученые записки Тартусского университета, вып.793, Труды по искусственному интеллекту, № 9. – Тарту, 1988. – С.97–111.

14. Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка. – Страсбург, Совет Европы, 2001. Русская версия. – 2005. – 248 с.
15. Падучева Е. В. Прагматические аспекты связности диалога / Е. В. Падучева // Серия языка и литературы. – 1982. – т.41. – № 4. – С.305–313.
16. Рябова М. Ю. Тактика повторов и переспросов как прием стратегии уклонения от прямого ответа / М. Ю. Рябова, Л. Б. Головаш // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2008. – № 2. – С.183–188.
17. Седов К. Ф. Становление дискурсивного мышления языковой личности / К. Ф. Седов. – Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 1999. – 180 с.
18. Серль Дж. Р. Что такое речевой акт? / Дж. Р. Серль // Новое в зарубежной лингвистике. – Вып. 17. – М.: Прогресс, 1986. – С. 151 – 169.
19. Шейлз Дж. Коммуникативность в обучении современным языкам. Часть 2. Эдинбург: Совет Европы Пресс, 1995. – С. 151–350.
20. Якубинский Л. П. О диалогической речи / Якубинский Л. П. // Избранные работы: Язык и его функционирование / Отв. ред. А. А. Леонтьев – М.: Наука, 1986. – С.17 – 58.
21. Edmondson W. Spoken Discourse: A model for analysis / W. Edmondson London: Longman, 1981.
22. Faerch C. Strategies in Interlanguage Communication / C. Faerch, G. Kasper. – L., N.Y.: Longman, 1983.
23. Grice Paul (1981), Presupposition and Conversational Implicature. en Peter Cole ed. Radical Pragmatics. – New York, London, Toronto, Sydney, San Francisco: Academic Press. – P.183–198.
24. Long M. Native speaker \ non-native speaker conversation and negotiation of comprehensible input / M. Long // Applied Linguistics, 1983. – v.4, № 2. – pp.126–141.
25. Raupach M. Analysis and evaluation of communication strategies M. Raupach // Strategies in Interlanguage Communication, 1983. – P. 199 – 209.
26. Searle J. Indirect Speech Acts / J. Searle // Expression and Meaning: Studies in the Theory of Speech Acts, Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1979.

## **ФОРМИРОВАНИЕ У ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МИГРАНТОВ УМЕНИЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СРЕДСТВАМИ УЧЕБНИКА ПО ЯЗЫКУ ОБУЧЕНИЯ**

*Ушакова Н И., доктор педагогических наук  
Харьковский национальный университет имени В. Н. Каразина,  
Украина*

Современная ситуация в системе подготовки иностранных специалистов высшей квалификации требует, чтобы в вузе образовательный мигрант получил подготовку к последующему самообразованию, базу непрерывного личностного роста в течение всей жизни [2; 3; 7; 8; 12; 22]. Это даст молодому специалисту возможность повышать свою квалификацию, перучиваться, если это потребует [19]. Данное требование сформулировано в перечне ключевых компетенций, рекомендованных Советом Европы и в Общеевропейских рекомендациях по языковому образованию [20].

Не будем давать оценку изменениям в учебных планах, согласно которым число аудиторных занятий, в том числе по языку обучения, сокращается. Отметим только, что доля материала, осваиваемого студентами самостоятельно, возрастает. Качество подготовки студентов не должно страдать при таком подходе. Это возможно лишь при разработке новых дидактических принципов и приемов организации самостоятельного глубокого и всестороннего усвоения учебного материала.

Для студентов, получающих образование в зарубежных университетах, разработка принципов подбора (создания) материалов для самостоятельной работы, методов руководства такой работой и её контроля приобретает большое значение. Язык обучения, который для данного контингента является иностранным, должен стать не препятствием к профессиональной подготовке и общекультурному развитию, а инструментом эффективного осуществления этого процесса, образовательной дисциплиной [25].

Исследователи [13; 16; 18; 21; 24; 27] определяют самостоятельную работу как важнейшую форму организации учебного процесса в вузе, которая выполняется без непосредственного участия, но под руководством педагога. В самостоятельной работе должны проявляться такие необходимые современному специалисту качества как инициативность, ответственность за ход и результат деятельности, должны формироваться навыки самоорганизации и самоконтроля.

В самостоятельной работе находят проявление мотивация, целенаправленность осуществления учебной деятельности студентов. Важно, что самостоятельная работа формирует самостоятельность не только как совокупность умений и навыков в каких-то видах деятельности, но и как черту характера, которая играет важную роль в структуре личности иностранного

выпускника вуза. Формирование умений самостоятельной работы предполагает реализацию аксиологического и акмеологического подходов современной методической парадигмы [31].

Важно, чтобы образовательный мигрант осознавал, что сформированные умения самостоятельной деятельности помогают ответственно относиться к своей деятельности, действовать сознательно и инициативно, достигать успеха, причем не только в знакомой обстановке, но и в незнакомых обстоятельствах. Образовательное пространство зарубежного университета осваивается иностранными учащимися постепенно, и такое освоение требует методической поддержки организаторов учебного процесса.

Как считает М. И. Махмутов, познавательная самостоятельность означает, что у студентов сформированы: 1) умения самостоятельно добывать новые знания из различных источников и приобретать новые умения и навыки как путем заучивания, так и путем самостоятельного исследования и открытия; 2) умения использовать приобретенные знания, умения и навыки для дальнейшего самообразования; 3) умения применять полученные знания, умения и навыки в практической деятельности для решения любых жизненных проблем [23].

Сформированность умений самостоятельной деятельности является важным признаком реализации не только аксиологического, акмеологического, но и компетентностного и проблемного подходов. Это еще раз подтверждает их близость и принадлежность к одному уровню образовательной и методической системы – методологическому [31].

Овладение умениями самостоятельной учебно-профессиональной деятельности предполагает формирование способности проникать в сущность предмета изучения, устанавливая связи и отношения различных областей изучаемой дисциплины (дисциплин), уметь анализировать составляющие конкретной области знания, делать собственные выводы и заключения [4]. Поскольку все эти действия осуществляются с помощью языка, на котором проходит образовательный процесс, несомненна связь задач формирования умений самостоятельной деятельности с формированием коммуникативной компетентности в языке обучения. Данные задачи должны найти свое решение средствами аспектов учебника, разработанных в наших исследованиях [31]. Это методические конструкции, помогающие составить целостное представление и системное описание организации учебного процесса с помощью учебника.

Основой успешности обучения самостоятельной деятельности является четкое первоначальное планирование преподавателем самостоятельной работы студентов, которая представляет собой неотъемлемую часть образовательных программ. Значит, первым этапом такого планирования является создание типовых и рабочих программ дисциплин. В существующих программах по русскому и украинскому языкам как иностранным [17; 29] определено соотношение времени, отводимого на самостоятельную работу, и общего количества учебных часов. К сожалению, в программах не указывается, какой именно учебный материал предназначен для самостоятельного изучения. Обычно считается, что он расширяет, распространяет, уточняет материал, изучаемый в аудитории.

Перспективной представляется мысль о том, что на самостоятельную работу следует перенести требования квалификационных характеристик, т. е. «самостоятельная работа будущего бакалавра должна строиться в основном на его учебной деятельности, специалиста – на исследовательской деятельности, а магистра – на научно-исследовательской и творческой деятельности [13: 139]». Исходя из основных требований к организации учебного процесса по языковой подготовке иностранных студентов, когда большая часть учащихся изучает язык в ходе обучения в бакалавриате, будем считать, что формирование умений самостоятельной деятельности должно строиться на учебной деятельности студента. На данном этапе сложно выработать единые критерии организации обучения и оценки самостоятельной деятельности иностранных учащихся, т. к. отсутствуют единые требования к организации языковой подготовки образовательных мигрантов.

Можно описать только самые общие требования, выдвигаемые педагогикой и психологией. Для успешного осуществления самостоятельной работы необходимо, чтобы были выполнены следующие условия: 1) студент ясно представляет себе *цель* учебного задания; 2) задания подобраны с учетом их сложности и доступности; 3) методические указания к самостоятельной работе содержат *алгоритм* их выполнения; 4) обеспечена своевременная проверка и корректировка выполнения заданий [27].

Методические требования к материалам для самостоятельной работы предусматривают постепенное введение ее разных видов, поэтапное сокращение доли участия преподавателя в данной учебной деятельности.

Поскольку самостоятельная работа трактуется педагогикой как вид деятельности, стимулирующий активность и самостоятельность, как основа самообразования, необходимо наличие у учащихся общеучебных умений, которые способствуют ее рациональной организации. Ю. К. Бабанский считает, что это умения планировать свою деятельность, четко ставить и систематизировать задачи, выбирать способы наиболее эффективного и рационального выполнения этих задач, умения контролировать свою деятельность и вносить в неё коррективы по результатам контроля, сравнивать эти результаты с намеченными и устранять причины отклонений [6]. Уровень самостоятельности личности определяют по четырем основным показателям: способности к постепенному планированию, моделированию, программированию и оцениванию собственной учебной деятельности, а также коррекции ее результатов [14].

*Планирование* представляет собой процесс определения цели и последовательности ее осуществления. *Моделирование* – учет значимых условий деятельности, необходимых для ее осуществления. *Программирование* – определение последовательности выполнения действий. *Оценка результатов* предполагает их соотнесение с критерием успешности. На основе оценки результатов осуществляется *коррекция учебных действий*.

Для обеспечения такого рода деятельности студентов необходима методическая система (задания, упражнения, учебные материалы), которая обеспечила бы поэтапное формирование нужных умений. Преподаватель должен помочь студенту пройти все эти этапы, адекватно построив материалы

для самостоятельного обучения. Особенно важную роль в решении названных задач играет преподаватель языка обучения. Именно в его обязанности входит добиться того, чтобы у студента было сформировано адекватное представление о ходе учебной деятельности на изучаемом языке. Единицы языка всех уровней, называющие познавательные и учебные действия студента, будут востребованы в учебно-профессиональной коммуникации при освоении специальных дисциплин.

На этапе планирования студенту необходимо сообщить цель выполнения заданий для самостоятельной работы, связать их с аудиторным учебным процессом. Например: *На материале данного текста вы познакомитесь с новыми фактами (подходами, теориями, способами, словами, выражениями, грамматическими формами и т. д.), что является продолжением нашей темы «.....» и необходимо для .....*

На этапе моделирования возможны следующие варианты заданий: *Чтобы выполнить это задание, вам нужно вспомнить (повторить, узнать, найти, выбрать). Вы должны уметь составлять (изменять, строить, находить, выбирать и т. д.).*

На этапе программирования целесообразно предложить образовательным мигрантам (особенно на младших курсах) последовательность (алгоритм) выполнения учебных действий, набор упражнений и заданий, непосредственно относящихся к изучаемой теме (тексту).

Характер заданий этого этапа будет определяться следующими положениями. В методике обучения иностранным языкам выделяют уровни самостоятельной работы: воспроизводящий (репродуктивный), полутворческий и творческий. Воспроизводящий уровень находится в основе других уровней и отвечает за формирование вербальной произносительно-лексико-грамматической базы, за создание эталонов в памяти. На данном уровне идет усвоение и закрепление языкового материала. Полутворческий (переходный) уровень строится на основе предыдущего. Здесь осуществляется перенос приобретенных навыков и умений на аналогичные ситуации, а также формирование высказываний в аналогичных ситуациях. Самостоятельная работа этого уровня требует большей мыслительной активности и креативности.

Творческий (креативный) уровень связан с формированием умений осуществлять поиск при решении новых коммуникативных задач [11].

После выполнения заданий для самостоятельной работы (этап программирования) необходима самостоятельная оценка студентами результатов учебной деятельности. Для этого необходимо снабдить учебник (пособие) контрольными материалами (эталонами).

На основе анализа соответствия эталону или количественной оценки собственных достижений на следующем этапе коррекции студент осуществляет исправление допущенных ошибок.

Формирование умений самооценки является междисциплинарной проблемой и находится на границе аксиологического, личностно-ориентированного и образовательного подходов методической парадигмы [31]. «Как личностному образованию самооценке отводится центральная роль в общем контексте формирования личности – ее возможностей, направлен-

ности, активности. Ведущая роль отводится самооценке и в рамках исследования проблем самосознания, вбирающих в себя эмоционально-ценностное отношение личности к себе, отражающих специфику понимания ею самой себя [15: 183]». В этом контексте феномен самооценки принадлежит аксиологическому подходу. Самооценка как элемент «Я-концепции» является компонентом личностно-ориентированного подхода.

Восприятие человеком своих личностных качеств, учебно-профессиональных компетентностей происходит на фоне осознания «как должно быть», поэтому основу самооценки составляют операции сравнения: человек сравнивает себя с другими людьми или некими эталонами и оценивает степень совпадения или несовпадения характеристик двух объектов сравнения.

Самооценка непосредственно связана с оценкой. М. В. Давер отмечает, что студенты «испытывают потребность во внешней оценке. Для объяснения такого решения существуют как внутренние, так и внешние причины, мотивы. Внешние мотивы, представляющие собой более раннюю стадию в развитии личности, продиктованы потребностью избежать психологического дискомфорта в своем социуме, обеспечить себе положительное отношение окружающих. На следующей ступени обучения потребность в оценке начинает все больше определяться внутренними мотивами, в основе которых лежит потребность субъекта иметь возможно более достоверное представление о собственном «Я» [15: 186]».

Наши исследования фактора успешности учебной деятельности демонстрируют, что самооценка связана с уровнем притязаний и определяет уровень сложности выбираемых задач [31].

Не вызывает сомнений и мотивирующая роль оценки. «Оценка должна подкреплять социальный мотив, подтверждая необходимость учения для занятия достойного места в обществе, и сопровождаться положительными эмоциями. Оценка – средство самоутверждения в учебном коллективе и должна таким образом обосновываться. Оценка имеет юридическую силу, она – свидетельство того, насколько субъект преуспееет в антиципируемом профессиональном будущем. Именно как знаковый представитель грядущих социальных успехов она имеет мотивирующую роль [15: 190]».

Как уже отмечалось, самооценка – понятие, важное для реализации сразу нескольких подходов методической парадигмы: аксеологического, акмеологического, образовательного, личностно-ориентированного. В ситуации обучения образовательных мигрантов формирование умений самооценки имеет исключительное значение.

Главным фактором, обеспечивающим формирование таких умений, является прозрачность форм контроля. На первых этапах обучения, когда ведущую роль играет оценивание преподавателем, необходимо, чтобы иностранный студент понимал, почему его результат именно такой. Самооценка должна совпадать с оцениванием. Наиболее прозрачными формами контроля являются такие, в которых определяющими являются количественные параметры. С этой точки зрения наиболее приемлемы тестовые формы контроля, когда за определенное количество правильных ответов выставляется фиксированный балл.



Что же касается учебника по языку обучения, то он должен предоставлять достаточно широкий набор разнообразных заданий, чтобы иностранный студент имел возможность выбрать задание того уровня, который он считает подходящим для себя. Набор заданий, кроме разнообразия, должен обладать параметром системности.

Уже на начальном этапе обучения языку можно построить систему контрольных заданий таким образом, что в ней: будут представлены задания разного уровня сложности; легкие задания (напр., выполнение упражнений по образцу) дают низкую оценку; задания средней сложности должны давать возможность выбора вида деятельности с изучаемым материалом; сложные задания отличаются высокой степенью риска, но в случае успешного выполнения дают высокий балл; одна и та же сумма баллов может быть получена при выполнении нескольких легких или одного – двух трудных заданий. При таком подходе студент будет мотивирован к учебной деятельности и будет понимать, что результат зависит лично от него, а высокого результата можно достичь разными методами.

Самостоятельная работа студентов выполняет две важные функции: осуществляет общеобразовательную и специальную подготовку студентов. Развивая мысль о том, что язык обучения является образовательной дисциплиной, подчеркнем, что видим задачу данного раздела в описании образовательных или общеучебных умений иностранного студента, формируемых в процессе освоения языка обучения.

*Общеучебные* умения применимы и для самостоятельной деятельности по специальным дисциплинам в соответствии с профилем обучения студента. Данная проблема пока не получила надлежащей разработки.

Как считает А. В. Хуторской [32], основой организации учебной деятельности по формированию общеучебных умений является эвристика как наука о создании нового. Эвристика организует построение индивидуальных образовательных траекторий, что приближает ее задачи к задачам личностно-ориентированного образования. Ученым выделены инвариантные условия эвристической образовательной деятельности, необходимые для ее успешного осуществления: креативные, когнитивные и методологические качества учащегося. Важно, что образование осуществляется в ходе трех видов деятельности: познания, создания личностного продукта образования и самоорганизации этих видов деятельности. Общеучебные умения рассматриваются как деятельностный компонент учебно-познавательной компетенции [10].

«Проблема формирования общеучебных умений находится на «стыке» социального (необходимость адекватной адаптации благодаря освоению образовательных стандартов), психологического, логического, дидактического (обеспечить обучение, соответствующее законам психологии, логики и дидактики) и индивидуально-личностного (необходимость личностного развития, самоопределения) подходов [26: 19]». Общеучебные умения рассматриваются как важнейший деятельностный компонент учебно-познавательной компетенции, предусматривающий умения по самоуправлению учебной деятельностью, направленные на формирование учебной задачи, проектирование, контроль и анализ ее выполнения; умения по работе с информацией для до-

стижения поставленных ранее учебных задач; умения по структурированию информации, ее анализу, сравнению, обобщению и т. д. [9].

Базовыми среди общеучебных умений являются *организационные* умения, главными в этой группе справедливо считают умения целеполагания, как системообразующие и определяющие замысел любой деятельности в целом [26]. Кроме того, организационные умения обеспечивают последовательное выполнение всех этапов деятельности от цели до результата, включая рефлексию и самоконтроль. С. Г. Воровщиков [10] и Д. В. Татьянченко [30] называют эти умения учебно-управленческими. Это группа общеучебных умений, рассматриваемых сквозь призму управленческого цикла, под которым принято понимать совокупность сориентированных на достижение определенной цели управленческих функций. В состав управленческого цикла включают: планирование, т. е. определение целей и средств их достижения; организацию, т. е. создание и совершенствование взаимодействия между управляемой и управляющей системами для выполнения планов; контроль, т. е. сбор информации о процессе выполнения намеченных планов; регулирование, т. е. корректировка планов и процесса их реализации; анализ, т. е. изучение и оценку процесса и результатов выполнения планов.

Таким образом, под учебно-управленческими умениями можно понимать общеучебные умения, обеспечивающие планирование, организацию, контроль, регулирование и анализ учащимися собственной учебной деятельности. Учебно-управленческие умения соответствуют образовательному подходу в нашей методической системе.

Основу операционально-действенного блока деятельности составляют информационные и интеллектуальные умения, выполняющие инструментальную функцию в отношении содержания образования. В терминологии С. Г. Воровщикова это учебно-информационные умения, связанные с приобретением, переработкой и применением информации. Информация представляет собой сведения, включенные непосредственно в коммуникативный процесс: источник информации (т. е. подсистема генерирующая, собирающая и передающая сведения); сведения (т. е. собственно информация, закодированная с помощью определенных знаков); канал (т. е. средство передачи сведений); приемник (т. е. подсистема, получающая, декодирующая и интерпретирующая сведения). Следовательно, под учебно-информационными умениями понимаются общеучебные умения, обеспечивающие нахождение, переработку и использование информации для решения учебных задач.

В качестве основания для группировки учебно-информационных умений рассматриваются ведущие источники информации. Приоритетными и наиболее актуальными источниками информации являются тексты и реальные объекты. Для учебных задач освоения языка обучения важна работа с текстом. В свою очередь, умения, направленные на работу с текстом, можно классифицировать, учитывая деление текстов на устные и письменные, а также принимая во внимание рецептивный или продуктивный характер взаимодействия с текстом.

На основании этого выделяются три группы учебно-информационных умений: «умения работать с письменными текстами», «умения работать с устными текстами», «умения работать с реальными объектами как источниками информации». Умения работать с текстами, без сомнения, являются умениями коммуникативными, которые «выполняют показательную функцию в отношении всех групп общеучебных умений, поскольку речь – показатель связности мысли и системности знаний [26: 21]». Это умения нахождения, переработки и использования информации текста.

Учебно-информационные умения соотносятся с коммуникативно-когнитивным подходом к обучению иностранных студентов, а точнее, его коммуникативной составляющей. Когнитивная составляющая представлена следующей группой умений по классификации С. Г. Воровщикова и Д. В. Татьянченко: *учебно-логическими* умениями. Подчеркнем, что в реальном познавательном и учебном процессе эти группы умений функционируют одновременно, их выделение осуществляется в исследовательских целях.

Как отмечает С. Г. Воровщиков, в соответствии с типом задач, которые решаются в процессе мыслительной деятельности, выделяют три основных вида мышления. Наглядно-действенное мышление – процесс решения задач, в котором преобладают реальные, практические действия с материальными

предметами. Наглядно-образное мышление – это решение задач, в котором на первый план выступают действия с образами. Логическое мышление – это решение задач, которое сначала и до конца осуществляется на основе готовых знаний, выраженных в понятиях, суждениях и умозаключениях. Назначение логического мышления состоит в том, чтобы содержание мысли обрело адекватную форму и соответствовало сущности рассматриваемого объекта. При достоверности исходных положений логичность мысли, в известной мере, гарантирует ее истинность. В этом заключается познавательная сила логического мышления.

Логические умения являются важнейшим компонентом мыслительной деятельности, в которой они не выступают изолированно в решении задач, возникающих в процессе учения. Посредством данных умений информация структурируется для обеспечения поступательного движения от незнания к знанию. Таким образом, под учебно-логическими умениями понимаются общеучебные умения, обеспечивающие четкую структуру процесса постановки и решения учебных задач.

Учебно-логические умения можно разделить на две группы. К первой относят пять умений (*анализ и синтез, сравнение, обобщение и классификация, определение понятий, доказательство и опровержение*), соответствующих основным методам и формам мышления, которые являются предметом изучения формальной логики. Однако формальная логика, несмотря на богатый арсенал своих средств, не охватывает процесс движения мысли в его диалектических противоположностях. Эти вопросы решает диалектическая логика, предметом которой является творческое мышление, проявляющееся в *постановке и решении проблем* (вторая группа умений). Учебно-логические умения первой группы относятся к когнитивному аспекту организации самостоятельной деятельности, а умения второй группы – к проблем-

ному. Осознание проблемы выводит решателя на уровень выбора способов деятельности.

В реализации стратегического аспекта учебника [31] эту роль выполняют метакогнитивные, социальные и аффективные стратегии, которые входят в общую стратегическую компетенцию личности.

Общеучебные умения рассматривают как инвариантный элемент учебных компетенций. Это: умения поиска источников информации; отбор нужной информации в одном или нескольких источниках; умения смысловой переработки информации (анализа, сравнения, обобщения), содержащейся в отобранных материалах, умения письменной фиксации информации для ее последующего использования (составление конспекта, плана, реферата, аннотации). Для успешного функционирования названных умений важен учет лингвистических характеристик текстов, к которым будут обращаться студенты в процессе обучения [5; 28].

Итак, рассмотрим содержание деятельности преподавателя, студента и аппарата учебника при организации выполнения самостоятельной работы. Будем опираться на точку зрения З. Абасова, дополним и расширим его двучленную систему, описывающую деятельность преподавателя и студента при выполнении самостоятельной работы [1], описанием функций аппарата учебника. Предлагаемая таблица может служить ориентиром разработки материалов, предназначенных для изучения студентами без непосредственного участия преподавателя.

Как видно из таблицы, аппарат учебника должен излагать цель и смысл выполнения самостоятельной работы, давать образцы, комментарии. Важным мотивирующим фактором представляется объяснение того, какие коммуникативные действия студент сможет выполнять после освоения предлагаемого материала. Когнитивные предпосылки деятельности – знания, которые необходимы студенту для выполнения самостоятельной работы (СР). Предполагается поэтапное формирование умений самостоятельной деятельности и ее тестовый контроль, материалы которого тоже должны присутствовать в учебнике.

На каждом этапе самостоятельной деятельности задействованы все группы умений: учебно-управленческие, учебно-информационные, учебно-логические.

Успешное формирование всех групп умений возможно при четкой формулировке учебных заданий, соответствующей характеру требуемой для их выполнения деятельности. «Учебные задания должны формулироваться с учетом: полноты отражения состава содержания, соответствия логико-дидактическим ориентирам и критериям – точности, ясности, последовательности и доказательности, включать общенаучную, специальную и обыденную терминологию [26: 23]».

Исследователи отмечают, что «учебное задание – это цель, которая должна быть достигнута определенными средствами в определенных условиях. Задание содержит: 1) указание на конкретное действие, например, найти, определить, сопоставить и т. д. и / или 2) вопрос, требующий ответа. Однако в заданиях, предлагаемых для формирования общеучебных умений или для их

Таблица

**Деятельность преподавателя, студента и функции аппарата учебника при выполнении самостоятельной работы**

Этапы и характеристики СР	Деятельность преподавателя	Деятельность студента	Аппарат учебника
<b>Планирование</b> определение цели выполнения СР	Объясняет цель и смысл выполнения СР; дает инструктаж о требованиях к СР и способах ее выполнения; демонстрирует образец СР.	Понимает и принимает цель СР как лично значимую; знакомится с требованиями к СР.	Письменное краткое и четкое изложение цели и смысла выполнения СР; образец выполнения, комментариев (грамматический, лексический и т. д.).
<b>Планирование</b> формирование мотивации СР	Раскрывает значимость СР, формирует познавательную потребность, мотивирует на достижение успеха.	Формирует собственную познавательную потребность в СР; формирует установку и принимает решение о выполнении СР.	Объяснение, что студент сможет делать после выполнения данной СР.
<b>Моделирование</b> построение плана деятельности	Определяет необходимые знания и деятельностные предпосылки СР.	Вспоминает, повторяет, находит нужную информацию.	Сообщает студентам о необходимых предпосылках деятельности.
<b>Программирование</b> управление СР студента	Осуществляет управление путем целенаправленного воздействия на процесс СР; дает ориентиры выполнения СР.	На основе владения обобщенным приемом осуществляет управление СР (проектирует, планирует, рационально распределяет время и т. д.).	Материалы для СР (тексты с заданиями, упражнения) на воспроизводящем, полутворческом, творческом уровне.
<b>Контроль и коррекция СР</b> студента	Оценивает и корректирует СР студента.	Оценивает свою СР, сравнивая с оценкой преподавателя или эталоном из учебника, корректирует СР.	Эталон или прозрачная система оценивания с количественными параметрами.

проверки, зачастую присутствует только вопрос без указания на действия или деятельность, которые должны быть выполнены. Они, таким образом, не являются заданиями в строгом смысле слова [26: 23]». Поскольку самостоятельная деятельность выполняется студентом только на основе методических материалов, и помощь преподавателя в интерпретации заданий не предусмотрена, требования к точности формулировки заданий в данной ситуации становятся достаточно жесткими: каждое задание должно содержать указание на способ деятельности, который необходимо использовать для выполнения задания. Например, вопрос «как образуются словосочетания?» лучше заменить заданием «*объясните, какими способами образуются словосочетания*», вопрос «какие существуют виды словосочетаний?» – заданием «*назовите, перечислите, какие существуют виды словосочетаний*», вопрос «что такое словосочетание?» – заданием «*объясните, дайте определение, что такое словосочетание*».

В связи с этим необходимо определение списка глаголов, которые могут быть использованы для называния способов деятельности студента с учебным материалом. Важно, чтобы в этот список вошли глаголы, называющие действия, которые необходимы для реализации всех видов общеучебных умений. Это глаголы:

– для учебно-управленческих умений:

*подготовьтесь к чтению* (аудированию, ответу и т. д.); цель поставлена, студенту предлагается составить мысленный план действий.

– для учебно-информационных умений (работы с текстами письменного и устного характера):

– приобретение информации (*найдите, познакомьтесь, узнайте*);

– переработка информации (*составьте план, тезисы, реферат; измените предложение*);

– использование информации (*составьте собственное предложение, высказывание, вспомните, повторите, продолжите*).

– для учебно-логических умений: анализа (*выделите, найдите, определите (в значении найдите)*); сравнения (*сравните, соотнесите, сопоставьте*); обобщения, классификации (*обобщите, сделайте вывод, сгруппируйте,*

*классифицируйте, назовите группы, перечислите*); определения понятий (*определите, дайте определение*); аргументации (*докажите, подтвердите, опровергните*), коррекции (*проверьте, сравните, исправьте*).

Данная проблема относится также к области функционирования другого аспекта учебника – метаязыкового [31].

Итак, решение задач формирования умений самостоятельной деятельности средствами учебника по языку обучения реализуется:

– соблюдением последовательности этапов самостоятельной работы (см. табл.);

– соблюдением порядка введения материалов для СР (воспроизводящего, полутворческого и творческого характера);

– точной характеристикой действий, которые необходимо выполнить студенту, с помощью глаголов, обозначающих такие действия;

– представленностью материалов для адекватной самооценки учебной деятельности.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Абасов З. Проектирование и организация самостоятельной работы студентов / З. Абасов // Высш. образование в России. – 2007. – № 10. – С.81–84.
2. Андрущенко В. Освіта в пошуку нових стратегій мислення / В. Андрущенко // Вища освіта України. – 2003. – № 2. – С. 5–6.
3. Андрущенко В. Характер особистості: гармонія національних і загальнолюдських цінностей. Шляхи формування (стаття перша) / В. Андрущенко, Ю. Руденко // Вища освіта України.–2009. – № 1. – С.13–19.
4. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы / С. И. Архангельский. – М. : Высш. школа, 1980. – 368 с.
5. Бабайлова Э. А. Текст как продукт, средство и объект коммуникации при обучении неродному языку / Э. А. Бабайлова. – Саратов : изд-во Саратов. ун-та, 1987. – 152 с.
6. Бабанский Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса: Методические основы / Ю. К. Бабанский. – М. : Просвещение, 1982. – 192 с.
7. Бевз О. П. Гуманістична педагогіка і психологія як основа підтримки саморозвиваючої особистості в освіті США / О. П. Бевз // Вісник АПН України. Педагогіка і психологія.– 2006. – № 2.– С. 107–114.
8. Бех І. Д. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу в педагогіці / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 2009. – 2(63). – С.26–31.
9. Болотов В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С.8–14.
10. Воровщиков С. Г Учебно-познавательная компетентность старшеклассников: состав, структура, деятельностный компонент: монография / С. Г. Воровщиков. – М. : АПК ППРО, 2006. – 160 с.
11. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования / И. Р. Гальперин. – М. : Наука, 1981. – 139 с.
12. Глузман О. В. Базові компетентності: їх сутність та значення в життєвому успіху особистості / О. В. Глузман // Педагогіка і психологія. – 2009. – № 2 (63). – С.51–60.
13. Головань О. В. О различных формах самостоятельной работы в системе непрерывного образования / О. В. Головань, А. В. Ишков // Проблемы модернизации высшего профессионального образования в контексте Болонского процесса: м-лы Всерос. науч.-практ. конф. – Алт. ГТУ, 2004. – С.139–140.
14. Гордеева А. И. Як організувати позааудиторну самостійну роботу студентів / А. И. Гордеева // Иноз. мови. – 2009. – №2. – С.24–28.
15. Давер М В. Мотивационно-стратегические аспекты личностно-ориентированного обучения языкам на начальном этапе / М. В. Давер. – СПб. : Златоуст, 2006. – 260 с.
16. Димитров Д. Б. Формирование самостоятельной деятельности учащихся в контексте требований Болонского процесса / Д. Б. Димитров, Н. С. Моргунова // Психолого-педагогические и лингвометодические аспекты обучения в вузе: сб. науч. статей. – Х. : ХНАДУ, 2007. – С. 75 – 79.
17. Єдина типова навчальна програма з української мови для студентів-іноземців основних факультетів нефілологічного профілю вищих навчальних закладів України III – IV рівнів акредитації / Уклад.: Л. І. Дзюбенко, В. В. Дубичинський, С. А. Чезганов [та ін.] / За ред. О. Н. Тростинської, Н. І. Ушакової. – К. : НТУУ «КПІ», 2009. – Ч.3. – 52с.

18. Есипов Б. П. Самостоятельная работа учащихся на уроках / Б. П. Есипов. – М. : Учпедгиз, 1961. – 239 с.
19. Жинкин Н. И. Речь как проводник информации / Н. И. Жинкин. – М. : Наука, 1982. – 155 с.
20. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Наук. ред. укр. видання докт. пед наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
21. Леонтьев Д. А. Саморегуляция и сущностные силы человека / Д. А. Леонтьев // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / Под ред. Д. А. Леонтьева, В. Г. Щур. – М. : Смысл, 1997. – С.156 – 176.
22. Луговий В. І. Європейська концепція компетентнісного підходу у вищій школі та проблеми її реалізації в Україні/ В. І. Луговий // Педагогіка і психологія. – 2009. – № 2 (63). – С. 13–25.
23. Махмутов М. И. Организация проблемного обучения / М. И. Махмутов. – М. : Просвещение, 1977. – 240 с.
24. Моранова В. И. Индивидуальный стиль саморегуляции: феномен, структура и функции произвольной активности человека / В. И. Моранова. – М. : Наука, 2001. – 119 с.
25. Пассов Е. И. Концепция коммуникативного иноязычного образования (теория и ее реализация). Методич. пособие для русистов / Е. И. Пассов, Л. В. Кибирева, Э. Колларова. – СПб. : Златоуст, 2007. – 200 с.
26. Перминова Л. М. Формирование общеучебных умений и навыков: логико-дидактический подход / Л. М. Перминова, Л. Н. Николаева // Педагогіка. – 2009. – № 2. – С.18–25.
27. Пидкасистый П. И. Самостоятельная познавательная деятельность учащихся в общении: теоретико-экспериментальные исследования / П. И. Пидкасистый. – М. : Педагогіка, 1980. – 240 с.
28. Піротті Н. В. Типологія науково-дослідних завдань у викладанні іноземних мов // Н. В. Піротті // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі: Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження, досвід, пошуки: зб. наук. праць. – Х., 2008. – Вип. 12. – С. 193–199.
29. Программа по русскому языку для студентов-иностранцев основных факультетов высших учебных заведений Украины III-IV уровней аккредитации / Н. И. Нагайцева, Т. А. Снегурова, С. Н. Чернявская [и др.]. – Х., 2004. – 59 с.
30. Татьянченко Д. В. Организационно-методические условия развития общеучебных умений школьников / Д. В. Татьянченко, С. Г. Воробцов // Школьные технологии. – 2002. – № 5. – С.42–55.
31. Ушакова Н. И. Учебник по языку обучения для иностранных студентов в русле современной образовательной парадигмы. Теория и практика создания учебника по языку обучения для иностранных студентов вузов Украины/ Н. И. Ушакова. – Х. : ХНУ имени В. Н. Каразина, 2009. – 263 с.
32. Хуторской А. В. Эвристический тип образования: результаты научно-практического исследования / А.В. Хуторской // Педагогіка. – 1999. – № 7. – С.15–22.



## ТРЕНИНГОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ЯЗЫКОВОЙ АКАДЕМИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МИГРАНТОВ

*Ушакова Н. И., доктор педагогических наук  
Харьковский национальный университет имени В. Н. Каразина,  
Украина*

*Шульга И. Н., кандидат педагогических наук  
Национальный аэрокосмический университет имени Н. Е. Жуковского  
«Харьковский авиационный институт», Украина*

Активизация международных миграционных процессов заставляет рассматривать межкультурную адаптацию как важнейшую социальную проблему, требующую изучения вхождения индивидуума в новую культуру, постепенного принятия ее норм, ценностей, образцов поведения. При этом необходимо организовать не только приспособление человека к новой среде, но и приобретение им знаний об обычаях, нормах, ценностях, стереотипах поведения другого народа без разрыва с собственной культурой [5].

В зависимости от длительности пребывания в новой социокультурной среде и мотивов миграции выделяют несколько групп мигрантов: туристы, студенты, иностранные рабочие, бизнесмены, дипломатические работники, беженцы-эмигранты [63]. Определяющей характеристикой считают мотив миграции (добровольная или вынужденная миграция). Добровольные мигранты (визитеры) находятся в новом социокультурном окружении от нескольких дней (туристы) до нескольких лет. К последней группе принадлежат и иностранные студенты, аспиранты, стажеры (образовательные мигранты) [58].

Качественные изменения происходят в образовательной практике не только отдельно взятых стран, но и на межнациональном уровне. Высшее образование как процесс овладения профессиональными знаниями приобретает принципиально новое значение. Это выражается в развитии отдельной части высшего образования – международного образования.

Актуальной проблемой этой новой отрасли образования является адаптация образовательных мигрантов к новым условиям и, прежде всего, к обучению в зарубежных университетах [6]. Целостная концепция социально-психологической адаптации образовательных мигрантов на сегодняшний день не разработана.

*Адаптация* – приспособление организма, личности или группы к новым внешним условиям. Исследователи выделяют следующие виды адаптации: социальная, этническая (межкультурная), дидактическая, индивидуально-психологическая, экономическая, бытовая [57].

Содержанием *социальной адаптации* считают сближение целей и ценностных ориентаций группы и входящего в нее индивида, усвоение им

норм, традиций групповой культуры, вхождение в ролевую структуру группы [1: 9 – 10]. Социальная адаптация при обучении иностранным языкам проявляется в речевом поведении, речевом этикете, невербальных формах поведения [1: 286].

Система приемов обучения, служащая для преодоления психологических, языковых барьеров общения в иноязычной среде и способствующая активизации речевых умений, получила название *речевой адаптации*, которая обеспечивается интенсивной речевой практикой и особенно успешна в условиях речевой среды [1: 250].

Образовательные мигранты всегда сталкиваются с затруднениями в процессе вхождения в учебный процесс вуза [5; 16], с наибольшими трудностями встречаются студенты первого года обучения [3; 57; 61]. Выделяют несколько групп трудностей адаптации иностранных учащихся. *Социально-психологические* трудности связаны с образом и качеством жизни, нормами поведения в новой стране. *Биологические* трудности адаптации связаны со сменой климата, с изменением характера питания и т. п. *Дидактические трудности* обусловлены необходимостью освоения большого объема знаний на иностранном языке, который выполняет функцию языка обучения. К *академическим трудностям* относят противоречия между уровнем готовности иностранных студентов к восприятию учебной информации и требованиями высшей школы, а также незнание академических стереотипов страны обучения [26].

Адаптация иностранного студента к системе обучения в вузе характеризуется взаимодействием объективно-социальных, социально-психологических, психофизиологических факторов.

Под *объективно-социальными* факторами исследователи понимают характер высшего учебного заведения, специфику ведущего предмета, особенности организации учебного процесса, систему требований, комплекс норм и ценностей студенческого коллектива и коллектива преподавателей.

К *социально-психологическим* факторам относятся мотивация личности, способности, индивидуальный стиль деятельности.

*Психофизиологические* факторы: индивидуально-психологические особенности личности, связанные, в первую очередь, с темпераментом, индивидуальным стилем реагирования [70].

«Процесс адаптации иностранных студентов и аспирантов может рассматриваться как адаптация к комплексному стресс-фактору, включающему в себя следующие виды адаптации: языковую, формальную (приспособление к требованиям системы высшей школы), социально-психологическую (приспособление к новой культурной и социальной среде, языку общения, учебной группе), дидактическую (усвоение форм, методов и организации учебной работы), биологическую (приспособление к климату, временному поясу, среде обитания) [26: 19]».

Определяя адаптацию как процесс, исследователи выделяют такую характеристику личности как *адаптированность* [16], т. е. «такое состояние взаимоотношений личности и среды, при котором личность без длительных внешних и внутренних конфликтов продуктивно выполняет свою главную деятельность, удовлетворяет свои социальные потребности [58: 45]».

Поскольку основным видом деятельности образовательных мигрантов является обучение в высшем учебном заведении, целью и ожидаемым результатом адаптации данного контингента является академическая адаптированность.

Необходимость адаптации инофонов выдвигает в качестве основной цели образовательного процесса обеспечение максимально благоприятных условий для саморазвития личности, т. е. создание эффективной образовательной среды. Ее рассматривают как многофакторный феномен, обеспечивающий условия для культурного и образовательного роста личности. По мнению К. Г. Кречетникова, необходимо перенести акцент в деятельности преподавателя с педагогического воздействия на личность студента на формирование образовательной среды, в которой созданы условия для его самообразования и саморазвития [36:17 – 18].

В связи с задачами обучения иностранных студентов необходимо уточнить направления создания адаптационно-образовательной среды. Основой построения требуемого методического конструкта является его соответствие учебно-профессиональным и коммуникативным потребностям студентов.

Задача адаптации иностранных учащихся к условиям обучения является двуединой: формирование адаптационно-образовательного пространства и ознакомление студентов с его информационной структурой, обучение умениям использовать его ресурсы.

Описание когнитивно-деятельностной готовности учащихся к условиям обучения представляет собой актуальную психолого-методическую проблему.

Выделяются уровни, компоненты, критерии, параметры готовности студентов к обучению.

Под уровнем готовности понимают систему показателей развития личности, в которых проявляются и прослеживаются особенности индивидуального ментального (умственного) опыта, и которые характеризуют уровень развития познавательных возможностей инофона.

По мнению исследователей [16; 56], модель готовности образовательных мигрантов к учебно-профессиональной деятельности на иностранном языке в высшей школе включает следующие компоненты:

– *мотивационный* – стремление к самостоятельности, проявление устойчивого интереса к предметной области и желание овладеть языком специальности;

– *когнитивный* – понимание связи обучения с будущей профессиональной деятельностью, знание структуры и содержания предметной области знаний;

– *операциональный* – владение лингвистическим аппаратом для усвоения профессионально-значимой информации, владение навыками самостоятельной учебной деятельности;

– *эмоционально-волевой* – уверенность в успехе, стремление преодолеть трудности на пути достижения поставленной цели, высокая степень самоорганизации, удовлетворение от самостоятельного получения профессионально значимой информации;

– *информационный* – речевая, прагматическая и предметная компетентность.

Выделяют также следующие компоненты модели готовности к обучению: содержательно-рецептивный (языковой), социолингвистический (продуктивный), дискурсивно-коммуникативный, мотивационно-целевой, профессионально-ориентированный [47]. Мотивационно-целевой и профессионально-ориентированный компоненты отражают необходимость осознания учащимися актуальности владения лингвистическими знаниями и речевыми умениями для формирования предметной (профессиональной) компетентности.

Важность достаточного уровня подготовки по языку обучения (ЯО) как основного условия преодоления языкового барьера и успешной адаптации подчеркивается многими исследователями [16; 26; 27; 37; 73].

Н. Н. Савельевой предложена модель дидактической адаптации первокурсников, которая предполагает выделение и конструирование целевого, организационного, содержательного и технологического компонентов [61]. Данная модель представляется методологически обоснованной и методически целесообразной, что позволяет интерпретировать предложенную структуру для разработки модели академической адаптации иностранных студентов в адаптационно-корректировочном тренинге (АКТ).

*Целевой компонент* (планируемый результат использования модели) – академическая адаптированность, готовность принимать участие в учебном процессе, умение учащихся осуществлять полноценную коммуникацию в актуальных ситуациях общения и обучения. Это компетентностная характеристика личности иностранного студента.

Содержательный, технологический и организационный компоненты модели адаптации являются средствами реализации целевого компонента и определяют составляющие адаптационно-корректировочного тренинга.

*Содержательный компонент* модели включает ситуативно-тематическое и лексико-грамматическое содержание адаптационно-корректировочного тренинга по языку обучения, тексты и упражнения для формирования набора умений реализации коммуникативных потребностей, осуществления полноценной коммуникации в условиях дефицита лингвистических ресурсов.

*Технологический компонент* призван организовать систематизацию, коррекцию и развитие существующих у студентов знаний, а также сформированных умений, что, как проанализировано далее, может базироваться на использовании элементов интенсивных методов обучения.

*Организационный компонент* предусматривает планирование и реализацию краткосрочного адаптационно-корректировочного тренинга, организующего лингвокоммуникативную адаптацию студентов-иностранцев к формам учебной работы вуза.

Поскольку задачи академической адаптации иностранных студентов к условиям образовательной деятельности в вузе должны быть решены в короткие сроки, а значит, в процессе интенсивной коррекции уровня владения языком обучения, формирования умений общения в актуальных академических коммуникативных ситуациях, проанализируем образователь-

ные возможности интенсивных методов обучения и пути интенсификации учебного процесса.

Активизация учебной деятельности является актуальной научной проблемой организации обучения разных категорий учащихся [7; 12; 18; 20; 35]. Интенсивные интерактивные технологии обучения: игры, тренинги, креативные техники развивают базовые компетентности студента, формируют необходимые для профессии умения и навыки, создают предпосылки для психологической готовности внедрять их в реальную практику [24; 50; 51].

Разрабатывая программы обучения, преподаватели сталкиваются, с одной стороны, с невероятным разнообразием технологий и методов: от лекций и семинаров до кейсов и деловых игр, от тренингов до мозговых штурмов; с другой стороны, – с отсутствием информации о том, с какой целью лучше всего использовать те или иные интенсивные технологии, как их применить в учебном процессе и как с их помощью добиться «научения» будущих специалистов практическим компетенциям [51].

Главное направление совершенствования методики преподавания иностранных языков – оптимизации и интенсификации процесса обучения, которые предполагают максимально возможную эффективность решения познавательных задач при минимально необходимой затрате времени, усилий и средств со стороны преподавателя и учащихся [21; 28; 35; 39; 40].

Выделяют *два* принципиально различных *подхода* к проблеме совершенствования обучения.

*Первый*, традиционный подход, подразумевает улучшение усвоения знаний за счет совершенствования содержания учебного материала, его более тщательного отбора и оптимальной организации учебного процесса. Этот подход предполагает осознанное усвоение учащимися учебной информации.

*В другом подходе* акцент делается не столько на содержании учебных материалов и сознательно-логическом усвоении, сколько на стимуляции познавательной деятельности за счет управления восприятием, мотивацией, а сознательно-логическое усвоение учебных материалов осуществляется лишь на определенном этапе. Этот второй подход основан на активизации познавательной деятельности, основными приемами которой являются суггестивная и информационная стимуляция, активизация неосознаваемых компонентов психической деятельности, целостное, глобальное представление учебной информации [54: 6].

Мы не противопоставляем вышеуказанные подходы, а согласны с тем, что в процессе обучения успехов достигали те методисты, которые «не преувеличивали значение тех или иных отдельных дидактико-методических принципов, а руководствовались новыми достижениями в разных областях методики преподавания иностранных языков, которые не понимали обучение односторонне как частную дидактику, прикладную психологию или прикладную лингвистику, а признавали принципиальное значение языкознания и теории усвоения как научной основы обучения иностранным языкам [34: 60].

Рассмотрим возможности применения интенсивных методов или их отдельных приемов в обучении ЯО иностранных студентов, в частности, на

этапе их вхождения в учебный процесс конкретного вуза. Отметим соотнесенность коммуникативной направленности обучения и характеристик интенсивных методов, ориентированных на максимальное приближение процесса обучения к условиям реального и профессионального общения.

Проанализируем употребление термина «интенсивные методы». Существование таких методов предполагает, что есть и методы «неинтенсивные». Соответственно, есть опасность смешения терминов «интенсивный» и «эффективный», что может повлечь за собой определенное негативное отношение к методам, не носящим название интенсивных. Согласимся с А. А. Леонтьевым, который считает, что понятие интенсивности следует расчленить и говорить о двух его аспектах – психологическом и методическом. Совпадение значений эффективности и интенсивности существует только в плане психологическом. Имея возможность преподавать язык интенсивно, нет смысла делать это «экстенсивно». При таком противопоставлении в семантике слова «интенсивный» явно присутствует положительная оценка. В плане методическом интенсивность занимает равное положение с экстенсивным, т.е. традиционным обучением. Здесь предпочтение отдается тем или другим методам в зависимости от форм, условий и задач обучения [40].

В завершение терминологических уточнений необходимо упомянуть об «интенсификации обучения». Ее определяют как выполнение большего объема обучающей работы в заданные промежутки времени [4], усвоение максимального количества учебной информации на максимально качественном уровне при наименьших затратах энергии со стороны обучающихся в минимальные сроки [21]. Интенсивность рассматривают как объем работы, выполняемый в заданные промежутки времени, как количественный параметр, свойственный любому методу [12]. Интенсификация – деятельность, направленная на повышение уровня интенсивности. Источником интенсификации является совершенствование комплекса факторов, влияющих на учебный процесс, оптимизация обучения во всех его аспектах.

Интенсивное обучение отличается от традиционных методов обучения иностранным языкам. Под интенсивным обучением понимают обучение, направленное, в основном, на овладение устной речью и ее понимание, опирающееся на не используемые в обычном обучении психологические резервы личности учащихся, управление социально-психологическими процессами в группе и общением преподавателя с учащимися и учащихся между собой, осуществляемое обычно в сжатые сроки и с большой ежедневной концентрацией часов [1: 82].

В группе интенсивных методов выделяются: суггестопедический метод обучения (Г. Лозанов), метод активизации резервных возможностей личности обучаемого (Г. А. Китайгородская), эмоционально-смысловой метод (И. Ю. Шехтер), интенсивный метод обучения устной речи взрослых (Л. Ш. Гегечкори), суггестокибернетический интегральный метод ускоренного обучения взрослых (В. В. Петрусинский), ускоренный курс обучения разговорному языку методом «погружения» (А. С. Плесневич), ритмопедия (Г. М. Бурденюк), гипнопедия (А. М. Свядош) и др. [2; 11; 18; 20; 25; 28; 31; 34; 41; 42; 54; 55; 64].

Рассмотрим параметры перечисленных методов с целью выявления черт, релевантных для создания АКТ.

Создателем базового метода данной группы – суггестопедического – является Г. Лозанов. «Суггестология – это наука о внушении. Суггестопедия – это раздел суггестологии, посвященный вопросам практической, теоретической и экспериментальной разработки проблем внушения в педагогике [20: 160]». Суггестопедический метод обучения определяют как систему «введения и закрепления речевого материала в ситуациях общения, имитирующих естественную речевую среду, а также активизацию учащихся в процессе урока и мобилизацию их скрытых психологических резервов [28: 175]».

Творчески осмыслен в суггестопедической методике механизм активного отдыха. Используется такой этап работы как концертный сеанс, во время которого дается установка на запоминание материала. При этом возникает эффект псевдопассивности, когда можно наблюдать парадоксальный, на первый взгляд, феномен: сверхусвоение и сверхрезультативность учебно-творческих процессов при эффекте не усталости, а отдыха [28; 41].

Следующим важным условием создания суггестивной атмосферы является фактор двуплановости, включающий элементы искусства, соединенные в единую систему: музыкальное сопровождение, интонационное оформление текста и артистизм педагога, ритм, игровая атмосфера.

Названные механизмы и факторы реализуют три главных принципа суггестопедии: 1) радость и ненапряженность, 2) единство (осознаваемое – неосознаваемое), 3) суггестивная взаимосвязь. Последний принцип обеспечивает существование взаимосвязанной психологической пары в отношениях между преподавателем и учащимся (авторитет – инфантилизация).

Методические принципы суггестопедического метода: 1) расширенный программный материал; 2) непосредственное включение в речь; 3) система стимулирующих этюдов – могут быть использованы в традиционном обучении, т. к. значительно интенсифицируют занятия. Этюды носят ситуативный, игровой характер, имеют практическую направленность. При обучении иностранных студентов направленность этюдов должна быть профессионально-ориентированной. Важной характеристикой этюдов является доступность языкового материала, на основе которого формируются речевые умения.

Положительной чертой метода представляется диалектическое единство имитативного и когнитивного подходов с направленностью на творческую активность, учет родного языка учащихся. Ценными характеристиками метода также являются: 1) активизация обучающихся; 2) мобилизация скрытых психологических резервов личности; 3) повышенное внимание к организации общения на занятиях; 4) перевод обучения иноязычному общению из формального в личностный план.

К недостаткам суггестопедического метода относят то, что он не обеспечивает когнитивных основ (усвоения языковых средств) для овладения корректной речью. Не уделяется внимание обучению таким видам речевой деятельности как чтение и письмо.

Главными методическими приемами метода считают этюды, проблемные ситуации, игры, парные диалоги, которые строятся на основе ситуатив-

ного текста. Заключительными этапами работы являются драматизация текста, тестирование [28: 179 – 180].

Метод активизации резервных возможностей личности разработан Г. А. Китайгородской на основе теории деятельности А. Н. Леонтьева и концепции Г. Лозанова. Кроме овладения комплексом навыков и умений, необходимых для речевой деятельности, предусматривается овладение языковым материалом как основой вышеуказанных умений и навыков.

Содержание метода определяется его главными принципами: 1) двуплановости процесса обучения (общение – не только цель обучения, но и его ведущее средство); 2) поэтапно-концентрической организации учебного процесса (от формирования речевых навыков и умений элементарного уровня – через систематизацию и закрепление материала в результате выполнения тренировочных и речевых упражнений – к формированию творческих умений ситуативного варьирования высказывания на новом материале в условиях, максимально приближенных к реальному общению); 3) глобального использования всех средств воздействия на психику учащегося; 4) устного опережения; 5) индивидуального обучения через групповое; 6) взаимодействия ролевых и личностных элементов в обучении; 7) полифункциональности упражнений [30; 31].

Метод за короткий срок обеспечивает овладение языком как средством общения в пределах тем и ситуаций, представляющих интерес для учащихся, что обеспечивает мотивацию обучения.

Учебный процесс организуется в три этапа: введение нового материала с помощью текста-полилога, тренировка в общении (закрепление в речи изученного материала), практика в общении (свободное использование материала в разных ситуациях) [28: 203 – 204].

Положительным моментом является стремление к дифференциации целей обучения для формирования умений разных видов речевой деятельности, а не только устного общения.

Эмоционально-смысловой метод И. Ю. Шехтера в качестве основного пути овладения речевым общением рассматривает опору на смыслообразование, возникающее в условиях ролевой игры. Принципы метода реализуются через систему коммуникативных заданий, обеспечивающих овладение языком в связи с разнообразными мотивами деятельности. Достоинством метода является ориентация на профессиональное общение. Развитие речи предусматривается с опорой на учебные тексты, изучаются грамматика, основы перевода, развиваются навыки письменной речи. Ценным методическим приемом является включение в интенсивный учебный процесс межцикловых этапов обучения языковым средствам, которые являются базой для формирования коммуникативных умений [28; 71].

Суггестокрибернетический метод В. В. Петрусинского основан на управлении обучаемыми с помощью технических средств, которые обеспечивают активизацию процессов запоминания. Курс предназначен для начального этапа обучения и позволяет за ограниченное время автоматизировать лексику и языковые модели [189]. Эффективным считается включение автоматизированных этапов в традиционные виды обучения [28: 177].



Для подготовки научных работников к устному общению на иностранном языке за короткий срок предназначен ускоренный курс обучения разговорному языку методом «погружения» [55].

Для сходных целей в ГИРЯ им. А. С. Пушкина разработан курс русского речевого поведения [2]. Он предназначен для активизации навыков устной речи, развития творческой активности зарубежных преподавателей русского языка. Основными приемами обучения являются групповая учебная деятельность, ролевые игры, этюды, использование ситуаций речевого этикета. Курс профессионально ориентирован, т. к. знакомит зарубежных преподавателей с методическими приемами интенсивного обучения, которые они могут использовать в своей работе.

Выделим черты интенсивных методов, релевантные для обучения образовательных мигрантов языку обучения: а) максимальная активизация учащихся в ходе занятия; б) мобилизация скрытых психологических резервов личности обучаемого, что способствует увеличению объема усваиваемого материала; в) глобальное использование всех средств воздействия на личность учащегося (опора не только на зрительное и слуховое восприятие, что характерно для традиционной методики, но и на подсознательные источники восприятия); г) повышенное внимание к различным формам педагогического общения, социально-психологическому климату в группе; д) создание адекватной учебной мотивации, снятие психологических барьеров при усвоении языкового и речевого материала и речевом общении [1; 28; 30; 55; 71].

Содержанием обучения является овладение комплексом навыков и умений, необходимых для осуществления деятельности в конкретной сфере общения, что находит выражение в отборе лексико-грамматического материала, ситуаций и тем общения для занятий, которые направлены не на приобретение знаний о языке, а на формирование речевых умений. Основные виды упражнений – речевые. Кроме того, в систему занятий включены особые упражнения, стимулирующие этюды, выполнение которых предусматривает активные речевые действия учащихся в соответствии с заданной ролью. Игровой характер этюдов создает в группе непринужденную обстановку, отношения доверия между учащимися и преподавателем [74].

Применение интенсивных методов позволяет формировать и активизировать речевые умения за короткий срок в пределах ограниченного набора тем и ситуаций, которые отбираются в связи с потребностями учащихся, что обеспечивает мотивацию обучения. Положительно влияют на усвоение материала распределение учащихся по ролям, стимулирующие этюды, проблемный характер занятий, использование музыкального фона [1].

Вместе с тем, сосредоточенность на речевой деятельности ведет к тому, что недостаточно внимания уделяется работе над языковым материалом. Это требует включения в систему занятий тренировочных упражнений и грамматических пояснений, межцикловых этапов отработки языкового материала.

Наиболее эффективно обучение с применением интенсивных методов в небольших группах одного уровня обученности при определенной квалификации преподавателя.

Нами рассмотрены психологический и методический аспекты использования интенсивных методов. Но существует и третий аспект, присущий любому методу обучения языку, – *лингвистический*.

В основе интенсивного обучения, как и в основе каждого метода преподавания иностранных языков, лежит определенная лингвистическая концепция: лингвистика тесно связана с методикой, и эта связь определяется единством двух сторон процесса обучения, т. е. того, чему учить, и того, как учить.

Потребности современного общества вызвали к жизни два взаимосвязанных процесса: развитие интенсивных методов обучения и рост популярности коммуникативной лингвистики. Это ведет к переориентации процесса обучения. Коммуникативность ориентирует на включение обучающихся в непосредственный акт общения между собой (или с преподавателем) для решения жизненных задач, возникающих в ходе освоения «изменяющейся действительности» [33]. Таким образом, коммуникативность понимается двупланоно: как коммуникативная направленность в обучении и коммуникативная активность в ходе учебного процесса [1].

Принцип коммуникативности выдвигает ряд *требований*, важнейшими из которых являются следующие:

- практическая направленность целей обучения, учет их типологии;
- функциональный подход к отбору и подаче языкового материала;
- ситуативно-тематическое представление учебного материала;
- изучение лексики и морфологии на синтаксической основе;
- концентрическое расположение учебного материала;
- выделение нескольких этапов обучения [33: 10].

Говоря о лингвистическом аспекте интенсивного обучения, отметим, что решение задач этой обучающей технологии возможно только при опоре на коммуникативную лингвистику, в частности, теорию речевых актов [48], что позволяет наиболее эффективно достигать поставленных целей.

Лингвистические основы интенсивных методов сближают их с коммуникативным методом и основываются на следующих принципах коммуникативной лингвистики:

1. Единицей коммуникации (а соответственно и обучения) являются речевые акты.

2. Единицей отбора речевых актов выступает речевая интенция говорящего, которая содержательно организует и регулирует речевое поведение.

3. Овладение языком как средством общения предполагает формирование у обучающегося коммуникативной компетенции, означающей способность правильно использовать язык в разнообразных ситуациях общения.

4. Формирование коммуникативной компетенции организуется в рамках тщательно отбираемых ситуаций общения, которые служат стимулом для возникновения речевого намерения и совершения речевых актов [28:162 – 163].

Из признания ведущей роли коммуникативной лингвистики вытекает рассмотрение *текста* в качестве единицы обучения. Естественное протекание коммуникативного акта влечет за собой отбор оригинальных текстов, связанных с ситуацией общения [40; 52].

Разработка лингвистических основ интенсивного обучения предполагает определение предметного (тематического) содержания курса и выделе-

ние набора лингвистических средств, которым это содержание передается. Программирование предметного содержания курса осуществляется путем выделения комплекса коммуникативных потребностей обучаемых, составляющего модель их будущей речевой деятельности. Сюда входят сферы общения, разновидности коммуникативной деятельности, коммуникативные задачи, речевые интенции – стимулы, порождающие речевое произведение, конкретные речевые действия.

Предметное содержание курса, составляющее уровень конкретных речевых действий, организуется на базе ситуативно-проблемного подхода, который предполагает выделение комплекса внелингвистических ситуаций, моделирующих речевой опыт учащихся в определенных условиях коммуникации. Ступенями, ведущими к решению этой задачи, считают составление списка коммуникативных функций (типовых интенций), реализуемых в целевой сфере речевого общения; уровень языковой номинации, уровень логико-смысловых ситуаций. Функционально-смысловые единицы этих уровней должны составлять коммуникативную основу отбора и организации учебного материала [42].

Отбор единиц обучения находится в непосредственной связи с потребностями учащихся, с ситуациями их будущей речевой деятельности. Значит, профиль обучения имеет первостепенное значение для построения учебного курса. Соответственно, программа АКТ должна представлять собой набор отобранных в соответствии с коммуникативной позицией будущего специалиста и условиями учебного заведения типичных коммуникативных ситуаций, принадлежащих к тем сферам и видам общения, в которые предполагается включить обучаемого. Список ситуаций должен дополняться перечнем тем (подтем, мотивов, ключевых слов) для конкретных речевых актов. Программа, таким образом, должна иметь вид матрицы, отражающей в максимально полной мере все ситуативно-тематическое и структурно-лингвистическое содержание курса иностранного языка [43].

Опыт использования интенсивных методов имеется в области краткосрочного обучения специалистов [35], для которых потребность овладения языком является ярко мотивированной. На краткосрочных курсах для специалистов используется многое из того, что предлагают интенсивные методы, т. к. обычно этот контингент имеет четкие цели овладения языком и ограниченное время для этого. Цели развития у слушателей навыков и умений в различных видах речевой деятельности для использования в профессиональной коммуникации определяют практический характер курсов и формулирование учебных целей как набора коммуникативных задач.

Можно ли использовать достижения краткосрочных курсовых форм обучения для подготовки студентов, когда овладение специальностью (в отличие от курсового обучения уже сформировавшихся специалистов) идет на изучаемом языке? Речь идет об условиях, когда язык – не цель, а средство получения образования, приобщения к избранной специальности [45].

Существует множество доводов в пользу работы со студентами с опорой на некоторые принципы названной формы обучения. Например, важ-

ным представляется создание *типового* адаптационно-корректировочного тренинга с ориентацией на профессиональное общение. Ведутся поиски в направлении построения моделей учебной деятельности, в которых используются комбинации разных методов, гарантирующие быстрое снятие языкового барьера, мобилизующие скрытые психологические резервы личности учащегося, способствующие созданию повышенной мотивации в обучении различным видам речевой деятельности [8; 17; 19; 26; 32; 49].

Анализ особенностей интенсивных методов обучения позволяет сделать выводы о том, что задачам АКТ соответствуют определенные принципы и приемы названных методов, а именно:

– двуплановость общения (общение не только цель обучения, но и его средство);

– ориентация на профессиональное общение в пределах тем и моделируемых ситуаций, представляющих интерес с точки зрения соответствия коммуникативным потребностям учащихся;

– поэтапно-концентрическая организация учебного процесса;

– формирование умений в различных видах речевой деятельности;

– опора на учебные тексты как основную единицу обучения;

– система коммуникативных заданий, связанных с разнообразными мотивами деятельности;

– межцикловые этапы обучения языковым средствам, которые являются базой для формирования коммуникативных умений и позволяют избежать недостаточного внимания интенсивных методов к формированию когнитивных основ названных умений;

– использование деловых игр, ролевых игр; сценариев речевого взаимодействия.

Характеристики интенсивных методов, актуальные для организации учебного процесса в аудитории образовательных мигрантов, позволяют говорить о необходимости и возможности использования приемов интенсивных методов в адаптационно-корректировочных тренингах.

Термин «тренинг» используют для обозначения не только форм обучения, но и средств развития способностей к обучению или овладению сложными видами деятельности, в частности, общением [22]. Теория и технологии создания тренингов находятся в русле компетентностного и акмеологического подходов в современной педагогике и лингводидактике [9; 23; 62; 65].

Целью данного раздела является описание характеристик тренингов, актуальных для формирования и развития коммуникативной компетентности иностранных учащихся, тех ее компонентов, которые важны при дефиците лингвистических ресурсов, что типично для осуществления образовательной деятельности на неродном языке, а также компонентов, которые недостаточно разработаны в методике преподавания иностранным студентам языка обучения.

Использование тренинговых технологий в обучении имеет определенные преимущества перед традиционными формами: в группе моделируется система взаимоотношений, характерная для реальной жизни. В группе человек может обучаться новым умениям, экспериментировать с различ-

ными стилями отношений среди равных партнеров. Важно, что в группе участники могут идентифицировать себя с другими, сыграть роль другого человека для лучшего понимания его и себя [14: 26 – 27]. Для оптимизации обучения иностранных студентов актуально, чтобы они лучше понимали именно себя, т. е. свои учебные и коммуникативные задачи, овладевали способами их решения.

Учебный курс, задачей которого является интенсивное введение иностранных студентов в образовательное пространство конкретного учебного заведения, коррекция уровня владения языком обучения до коммуникативно достаточного, назван И. Н. Шульгой *адаптационно-корректировочным тренингом*. В ходе такого тренинга необходимо сформировать у учащихся умения оценки учебных коммуникативных ситуаций, осознания коммуникативных задач, которые должны быть решены в таких ситуациях, а также умения реализации задач общения адекватными языковыми средствами.

Какие характеристики тренинговых технологий могут быть востребованы для решения задач языковой академической адаптации образовательных мигрантов?

Тренинги сочетают в себе игровую и учебную деятельность и проходят в условиях моделирования профессиональных и учебных коммуникативных ситуаций [14], которые должны выявляться в соответствии с коммуникативными потребностями учащихся.

Обилие специальностей, которыми овладевают иностранные студенты в зарубежных университетах, делает целесообразным определение *инвариантного* набора актуальных для данного контингента коммуникативных ситуаций.

Исследователи тренингов [22; 23; 24; 65] отмечают, что успешность работы группы зависит от соблюдения специфических принципов: принципа активности участников; принципа их исследовательской, творческой позиции; принципа объективизации поведения (использование обратной связи, что помогает участнику получать объективную информацию о своем поведении); принципа оптимизации познавательных интересов в условиях общения (эффективность обучения повышается за счет того, что в познавательный процесс вовлекается информация, которую индивид получает от партнеров по общению); принципа партнерского (субъект-субъектного) общения, которое характеризуется признанием ценности личности другого человека, принятием во внимание интересов собеседников.

Интерпретация принципов тренинга для задач языковой подготовки и адаптации образовательных мигрантов требует определения методов и приемов, которые позволят интенсифицировать учебную деятельность.

Возможность использования тренинга зависит от *уровня владения* иностранными учащимися языком обучения. Поэтому разработка методики АКТ для конкретного контингента учащихся в качестве одного из основных компонентов предполагает определение такого уровня, выявление его соответствия задачам общения.

В ходе тренинга используются групповая дискуссия, ролевые игры, психодрама, психогимнастика. «В зависимости от вида тренинга их удельный вес меняется: тренинг делового общения в большей степени «нагру-

жен» ролевыми играми, группа развития личности – психодрамой, а перцептивно ориентированный тренинг включает много психогимнастических упражнений. Базовой процедурой для всех видов тренинга является групповая дискуссия [24: 9]». Выделяют три вида дискуссий: направленные на информирование друг друга, на решение профессиональных проблем, на поиск решения проблемы [14].

Наиболее легким, с точки зрения владения языком, видом дискуссии является дискуссия в виде взаимного информирования. «Дискуссии, направленные на решение профессиональных проблем, более сложны по структуре, разделению ролей между участниками, по процедуре проведения и по эффективности получаемого результата [24: 13]». Важно, чтобы такая дискуссия была направлена на решение проблемы, которая была бы по силам участникам, но не была бы слишком легкой [24].

Одной из форм дискуссий, направленных на решение профессиональных проблем, является дискуссия с распределением интеллектуальных функций. Ее суть состоит в разделении ролей между участниками дискуссии или подборе участников на роли генератора идей (инициатора), критика (эксперта) и организатора, выполняющего функции оптимизации взаимоотношений между генератором идей и критиком [24].

Роль организатора (ведущего) в обучении и проведении дискуссий в начале обучения, когда иностранные студенты не владеют языком в достаточной мере, отводится преподавателю. На последующих этапах обучения роль организатора дискуссии и организатора обучения может постепенно разделяться: если обучением продолжает руководить преподаватель, то дискуссию могут организовывать сами студенты.

Задачи руководителя дискуссии структурируются по отношению к проблеме, по отношению к каждому участнику, по отношению к группе.

В отношении проблемы необходимо ясно и четко сформулировать ее, разбить решение проблемы на этапы, поставить конкретную задачу для каждого этапа. В отношении каждого участника необходимо проверить понимание им сути проблемы, узнать мнение о решении поставленной задачи, не допускать отклонения от ее решения, подчеркнуть вклад каждого в решение проблемы.

В отношении группы основными задачами являются постановка цели, выделение и обобщение основных точек зрения [24].

Проведение тренинга предполагает опрос мнения каждого из участников по поводу решения проблемы, поэтому опрос студентов также необходим с целью уточнения задач обучения языку, что позволит осуществить *отбор* учебного материала.

В определенной степени эту проблему решает анкетирование студентов об их готовности к участию в учебном процессе. Анкетирование также помогает определить наиболее актуальные и проблемные для студентов коммуникативные ситуации учебной деятельности. Такие ситуации мы называли академическими. Тренинг дает учащимся языковые средства реализации ролей, которые они будут выполнять в наиболее частотных академических ситуациях.

Поскольку вхождение в ролевую структуру группы является основным содержанием социальной адаптации, важным является определение понятия «роль» в тренинге. По мнению методистов, игровая роль – устойчивый комплекс форм поведения, соответствующий функции человека в социальных отношениях [1: 265].

Идея ролевой игры состоит в обращении к кому-либо с просьбой представить в конкретной ситуации либо себя, либо другое лицо. Игроков просят вести себя соответственно тому, что они ожидали бы от этого человека [44].

Образовательные мигранты должны освоить роли участников реальных учебных событий (лекции, семинара и т. д.), моделируемых в ходе тренинга.

Роль может быть определена в понятиях функции или цели, что позволяет описать набор из внешних признаков и поведенческих актов, исходя из того, что эти внешние признаки и поведенческие акты являются характеристикой определенной личности и предсказуемы в данной ситуации [44: 12 – 13].

Роли, которые мы предлагаем конструировать для решения задач языковой подготовки образовательных мигрантов, определяются характеристиками актуальных для них академических коммуникативных ситуаций. Это роли студентов, слушающих лекцию, участвующих в семинаре, практическом занятии. Роли необходимо описать с целью организации тренинга и освоения учащимися алгоритмов коммуникативной деятельности в ситуациях учебного общения. Следует определить, что должен уметь делать студент в ситуации, например, семинара, и разработать методику обучения необходимым коммуникативным стратегиям и тактикам.

Для обучения языку важно, что описание ролей представляет собой не только поведенческую, но и речевую характеристику людей, включенных в ситуацию.

Учебная ситуация должна определяться описанием ролей и разработанным сценарием. В сценарии дается характеристика конкретной проблемы или сложившихся условий. Очевидно, АКТ может носить характер сценария, который разрабатывается преподавателем для формирования у студентов умений общения в определенных ситуациях. Необходимо описать инвариантные характеристики сценария, который может быть применен для обучения ЯО иностранных студентов разных специальностей.

Для создания АКТ актуальны следующие характеристики игры: возможность обсуждать личные вопросы и проблемы, поупражняться в различных типах поведения; определить общие проблемы и динамику группового взаимодействия; живо и непосредственно представить академический описательный материал; обеспечить быструю обратную связь, как ученику, так и наставнику устранить пропасть между обучением и реальными жизненными ситуациями [44: 12 – 13].

Поскольку обучение ЯО осуществляется в группах, необходим учет факторов, способствующих, по мнению исследователей [14], групповой сплоченности. К таким факторам относятся:

1. Совпадение интересов, взглядов, ценностей и ориентаций участников группы (считаем, что цели образовательных мигрантов в процессе освоения языка обучения совпадают).

2. Достаточный уровень гомогенности состава групп по уровню образования и профессиональной подготовки (для языкового тренинга особенно важна гомогенность по уровню владения языком, что в реальном учебном процессе присутствует редко, т.к. студентов принимают на обучение и комплектуют учебные группы в зависимости от специальности, но без учета уровня владения языком).

3. Атмосфера психологической безопасности, доброжелательности. Задача создания такой атмосферы является первоочередной для преподавателя.

4. Активная совместная деятельность, направленная на достижение цели, значимой для всех участников (необходимо четко формулировать для студентов цель учебного процесса и каждого конкретного занятия как этапа достижения главной цели).

5. Квалифицированная работа ведущего (высокая квалификация преподавателя).

6. В традиционной тренинговой группе нежелательно число участников, превышающее восемнадцать человек. Это ведет к снижению уровня эффективной обратной связи, уменьшению времени, которое ведущий может уделить каждому, исчезновению условий для проявления активности каждого человека. Методисты и преподаватели-практики считают, что для овладения языком обучения группа иностранных учащихся должна быть даже не 18, а не более 12 человек [68].

При организации и проведении тренингов выдвигается ряд требований к организатору (ведущему), в данном случае это преподаватель языка обучения. Для эффективного проведения АКТ, кроме владения традиционными профессиональными умениями, необходимо освоение методики разработки и проведения такого тренинга для конкретного контингента студентов.

Лингвометодическое описание АКТ предполагает структурирование данного учебного курса и наполнение его коммуникативно необходимым и достаточным языковым материалом, создание методики его презентации, закрепления, контроля усвоения.

*Структурными элементами* тренинга могут служить ситуативно-тематические разделы, которые, используя терминологию тренинговых технологий, назовем *эпизодами*.

Создание эпизодов тренинга делает необходимой разработку их методических сценариев, в связи с чем целесообразно использовать понятие «сценарий речевого взаимодействия».

В методике сценарий речевого взаимодействия определяют как модель речевого взаимодействия учащихся, которые выполняют разные роли с целью реализации определенных программ поведения в рамках заданных ситуаций общения. Способы словесной реализации программ общения являются объектом изучения на занятиях по языку.

Сценарий близок к ролевым играм тем, что тоже строится на приемах драматизации, но имеет следующие отличительные особенности: 1) роли участников общения в рамках сценария, как правило, парные, взаимодополняющие друг друга; 2) важнейшим элементом сценария является про-



блема, «конфликт», который требуется разрешить его участникам. В сценарии лишь описывается ситуация и дается целевая установка. Участники сами интерпретируют свои роли и ищут пути разрешения конфликта (в отличие от ролевой игры, в которой ролевое поведение участников общения часто предписано заранее) [1: 300].

Образовательные мигранты владеют ЯО на некотором уровне, однако этот уровень недостаточен для того, чтобы принимать полноценное участие в учебном процессе. В рамках АКТ задача преподавателя – не столько дать студенту набор недостающих знаний и умений, сколько научить использовать и развить уже имеющийся у него запас знаний и умений для реализации коммуникативных потребностей в актуальных ситуациях общения.

Задача студентов в АКТ – не заучивание ролей, а освоение стратегий общения в ситуации дефицита лингвистических ресурсов и самостоятельного обучения. Таким образом, АКТ – переход от ролевых игр с их четкой регламентацией грамматического и лексического наполнения роли каждого участника к сценариям, направляющим учебно-познавательную деятельность студентов, активизирующим имеющиеся умения в направлении совершенствования стратегий обучения и общения.

Определим подходы к отбору и структурированию языкового и речевого наполнения эпизодов тренинга.

Говоря о способах активизации пассивного владения языком на краткосрочных курсах, О.П. Рассудова отмечает, что «содержание, способы и приемы обучения в этом случае определяются не только конечными целями, но и степенью подготовленности слушателей. Эффективность краткосрочных курсов во многом зависит от того, насколько успешно удастся использовать уже имеющиеся речевые навыки и языковой запас учащихся для формирования новых умений, насколько быстро преодолеваются недостатки владения ими языком [60: 93]».

Лингвистическое наполнение коммуникации должно «активизировать в речи слушателей наиболее типичные для коммуникативных задач курса языковые средства и решить некоторые проблемы коррекции [60: 97]».

Еще одно важное замечание исследователя касается того, что, наряду с разработкой конкретных ситуаций и разговорных тем, выделяется набор достаточно универсальных речевых реакций, с помощью которых учащийся сможет в неожиданных случаях все же осуществить коммуникацию [60: 96]. Считаем, что именно в этом направлении необходимо разрабатывать методику АКТ, структурировать и систематизировать языковой материал.

В первую часть языковых средств целесообразно включать минимум активизируемых лексико-грамматических конструкций. В этот минимум входят конструкции, имеющие высокий коммуникативный ранг для целей курса – составляющие «ядро» языкового обеспечения тем и ситуаций. Поскольку этот языковой материал известен учащимся, он легко включается в речь, является основой развития навыка комбинирования языковых единиц. На основании данного минимума создаются коммуникативные упражнения, требующие замены, перегруппировки языковых единиц. Такой минимум в рамках краткосрочного курса имеет высокую повторяемость [60].

Вторая часть лексико-грамматических средств вводится в качестве нового материала. Такими средствами должны быть, в первую очередь, типизированные средства речевого контакта. Это языковые единицы, использование которых в речи позволяет вступать в разговор, уклониться от разговора, выразить нужную реакцию и т. п.

Третью часть лексико-грамматического состава (большую) составляют языковые средства, поступление которых не регулируется ничем иным, кроме собственно коммуникативных потребностей, задачами разрешения коммуникативных проблем [60].

Считаем, что в третью часть следует включать языковые средства, которые соответствуют специальности студентов и их уровню обученности.

Такой подход решает инвариантные задачи организации обучения иностранных студентов, а также задачи, актуальные для учащихся конкретной специальности.

Данный принцип может быть использован для создания сценариев. Они должны быть построены с учетом логики повторения, активизации известного и представления нового лексико-грамматического материала. В рамках элементов сценариев – эпизодов – отрабатываются речеповеденческие стратегии и тактики – программы *речевого поведения* участников сценариев, отражающие особенности общения в актуальных академических ситуациях.

Обучение в АКТ целесообразно осуществлять от наблюдения и повторения к усвоению и активной интерпретации. Роль преподавателя также будет трансформироваться от управления ролевыми играми к составлению сценариев речевого взаимодействия. Соответственно, контроль и оценивание результатов обучения будут претерпевать изменения, постепенно становясь не только функцией преподавателя, но и формируемыми в ходе тренинга функциями и умениями студентов.

Для разработки АКТ преподавателю необходимо определить и описать следующие *параметры организации учебного процесса*:

- актуальные для целевого контингента коммуникативные ситуации и потребности;
- задачи адаптации образовательных мигрантов к условиям обучения на изучаемом языке и общения в указанных ситуациях;
- реальный уровень обученности иностранных учащихся, соответствие данного уровня задачам учебного общения;
- методы интенсификации учебного процесса, активизации учебной деятельности студентов;
- структуру тренинга (набор эпизодов сценариев речевого взаимодействия);
- описание инвариантных и вариативных (учитывающих специальность и уровень обученности студентов) компонентов сценариев;
- языковой и речевой материал для реализации программ речевого поведения образовательных мигрантов в сценариях речевого взаимодействия;
- принципы организации учебного материала в рамках инвариантных и вариативных составляющих тренинга, систему упражнений и заданий, набор учебных текстов.

Первоочередной задачей организации коммуникативного обучения является определение коммуникативных потребностей учащихся. Под коммуникативной, или речевой, потребностью понимают: 1) желание речевой деятельности, возникшее до начала коммуникативного акта и конкретизирующееся в ходе его реализации [66]; 2) осознаваемую потребность совершить то или иное речевое действие [40]; 3) особый вид потребностей, побуждающих вступать в речевое общение с целью решения вербальных и невербальных задач [1].

«В основе коммуникативных потребностей учащихся лежат социально значимые потребности общества в подготовке специалистов с определенными коммуникативными компетенциями в иностранном языке [4: 14]». В связи с этим практические цели обучения, выдвигаемые преподавателем и осознаваемые учащимися, определяются не только индивидуальными потребностями учащихся, но, безусловно, поддерживаются запросами современного общества, условиями его развития и задачами системы образования на данном этапе [33].

Коммуникативные потребности описываются через перечень задач общения, которые должны быть решены средствами изучаемого языка. Для этого выявляются сферы и подсферы, виды речевой деятельности, ситуации и темы общения, жанры письменной речи и типы текстов, актуальные для данной категории учащихся. В рамках, социально значимых для каждого контингента учащихся, отбираются речевые ситуации, для каждой из которых выявляются однотипные речевые интенции с однотипной речевой реализацией, что позволяет организовать тренировку языкового материала, сформировать навык переноса по аналогии [4].

Коммуникативные потребности «характеризуются на основе следующих параметров: 1) коммуникативные задачи и их вербальные и невербальные способы решения; 2) используемые виды речевой деятельности; 3) типы текстов и дискурсов, функционирующих в процессе коммуникации; 4) осуществляемые в ходе коммуникации речевые акты [1: 115]».

Для образовательных мигрантов главной является учебно-профессиональная сфера общения, осуществляя коммуникацию в которой они должны выполнять следующие действия: слушание лекций, подготовка к практическим занятиям, работа на семинаре, работа в лаборатории, сдача экзаменов и зачетов, консультации, подготовка докладов и сообщений, курсовых и дипломных работ, защита лабораторных, курсовых и дипломных работ, беседы с научным руководителем по теме курсовой или дипломной работы, участие в производственной практике, неформальное общение внутри группы, оформление расчетно-графических, лабораторных, курсовых и дипломных работ [13: 84 – 85].

«Коммуникативные потребности прямо учитываются и при определении тем в отбираемых для обучения текстах. В этом свете существенно, какие именно предметы изучаются [38: 165]».

Для определения содержания и объема коммуникативной компетенции студентов в учебно-профессиональной сфере общения необходимы обоюдные усилия предметников и преподавателей языка обучения для вы-

явления актуальных для этой сферы коммуникативных задач и перечня типовых (инвариантных) способов их решения [17].

Приведем пример методической реализации описанных принципов создания тренинга. Для уточнения коммуникативных потребностей иностранных студентов в начале обучения на 1 курсе И. Н. Шульгой проведены анкетные опросы следующих групп респондентов: преподавателей специальных дисциплин, работающих с учащимися названных специальностей, студентов-иностранцев 1 и 2 курсов.

В ходе анкетирования преподавателей определен список частотных коммуникативных ситуаций. Выяснено также, как учащиеся оценивают свою готовность к полноценному участию в учебном процессе, каких умений, по их мнению, им недостает. Кроме того, выяснялось, насколько успешно иностранцы действуют в данных коммуникативных ситуациях.

Респондентам было предложено письменно ответить на две группы вопросов, которые в методике получили название открытых (свободный ответ) и закрытых (выбор из нескольких предложенных утверждений) [1: 17]. Были соблюдены методические требования, согласно которым материалы анкетирования должны: 1) «точно отвечать цели и характеру исследования; 2) соответствовать возрастным особенностям анкетиртуемых; 3) иметь форму, облегчающую проведение анкетирования и испытуемым, и исследователям; 4) на каждый вопрос иметь несколько вариантов ответов, в совокупности исчерпывающих все возможные ответы; 5) каждый из вариантов ответа должен оцениваться баллами, что облегчает статистическо-математическую обработку полученной информации; 6) в необходимых случаях давать испытуемым возможность конструировать свои ответы [72: 38]».

В учебно-профессиональной сфере выявлено девять подсфер: слушание лекций, подготовка к семинару, работа на семинаре, сдача зачетов и экзаменов, консультации и коллоквиумы, подготовка докладов и сообщений на конференции, неформальное общение внутри учебной группы, курса, потока, беседы с научным руководителем по теме курсовой работы или диплома, производственная практика [10].

В экспертной оценке принимали участие преподаватели, имеющие стаж работы с иностранными студентами не менее десяти лет.

В качестве опорного был предложен следующий перечень коммуникативных потребностей:

#### СПИСОК А

1. Аудирование и сокращенная запись лекций по профилирующим дисциплинам.
2. Расшифровка конспектов лекций.
3. Ответы на вопросы преподавателя на практических занятиях.
4. Ответы на вопросы преподавателя на лабораторных занятиях.
5. Составление разных видов вопросов на практических и лабораторных занятиях.
6. Подготовка к семинарским занятиям с использованием материала лекций.

7. Участие в семинарах, дискуссиях, коллоквиумах.
8. Чтение специальной литературы.
9. Составление конспекта письменных текстов по специальности.
10. Выделение основной информации текста по специальности, определение функционально-коммуникативных блоков.
11. Общение внутри студенческой группы по учебным вопросам.
12. Написание курсовой работы.
13. Защита курсовой работы.

Предлагаемый опорный список был дополнен участниками анкетирования (список Б).

#### СПИСОК Б.

1. Понимание и выяснение студентами расписания занятий.
2. Общение с работниками деканата по вопросам организации учебного процесса.
3. Общение с учебно-вспомогательным персоналом кафедр по поводу получения и подготовки заданий, отработок пропущенных занятий и т. д.
4. Способность сообщать о непонимании конкретных вопросов, возникающих в ситуациях списков А и Б, переспрашивать, уточнять.
5. Способность соглашаться, не соглашаться, доказывать свою правоту.
6. Самостоятельно организовывать свою учебную деятельность.

Списки А и Б были предложены для оценки студентам 1 и 2 курса языковых специальностей.

Студенты 1 курса добавили следующие коммуникативные ситуации учебно-профессиональной сферы, общение в рамках которых вызывает наибольшие трудности:

1. Поиск литературы в библиотеке (не в Интернете).
2. Оформление деловых бумаг (заявления различного рода по вопросам организации учебной деятельности).
3. Ориентация в формах организации учебного процесса.

Студенты 2 курса добавили следующие коммуникативные ситуации учебно-профессиональной сферы, общение в рамках которых вызывало у них на 1 курсе наибольшие трудности:

1. Общение с сотрудниками деканата по вопросам организации обучения (названия видов учебных занятий, способы деятельности студентов в рамках этих занятий).
2. Оформление деловых бумаг (заявлений различного рода, в основном касающихся прохождения различных этапов учебного процесса, написание доверенностей, автобиографии и т. д.).

По результатам анкетирования преподавателей специальных дисциплин и иностранных студентов 1 и 2 курсов можно сделать следующие выводы.

По мнению студентов, сложными являются задачи поиска литературы в библиотеке (не в Интернете), оформление деловых бумаг, заявлений различного рода.

Очевидно, что ответить на вопросы преподавателя на практических и лабораторных занятиях (№ 3, 4 из списка А) несколько легче в связи с тем, что преподаватель может оценить возможности студента и оказать помощь в правильном понимании вопроса. Подготовка к семинарам осуществляется дома и позволяет использовать дополнительную информацию, справочники, обратиться за помощью к однокурсникам и т. д. Однако участие в семинарах (№ 7 из списка А), которое можно считать самостоятельным видом деятельности, не позволяет студентам чувствовать себя в этой ситуации достаточно уверенно.

Чтение текстов по специальности и составление конспектов (№ 8, 9 из списка А), как правило, осуществляется дома и позволяет выполнять задание в течение такого времени, которое необходимо для достижения нужного результата.

Общение внутри студенческой группы по учебным вопросам не представляет трудности для студентов только на втором курсе.

Общение с учебно-вспомогательным персоналом предполагает получение и выполнение индивидуальных заданий, курсовых работ, модульных контролей, отработку пропущенных занятий. Трудности, отмеченные большинством студентов, заставляют обратить на эту ситуацию более пристальное внимание.

Выражение согласия/несогласия, аргументация собственного мнения достаточно предсказуемо оказались в списке ситуаций, вызывающих затруднения у студентов. Программы по русскому языку [59] предусматривают овладение подобными умениями только на третьем курсе, а востребованными они являются уже на первом.

Наибольшие трудности вызывает самостоятельная организация учебной деятельности в условиях дефицита лингвистических ресурсов, необходимых для общения, что позволяет утверждать, что к списку коммуникативных потребностей следует отнести осуществление средствами изучаемого языка действий по организации учебной деятельности и выхода из коммуникативных затруднений, связанных с недостаточным владением языком.

Поскольку важнейшим условием преодоления стресс-факторов считают реализацию адаптивной функции языка и быстрое включение обучаемого в сферу общения в новой языковой среде, направлением последующих научно-методических поисков считаем совершенствование инвариантных и вариативных компонентов адаптационно-корректировочных тренингов для разных категорий образовательных мигрантов.

## ЛИТЕРАТУРА

---

1. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Шукин. – М. : Изд-во ИКАР, 2009. – 448 с.

2. Акишина А. А. Мотивация как основа интенсивного курса обучения / А. А. Акишина // Современное состояние и основные проблемы изучения и преподавания русского языка и литературы: Материалы V конгресса МАПРЯЛ: Докл. сов. делегации. – М., 1982. – С. 20–24.

3. Алексеева Т. В. Психологічні фактори та прояви процесу адаптації студентів до навчання у вищому навчальному закладі: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.01 «загальна психологія, історія психології» / Т. В. Алексеева. – К., 2004. – 25 с.

4. Амиантова Э. И. Изучение коммуникативных потребностей учащихся для определения целей и содержания обучения / Э. И. Амиантова, О. Е. Белянко, С. Г. Борзенко // Научные традиции и новые направления в преподавании русского языка и литературы. Шестой международный конгресс преподавателей русского языка и литературы. Доклады советской делегации. – М. : Рус. яз., 1986. – С. 12–25.

5. Анн-Вилсон Л. В. Социально-психологические особенности межкультурной адаптации российских студентов в Германии: автореф. дис. на соискание учен. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.05 «социальная психология» / Л. В. Анн-Вилсон. – Казань, 2003. – 17 с

6. Арсеньев Д. Г. Современные тенденции развития международного образования / Д. Г. Арсеньев // Вестник Балтийской педагогической академии. – Вып. 42. – 2001. – С. 6–10.

7. Бабанский Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса. Методические основы / Ю. К. Бабанский. – М. : Просвещение, 1982. – 192 с.

8. Бавина П. А. Тренінгові технології в формуванні коммунікативної компетентності майбутніх менеджерів: дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (менеджмент, уровень профессионального образования)» / Полина Александровна Бавина. – СПб., 2006. – 191 с.

9. Бех И. Д. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу в педагогіці / И. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 2009. – 2(63). – С. 26–31.

10. Битехтина Г. А. Коммуникативные потребности учащихся и проблемы формирования языковой компетенции студентов-нефилологов гуманитарного профиля / Г. А. Битехтина, Л. П. Клобукова // Научные традиции и новые направления в преподавании русского языка и литературы. Шестой международный конгресс преподавателей русского языка и литературы. Доклады советской делегации. – М. : Рус. яз., 1986. – С. 57–65.

11. Бурденюк Г. М. Ритмопедия в обучении иностранным языкам / Г. М. Бурденюк / отв. ред. А. А. Леонтьев. – Кишинев : Штиинца, 1985. – 130 с.

12. Ванников Ю.В. Проблема интенсификации обучения иностранцев русскому языку и понятие структуры методических факторов / Ю.В. Ванников, Т.С. Кудрявцева // Рус. яз. за рубежом. – 1980. – № 5. – С. 49–53.

13. Васильева Т. В. Учет реальных коммуникативных потребностей студентов-иностранцев инженерного профиля в процессе обучения русскому языку / Т. В. Васильева // Материалы IX Конгресса МАПРЯЛ. Доклады и сообщения российских ученых. Братислава, 1999. – М., 1999. – С. 84–86.

14. Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники: учеб. пособие. – 2-е изд. перераб. и доп. / И. В. Вачков. – М. : Изд-во «Ось – 89», 1999. – 256 с.

15. Верещагин Е. М. В поисках новых путей развития лингвострановедения: концепция речеповеденческих тактик / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М. : Ин-т рус. языка им. А. С. Пушкина, 1999. – 84 с.

16. Витковская М. И. Адаптация иностранных студентов к условиям жизни и учебы в России (на примере РУДН) / М. И. Витковская, И. В. Троцук // Вестник РУДН. Серия «Социология», 2004. – №6 – 7. – С. 267–283.

17. Вишнякова Л. Г. Использование деловых игр в преподавании русского языка как иностранного / Л. Г. Вишнякова. – М. : Изд-во МГУ, 1987. – 109 с.
18. Гальскова Н. Д. Современные методы обучения иностранным языкам / Н. Д. Гальскова. – М. : АРКТИ, 2000. – 165 с.
19. Галюк А. В. Начальный интенсивный курс в системе средств обучения иностранных студентов подготовительного факультета / А. В. Галюк, И. П. Рогачева // Учебники и словари в системе средств обучения русскому языку как иностранному. – М. : Рус. яз., 1986. – С. 66–74.
20. Гегечкори Л. Ш. К проблеме интенсификации процесса обучения взрослых иноязычной речи / Л. Ш. Гегечкори. – Тбилиси : Изд-во Тбилисского ун-та, 1975. – 297 с.
21. Гегечкори Л. Ш. Обучение устной иноязычной речи на интенсивной основе: поиски и проблемы: учеб. пособие для вузов / Л. Ш. Гегечкори. – Тбилиси : Ганатлеба, 1988. – 227 с.
22. Емельянов Ю. Н. Активное социально-психологическое обучение / Ю. Н. Емельянов. – Л. : Изд-во Ленинград. ун-та, 1985. – 166 с.
23. Журавська Л. М. Соціально-психологічний тренінг: розвиток якостей особистості працівників сфери туризму: навч. посібник для студ. вищих навч. закладів / Л. М. Журавська. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2006. – 312 с.
24. Захаров В. П. Социально-психологический тренинг / В. П. Захаров, Н. Ю. Хрящева. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1989. – 56 с.
25. Зимняя И. А. Психологические особенности интенсивного обучения взрослых иностранному языку / И. А. Зимняя // Методы интенсивного обучения языкам. – Вып. 3. – М. : МГПИИЯ, 1977. – С. 17–33.
26. Зинковский А. В. Современные педагогические технологии адаптации студентов-новичков к вузовскому обучению в России / А. В. Зинковский, Т. И. Капитонова // Актуальные проблемы развития образования, психологии воспитания, охраны здоровья, спорта // Вестник Балтийской педагогической академии. – Вып. 42. – СПб., 2001. – С. 17–21.
27. Иванова М. А. Психологические аспекты адаптации иностранных студентов к высшей школе / М. А. Иванова. – СПб. : Нестор, 2000. – 148 с.
28. Капитонова Т. И. Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному / Т. И. Капитонова, Л. В. Московкин, А. Н. Шукин. – М. : Русский язык. Курсы, 2008. – 312 с.
29. Капитонова Т. И. Проблемы адаптации иностранных студентов к обучению в вузах России // Т. И. Капитонова, А. В. Зинковский // Международное сотрудничество в инженерном образовании. – СПб., 2012. – С. 175–179.
30. Китайгородская Г. А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам / Г. А. Китайгородская. – М. : Высш. шк., 1982. – 103 с.
31. Китайгородская Г. А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам / Г. А. Китайгородская. – М. : Изд-во МГУ, 1986. – 176 с.
32. Ковальчук Е. В. Суггестопедическая система как способ интенсификации обучения русскому языку иностранных учащихся на этапе довузовской подготовки: дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (русский язык как иностранный)» / Елена Викторовна Ковальчук. – М., 2006. – 249 с.
33. Костомаров В. Г. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам / В. Г. Костомаров, О. Д. Митрофанова. – 2-е изд., стереотип. – М. : Рус. яз., 1978. – 136 с.



34. Крампитц Г. А. Интегральный метод как средство интенсификации обучения русскому языку / Г. А. Крампитц // Рус. яз. за рубежом. – 1984. – № 5. – С. 60–65.
35. Краткосрочное обучение русскому языку иностранцев. Формы и методы: сб. статей. – М. : Рус. яз., 1983. – 222 с.
36. Кречетников К. Г. Проектирование креативной образовательной среды на основе информационных технологий в вузе: монография / К. Г. Кречетников. – М. : Госкоорцентр, 2002. – 296 с.
37. Кузнецова Н. С. Роль успешной адаптации студента и интенсификация учебного процесса / Н. С. Кузнецова // Психологические проблемы интенсификации обучения иностранным языкам: сб. науч. тр. МГПИИЯ. – Вып. 179. – М., 1981. – С. 97 – 108.
38. Лаптева О. А. Русский язык в нефилологическом вузе сегодня и современная наука о русском языке / О. А. Лаптева // Научные традиции и новые направления в преподавании русского языка и литературы. Шестой международный конгресс преподавателей русского языка и литературы. Доклады советской делегации. – М. : Рус. яз., 1986. – С. 164–173.
39. Леонтьев А. А. Обучающие функции языковой среды и проблема интенсификации включенного обучения / А. А. Леонтьев // Рус. яз. за рубежом. – 1983. – № 4. – С. 60–63.
40. Леонтьев А. А. Принцип коммуникативности и психологические основы интенсификации обучения иностранным языкам / А. А. Леонтьев // Рус. яз. за рубежом. – 1982. – № 4. – С. 48–53.
41. Лозанов Г. К. Сущность, история и экспериментальные перспективы суггестопедической системы при обучении иностранным языкам / Г. К. Лозанов // Методы интенсивного обучения иностранным языкам. – Вып. 3. – М. : МГПИИЯ, 1977. – С. 7–16.
42. Майорова М. А. Классификация и характеристика основных учебных материалов в интенсивном курсе обучения / М. А. Майорова // Активизация учебной деятельности: сб. ст. под ред. Г. А. Китайгородской. – Вып.2. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1982. – С. 30–42.
43. Марусенко М. А. О моделировании оптимальной структуры интенсивного курса иностранного языка (опыт системного анализа) / М. А. Марусенко // Методы интенсификации обучения иностранным языкам: Межвуз. сб. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1984. – С. 46–54.
44. Ментс М. ван Эффективное использование ролевых игр в тренинге / М. ван Ментс. – СПб. : Питер, 2001. – 208 с.
45. Митрофанова О. Д. Научный стиль речи – проблемы обучения / О. Д. Митрофанова. – М. : Рус. яз., 1985. – 128 с.
46. Митрофанова О. Д. Нефилологическая аудитория как субъект учебного процесса и объект лингводидактического воздействия / О. Д. Митрофанова // От слова к делу. Сб. докл. / X Конгресс МАПРЯЛ (Санкт-Петербург – 2003). – М. : Гос. ИРЯ им.А. С. Пушкина, 2003. – С. 203–212.
47. Монгина Ф. М. Социально-педагогические условия обучения русскому языку иностранных абитуриентов военного вуза: автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.08 «теория и методика профессионального образования» / Ф. М. Монгина. – Калининград, 2012. – 24 с.
48. Новое в зарубежной лингвистике: Вып. 17. Теория речевых актов. Сборник. Пер. с англ. / сост. и вступ. ст. И. М. Кобозевой и В. З. Демьянкова. Общ. ред. Б. Ю. Городецкого. – М. : Прогресс, 1986. – 424 с.

49. Павласкова А. К проблематике обучения специалистов-нефилологов на интенсивных курсах русского языка / А. Павласкова // Рус. яз. за рубежом. – 1987. – № 2. – С. 61–63.
50. Панина Т. С. Современные способы активизации обучения / Т. С. Панина, Л. Н. Вавилова. – М. : Изд. центр «Академия», 2008. – 176 с.
51. Панфилова А. П. Инновационные педагогические технологии. Активное обучение: учебн. пособие для вузов / А. П. Панфилова. – М. : Изд. центр «Академия», 2009. – 192 с.
52. Пассов Е. И. Концепция коммуникативного иноязычного образования (теория и ее реализация). Методич. пособие для русистов / Е. И. Пассов, Л. В. Кибирева, Э. Колларова. – СПб. : Златоуст, 2007. – 200 с.
53. Петровская Л. А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга / Л. А. Петровская. – М. : Изд-во МГУ, 1982. – 168 с.
54. Петрусинский В. В. Автоматизированные системы интенсивного обучения / В. В. Петрусинский. – М. : Высш. шк., 1987. – 189 с.
55. Плесневич А. С. Теоретические основы ускоренного курса обучения английскому языку по методике «погружения» / А. С. Плесневич // Методы интенсивного обучения иностранным языкам. Вып.3. – М. : МГПИИЯ, 1977. – С. 142–147.
56. Пономаренко Л. В. К вопросу о социально-психологических проблемах адаптации иностранцев в иноязычной среде / Л. В. Пономаренко // Реализация традиционных методов и поиск инноваций в процессе подготовки иностранных студентов в современном высшем учебном заведении: междунар. науч.-метод. конф. – Х. : НТУ «ХПИ», 2008. – С. 31–35.
57. Порох Д. О. До проблеми адаптації студентів до навчання у вищому навчальному закладі / Д. О. Порох // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2010. – №10 (197), Ч.І. – С. 42–48.
58. Портрет образовательного мигранта. Основные аспекты академической, языковой и социокультурной адаптации: колл. монография / науч. ред. Е. Ю. Кошелева. – Томск : «РАУШ МБХ», 2011. – 204 с.
59. Программа по русскому языку для студентов-иностранцев основных факультетов высших учебных заведений Украины III-IV уровней аккредитации / Н. И. Нагайцева, Т. А. Снегурова, С. Н. Чернявская [и др.]. – Х., 2004. – 59 с.
60. Рассудова О. П. Способы активизации пассивного владения языком / О. П. Рассудова // Краткосрочное обучение русскому языку иностранцев. Формы и методы: Сб. ст. – М. : Рус. яз., 1983. – С. 93–104.
61. Савельева Н. Н. Проектирование системы адаптации первокурсников к обучению в вузе (направление – педагогика): автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.08 «теория и методика профессионального образования» / Н. Н. Савельева. – Владивосток, 2007. – 26 с.
62. Савченко О. Уміння вчитися як ключова компетентність загальної середньої освіти / О. Савченко // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / За заг. ред. О. Овчарук. – К. : Вид-во «К.І.С.», 2004. – С. 34–46.
63. Сахарова В. В. Мультикультурализм и политика интеграции иммигрантов: сравнительный анализ опыта ведущих стран Запада / В. В. Сахарова. – СПб. : Златоуст, 2011. – 176 с.
64. Сержан Л. С. «Интенсивные методы» или – «лично-коммуникативные»? (К вопросу о выборе термина) / Л. С. Сержан // Активизация учебной деятельности. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1981. – С. 41–52.

65. Ситников А. П. Акмеологический тренинг. Теория, методика, психотехнологии / А. П. Ситников. – М. : Технол. школа бизнеса, 1996. – 429 с.

66. Скалкин В. Л. Основы обучения устной иноязычной речи / В. Л. Скалкин. – М. : Рус. яз., 1981. – 248 с.

67. Ушакова Н. И. Адаптация китайских студентов 1-го курса к условиям обучения в вузе / Н. И. Ушакова, И. Н. Шульга // Китайские, вьетнамские, монгольские образовательные мигранты в академической среде: Коллективная монография / Под науч. ред. Е. Ю. Кошелевой. – Томск: Изд-во Томского политехнич. ун-та, 2013. – С.155–174.

68. Ушакова Н. І. Концепція мовної підготовки іноземців у ВНЗ України / Н. І. Ушакова, В. В. Дубічинський, О. М. Тростинська // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження, досвід, пошуки / Зб. наук. праць. Вип. 19. – Х. : ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2011. – С. 136–146.

69. Чернышев С. И. Поехали! Русский язык для взрослых. Начальный курс / С. И. Чернышев. – СПб. : Златоуст, 2012. – 280 с.

70. Шафажинская Н. Е. Роль социально-психологической адаптации студентов 1 курса в оптимизации учебного процесса / Н. Е. Шафажинская // Психологические проблемы интенсификации обучения иностранным языкам: сб. науч. тр. МГПИИЯ, вып. 179. – М., 1981. – С. 88–97.

71. Шехтер И. Ю. Подход к обучению иностранным языкам / И. Ю. Шехтер // Актуальные проблемы учебного процесса. – М. : НИИВШ, 1977. – С. 48–63.

72. Штульман Э. А. Методический эксперимент в системе методов исследования / Э. А. Штульман. – Воронеж : изд-во Воронеж. ун-та, 1976. – 156 с.

73. Щербаков В. И. К проблеме адаптации иностранных студентов к условиям жизни и учебы в Украине / В. И. Щербаков // Реализация традиционных методов и поиск инноваций в процессе подготовки иностранных студентов в современном высшем учебном заведении: Междунар. науч. –метод. конф. – Х. : НТУ «ХПИ», 2008. – С. 92–95.

74. Шукин А. Н. Методика краткосрочного обучения русскому языку как иностранному / А. Н. Шукин. – М. : Рус. яз., 1984. – 124 с.

75. Шульга І. М. Використання інтенсивних методів у коригувальному тренінгу для іноземних студентів-нефілологів 1 курсу / І. М. Шульга // Наукові записки : [зб. наук. статей] / МОН України, нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова; укл. Л. Л. Макаренко. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. – Вип. СІХ (109). – 284 с. – (серія «Педагогічні та історичні науки»). – С.242–250.

## ЛОГИКО-СМЫСЛОВАЯ СТРУКТУРА ТЕКСТА НАУЧНОЙ ЛЕКЦИИ

*Ушакова Н. В.*

*Харьковский национальный автомобильный университет, Украина*

Задачам учебно-профессионального общения в вузе соответствует учебно-научный подстиль научного стиля речи, «предназначенный для передачи научной информации учащимся, отличающийся формами и средствами изложения, соединением собственно научных и учебных целей [6: 176]». Такая функциональная особенность данного подстиля реализуется в речевых произведениях следующих жанров: учебник, словарь, методическое пособие, лекция, конспект студента, аннотация статьи, устный ответ и объяснение.

В современной методике лекция считается «одной из основных форм распространения знаний» и определяется как «вид монологической речи, устное изложение темы учебного предмета или проблемы [1: 122]». Лекцию относят к публичным выступлениям, в основе которых лежит заранее подготовленный текст. В ходе языковой подготовки иностранных студентов подобный текст выступает не только как единица обучения, но и становится предметом изучения с точки зрения его системной организации, в основе которой лежат специфические текстовые характеристики.

Текст определяют как «произведение речетворческого процесса, обладающее завершенностью, объективированное в виде письменного документа, литературно обработанное в соответствии с типом этого документа, произведение, состоящее из названия (заголовка) и ряда особых единиц (сверхфразовых единств), объединенных разными типами лексической, грамматической, логической, стилистической связи, имеющее определенную целенаправленность и прагматическую установку [12: 18]».

Текст классифицируют как «объединенную смысловой связью последовательность высказываний, основными свойствами которой являются самостоятельность, целенаправленность, связность и цельность [1: 115]».

А. Э. Бабайлова и Т. И. Дридзе считают, что «текст как сложный знак и целостная единица общения – это некоторая система смысловых элементов, функционально (т.е. для данной конкретной цели общения) объединенных в единую замкнутую иерархическую коммуникативно-познавательную структуру общей концепцией или замыслом (коммуникативным намерением) субъектов общения [15: 71]», система, «характеризующаяся определенной вербальной оформленностью и композиционной построенностью [5: 11]».

Наличие данных свойств позволяет исследователям признавать текст в отличие от слова, словосочетания и предложения коммуникативной единицей высшего порядка (И. Р. Гальперин, А. А. Леонтьев, Т. И. Дридзе и др.), «продуктом речевой деятельности; основной единицей коммуникации, которой человек пользуется в процессе речевого общения [1: 303]». Выступая в качестве

продукта (конечного результата) речевой деятельности, текст является «словесным произведением, реализующим поставленную цель [2: 35]».

При существующей многоплановости анализа феномена текста исследователями выделяется ряд категорий, существенно влияющих на текстовую организацию: *интенциональность, информативность, цельность, связность, воспринимаемость, ситуативность и интертекстуальность* [37].

Категория *интенциональности* связывается с понятием авторского замысла или интенции (от лат. *intentio* – стремление), определяемой как «намерение, цель, направление или направленность сознания, воли, чувства на какой-либо предмет [9]». В современной методике интенция рассматривается как «... комплекс целей, породивший именно такой (т.е. избранный говорящим) вариант общения [4: 76]». М. М. Бахтин характеризует авторский замысел как «речевую волю говорящего [7: 276]», а Т. М. Дридзе замечает, что в авторском замысле отражена цель создания текста [15: 82].

Реализация авторского замысла в тексте приводит к возникновению определенной функциональности текста. Целевая установка мотивирует автора к совершению речевого действия определенным образом для достижения желаемого результата общения, то есть для выполнения коммуникативных функций: *сообщить, констатировать, рассказать, изобразить, сравнить, обобщить, обосновать, доказать, опровергнуть, побудить, попросить, приказать* и т. д. [10]. Функциональность текста воплощается в выборе стиля и жанра речи, монологической или диалогической, устной или письменной формы речи и языковых средств.

Специфика научного мышления определяет признаки научного стиля речи и выступает в качестве главного экстралингвистического стилеобразующего фактора [19]. В произведениях научного стиля речи отражена научная тематика, объективность в сообщении различных точек зрения на решение определенной научной проблемы, аргументированность научных гипотез и положений, логичность, точность и однозначность, обобщенно-отвлеченный характер и понятийность изложения.

Являясь продуктом речемыслительной деятельности автора, текст содержит информацию (представления, мнения, знания о том или ином фрагменте внешнего мира в определенной системе взаимоотношений объектов, «включая абстрактные отношения между классами объектов [17: 23]»), переданную с помощью лингвистических средств всех уровней языка. Для научной речи характерно сообщение информации, которая является результатом познания в определенной сфере научного знания и рассматривается в качестве предметной основы содержания обучения.

*Реципиент* интерпретирует текст, и успех данной интерпретации во многом определяется соответствием текста образу адресата, представляемому автором (знание сформированной в сознании адресата картины мира, имеющихся знаний о явлениях действительности и их отношениях, уровня владения языком общения, особенно, если речь идет о неродном языке). Способность к интерпретации текста исследователи соотносят с категорией *воспринимаемости* текста [37: 117]. В настоящем исследовании в роли реципиента выступает иностранный студент, который ограниченно владеет как языком профессионального общения, так и системой знаний

данной отрасли науки, поэтому воспринимаемость текста научной лекции обуславливается соответствием ее содержания двум указанным факторам.

Категория *информативности* текста базируется на рассмотрении коммуникации в узком смысле как процесса обмена информацией различного вида, которая передается с помощью текстов (как устных, так и письменных) [40; 10].

Традиционно выделяют три типа текстовой информации. *Содержательно-фактуальная* информация сообщает о фактах, явлениях реальной и воображаемой действительности, которые существовали, существуют или будут существовать, может содержать сведения о научных гипотезах и открытиях. *Содержательно-концептуальная* информация отражает авторский замысел в установлении характера отношений и причинно-следственных связей между фактами и явлениями, описанными средствами содержательно-фактуальной информации. *Содержательно-подтекстовая* информация имеет скрытый характер и извлекается из содержательно-фактуальной информации благодаря способности единиц языка «порождать ассоциативные и коннотативные значения, а также ... приращивать смыслы [12: 28]».

Предназначение научной лекции, прежде всего, связывается с сообщением адресату объективной информации о различных фактах и явлениях действительности и их отношениях, что соответствует *содержательно-фактуальному* типу информации. Лектор организует текстовую информацию, выбирает оптимальный способ ее изложения в соответствии с уже имеющейся у слушателя системой знаний с целью интеллектуального воздействия на слушателя [8]. По мнению Ю. М. Лотмана, умение различать типы информации в тексте способствует пониманию общего смысла текста и авторской интенции [25].

Категория *ситуативности* представляется многоплановым явлением, близким к понятию контекста и включающим конструктивные признаки ситуации, в рамках которой совершается коммуникация [13; 18; 21; 39]. Так, специфика *экстралингвистических признаков* заключается в том, что коммуникация происходит в условиях профессионального общения, автором текста выступает ученый, стремящийся передать имеющееся знание, а адресатом студент, приобретающий его. *Семантические признаки* отражают определенную научную тематику текста и реально существующие смыслы, актуальные для данного коммуникативного акта. *Когнитивные признаки* включают общую для коммуникантов область научного познания и множество ассоциаций с имеющимся у них опытом. *Лингвистические признаки* определяют использование системы языковых средств в тексте – продукте речепроизводства автора.

Категория *ситуативности* обуславливает жанровые и стилевые особенности научной лекции, оказывает влияние на выбор языковых средств. Лекция относится к жанрам публичной речи, поэтому ее особенностью является непосредственная адресованность реципиенту. Имея подготовленную программу, лектор продуцирует монологический текст в момент речи, непосредственно перед аудиторией слушателей. В силу одновременности работы психофизиологических механизмов программирования и продуцирования высказывания такая речь приобретает специфические черты спонтанности устной речевой формы.

Категория *интертекстуальности* предполагает различные виды взаимодействия научных текстов и дает основание рассматривать научные тексты как типично воспроизводимые. Например, текст лекции соотносится с текстами учебников, учебных пособий, справочников, энциклопедических материалов.

Обусловленность организации текста условиями и целями коммуникации, характером коммуникантов позволяет говорить о тесной взаимосвязи категорий *информативности, ситуативности, воспринимаемости и интертекстуальности*.

В тексте воплощается «решение определенной задачи [23: 36]», поэтому он приобретает *целостность и связность, завершенность и ограниченность* от других текстов. В лингвистике текста категория *целостности* рассматривается как единство *модальной* (воплощение отношения автора к содержанию текста), *коммуникативной* (линейное последовательное воплощение в тексте авторской мысли и завершенность данного воплощения) и *структурной* (соответствие особенностям жанровой формы) составляющих [37, 30, 32] и выступает в качестве важнейшего текстообразующего фактора [28: 9 – 16].

Говоря о *модальной* целостности текста, Н. С. Валгина подчеркивала, что общая модальность текста определяет его структуру в целом, а также языковое оформление его частей и отдельных высказываний [10: 59]. Отражая часть объективной действительности, научный текст воздействует на реципиента прежде всего интеллектуально. Субъективная модальность текста, рассматриваемая как авторское отношение к сообщаемому, имеет слабо выраженный характер, поскольку экспрессия научного текста призвана подчеркнуть достоверность, точность, непротиворечивость, важность/второстепенность излагаемого материала [33]. С помощью языковых средств создается такая форма представления материала, которая усиливает объективный характер научного изложения.

*Коммуникативная* целостность находит выражение в осознании и понимании всего текста как последовательно реализующейся интенции автора, направленной на передачу определенного законченного смыслового сообщения. В процессе презентации текста у реципиента должно возникнуть целостное представление об образе определенного объекта через структурирование и вычленение отдельных «субцельностей [33: 25]», раскрывающих предмет коммуникации с разных сторон (аспектов).

*Коммуникативная* целостность реализуется в тексте как последовательное раскрытие *темы* в ходе текстового развертывания [30; 29; 10; 31]. *Тема* текста указывает на объект рассмотрения, «обозначает то, о чем говорится в тексте [14: 17]» и выступает в качестве *текстового субъекта*. Раскрытие темы в определенном аспекте или аспектах служит ответом на вопрос: «Что именно говорится в тексте о текстовом субъекте? [14: 17]» и соответствует *текстовому предикату*. Текстовые предикации выстраиваются в иерархическую структуру, в которой наиболее высокому первому уровню соответствует предикация, выражающая главную информацию – текстовый субъект и текстовый предикат, а ее развитие в предикациях более низких уровней отражает логико-смысловую структуру – членение текста на смысловые фрагменты, организованное в соответствии с законами логического изложения.

Продвижение темы соотносится с актуальным членением предложения (высказывания) [3; 11]. В структуре высказывания выделяют два компонента:

тему и ремой. Темой считается известная из предыдущего предложения информация, а ремой – новая, которая служит коммуникативным центром в реализации данного высказывания. Раскрытие темы приводит к переходу новой информации в разряд уже известной: данная рема становится темой, которая требует своей актуализации в следующем высказывании. Непрерывность цепочки обеспечивается до момента смены микротемы в следующем смысловом фрагменте или полной реализации интенции автора и завершения всего текста.

Структура тема-рематической цепочки зависит от содержания и способа изложения информации и может быть представлена при помощи различных моделей коммуникативной прогрессии: *последовательной, параллельной, сквозной* [30; 14; 11]. *Последовательный* характер коммуникативной прогрессии предполагает такую организацию смыслового фрагмента, при которой рема предыдущего высказывания становится темой последующего высказывания. *Параллельный* характер развития темы реализуется в тексте с помощью однотипно построенных высказываний, которые при распространении конкретизируют обобщенно сформулированную тему первого высказывания. *Сквозной* характер коммуникативной прогрессии предполагает, что одна тема раскрывается в высказываниях с разных сторон, имеет несколько рем.

*Структурная* целостность текста соотносится с его смысловым единством и содержательным ядром – темой. По определению Е. И. Мотиной, тема «есть объект рассмотрения (изучения), содержание которого раскрывается в определенном..., социально значимом аспекте [31: 11]». Исследование объекта с разных сторон, выделение и описание различных его признаков позволяют членить текст на текстовые структурно-смысловые единицы – выделять подтемы или микротемы.

В лингвистике текста не существует единой классификации текстовых структурно-смысловых единиц. Так, например, Н. С. Валгина, К. А. Рогова, Т. М. Николаева указывают, что текст представляет собой особым образом организованную последовательность единиц – предложений (высказываний) и сверхфразовых единств (микротекстов) [10; 37; 30]. В концепции текста Н. С. Валгиной высказывание рассматривается как предложение, реализованное в речи, а сверхфразовое единство – как группа высказываний, объединенных одной темой.

Д. И. Изаренков и О. И. Москальская связывают выделение текстовых структурно-смысловых единиц с существующим в лингвистике рассмотрением текста как единицы обучения общению и разграничивают понятия микротекста и макротекста. Так, Д. И. Изаренков макротекстом называет целое завершенное речевое произведение, а микротекстом – сверхфразовое единство, состоящее «из нескольких самостоятельно оформленных предложений, связанных между собой по смыслу и формально грамматически и раскрывающих содержание одной микротемы [16: 89]». О. И. Москальская определяет сверхфразовое единство как структурно-смысловую единицу, которая обладает специальными текстовыми характеристиками, соотносится с единой микротемой и не допускает дальнейшего членения по тематическому признаку. Дифференцируя понятия микро- и макротекста, исследователи указывают, что макротекст допускает выделение в своей структуре микротекстов, объединенных общей темой текста, в то время как микротекст не допускает членения и соот-



носятся с микротемой. В настоящем исследовании сформулированные положения будут рассматриваться относительно текстов научного стиля речи.

По мнению Д. И. Изаренкова, микротексты соотносятся с определенными аспектами рассмотрения и подтемами общей темы текста. Количество аспектов является исчисляемым для всей совокупности текстового материала учебных дисциплин в отличие от объектов рассмотрения, которые являются специфическими для каждой научной отрасли или дисциплины. Этот факт обуславливается экстралингвистическими причинами: в основе научного познания объектов и явлений действительности лежат единые подходы научного исследования. Систематизация предметного материала учебных дисциплин, предметом изучения которых являются различные объекты, позволила исследователю классифицировать смысловые фрагменты на основе сходства тем и аспектов их рассмотрения.

«Совокупность, множество тем, объединяемых на основе единства, тождества аспектов рассмотрения обозначенных в них объектов (классов объектов) [16: 91]» получило название *метатемы*. Всего исследователем выделяется 41 метатема. В процессе обучения общению на текстовом материале происходит отбор и минимизация количества типовых тем, основанием для выделения которых служат *классы объектов* исследования, *аспекты* рассмотрения объектов, одновременное использование того и другого. В современной методике *классы объектов* выделяют по признаку сходства принадлежности объекта рассмотрения к определенному типу, например, тексты о предметах, о процессах, о свойствах и т. п. [36: 301].

Совокупность метатем не является однородным образованием: часть метатем входит в структуру текстов всех учебных дисциплин, например, «*Понятие об объекте. Сущностные характеристики объекта*». Другие метатемы обладают ограниченной принадлежностью к отдельным типам текстов, например, метатемы «*Деление объекта*», «*Репродукция объектов*», «*Эволюционное развитие вида, класса объектов*» принадлежат к текстам по биологии.

Разделение текстов по принадлежности предмета их рассмотрения к определенному *классу объектов* позволяет выделить совокупность метатем, раскрывающих в тексте аспекты, типичные для всех классов объектов и для конкретного класса объектов. Такая совокупность метатем образует текстовую структуру, в которой можно выделить инвариантные составляющие для всех типов текстов, инвариантные составляющие для текстов определенного типа. Например, тексты о процессах содержат метатемы, представляющие собой инвариант всех типов научных текстов: «*Понятие об объекте. Сущностные характеристики объекта*». Типичными для данного типа текстов являются такие метатемы, как «*фазы, стадии, периоды протекания процесса (Характеристика и смена последовательных фазовых состояний процесса.)*», «*Факторы, влияющие на отдельные параметры протекания процесса (ускорители или замедлители процесса)*» и др. Структура конкретного текста о конкретном процессе в реальной ситуации общения будет определяться интенцией автора.

В оформлении отдельной метатемы может использоваться несколько синонимических лингвистических конструкций, имеющих различную грамматическую организацию и выражающих подобные смысловые отношения – предикации. Данные смысловые отношения отражают подобные шаги научного

исследования и могут повторяться в текстах различных дисциплин, что позволяет сделать вывод об их инвариантном характере. Лексическое наполнение, включающее названия конкретных объектов, термины и терминированную лексику, определяется принадлежностью текста к конкретной теме или дисциплине и выступает в качестве вариативной составляющей, подчиненной ситуации общения. Например, метатема «Классификация объектов» может быть оформлена с помощью инвариантных для данной метатемы синонимических конструкций: «что? делят/делится на что? по какому признаку?/ в зависимости от чего?», «что? подразделяют/подразделяется на что? по какому признаку?/ в зависимости от чего?», «что? относится к чему?», «что? принадлежит к чему?» [35: 61 – 67]. Лексическое наполнение имеет вариативный характер в зависимости от темы или учебной дисциплины: «Царство животных делится (подразделяется) на два подцарства: одноклеточные животные и многоклеточные животные.» – «Параameция и амeba принадлежат к одноклеточным организмам» (биология); «Вещества делят (подразделяют) на простые и сложные.» – «Кислород принадлежит к простым веществам» (химия) [35].

Таким образом, выделенные Д. И. Изаренковым метатемы представляют собой наиболее общий перечень типовых смысловых фрагментов, свойственных текстам научного стиля речи. Ниже приведены некоторые из метатем.

1. Понятие об объекте. Сущностные характеристики объекта.
2. Качественные и количественные характеристики объекта, их изменение.
3. Сравнительные (сопоставительные) характеристики объекта.
4. Объект и его свойства (процессуальные признаки).
5. Состав, строение объекта.
6. Классификация объектов.
7. Общая характеристика объектов.
8. Объект как составляющая (часть) другого объекта.
9. Возникновение, зарождение, появление, происхождение объекта.
10. Развитие объекта, развертывание процесса, события.

Соотнесенность темы текста с определенным классом объектов и аспектами их рассмотрения определяет инвариантные и вариативные составляющие текста, что позволяет использовать данный подход в процессе обучения.

Рассмотрению вопроса вычленения смысловых фрагментов в научном тексте посвящены исследования Н. В. Пиротти, Л. Вильске, Г. А. Золотовой, которые в качестве текстовой структурной единицы выделяют функционально-коммуникативный блок, состоящий из одного и более высказываний и соотносимый с микротекстом и метатемой. Так, по мнению Н. В. Пиротти, в содержании учебной дисциплины, отдельных текстов и частей отдельного текста коммуникативная программа автора реализуется на основе объективно существующей логики описания научного исследования. В качестве последовательных этапов процесса познания выделяются констатация факта, создание модели исследования объекта, следствия исследования, эксперимент и практическое приложение полученных результатов исследования [34: 14]. В начале текста определяется предмет исследования – факт (явление, понятие). Далее предлагается модель для математического, логического, эвристического описания исследуе-

мого явления, факта, понятия. После этого анализируются результаты, полученные в ходе исследования, по предложенной модели – *следствия*. В заключение проводится *экспериментальная проверка* полученных результатов, даются рекомендации к *применению* данных результатов на практике.

Каждому из выделенных *этапов* процесса познания соответствуют определенные типы структурных текстовых единиц с различным *коммуникативным* предназначением и *предметным* содержанием – функционально-коммуникативные блоки, оформленные соответствующими *лингвистическими* средствами. Языковые средства, передающие коммуникативное содержание, являются универсальными для дисциплин нефилологического профиля. Универсальность обуславливается сходством ограниченного количества передаваемых интенций, свойственных общей коммуникативной программе научного исследования, и находит отражение в выборе ограниченного количества языковых средств, которое воплощает определенную интенцию, функцию, в лингвистической форме. Языковые средства, с помощью которых передается предметное содержание (факты, явления, понятия), принадлежат содержанию конкретной научной дисциплины. Так, например, при определении предмета познания дается справка о нем (*Для обозначения матрицы используют ...*), затем следует описание истории вопроса – экскурс (*В 1905 году ученый открыл...*), после чего констатируется установленный *факт* (Прямоугольную таблицу из чисел... *называют ...*). В данных примерах коммуникативное содержание реализуется с помощью таких средств: *для обозначения ... используют, в 1905 год ученый открыл, называют*. Предметное содержание реализуют слова, отражающие специфику математики: *матрица, прямоугольная таблица из чисел*.

Каждый функционально-коммуникативный блок передает определенное предметное содержание и отражает коммуникативную предназначенность, заданную автором и соотносимую с коммуникативной предназначенностью всего текста. Извлечение информации, адекватной авторскому замыслу в интерпретации определенного предметного содержания, выступает как желаемый результат речевой деятельности реципиента. Таким образом, авторское коммуникативное намерение лежит в основе интерпретации научного текста, а в текстовой информации различают *предметное содержание*, соотносимое со сведениями экстралингвистического характера определенной области научного знания, и *коммуникативное содержание*, соотносимое с определенным авторским коммуникативным намерением. Содержание *коммуникативного* и *предметного* характера оформляется с помощью лингвистических средств.

Автор считает достаточным выделение двадцати типичных функционально-коммуникативных блоков для универсального способа структурирования текста, который может принадлежать к различным общенаучным дисциплинам и является объектом изучения начального этапа овладения языком специальности. По мнению Н. В. Пиротти, количество и порядок следования функционально-коммуникативных блоков может варьироваться в зависимости от интенции автора текста. Следует заметить, что данный подход значительно минимизирует количество типовых структурно-смысловых фрагментов текста, отражающих его типовую композицию и служащих ориентировочной основой восприятия текстов по специальности.

Средством реализации целостности текста является его *связность* [28], коррелирующая со смысловой и логической согласованностью элементов текста и совмещающая в себе две противоположные функции – объединения и членения текста на фрагменты. Такая функциональность отражает логику внутренних отношений между содержательными элементами текста – общая тема, заданная автором, развивается постепенно в содержательных фрагментах, в каждом из которых с помощью различных языковых средств обозначены внутренняя связь между отдельными словами, фразами и переходы от одного фрагмента к другому.

Вместе с тем, исследователи выделяют *локальный* и *глобальный характер* связности текста [10]. *Глобальный* характер связности текста соотносится с развитием информации в рамках общей темы текста – определенного семантического поля, а *локальный* – обеспечивает соединение отдельных высказываний и сверхфразовых единств. Структурная связность может быть *эксплицитной* или *имплицитной* – выраженной словами или только логико-интонационными средствами, что является важным моментом для аудирования. В зависимости от места расположения соединительных элементов в тексте выделяют *левосторонний* и *правосторонний виды связи*.

Для многих исследователей основой для разграничения видов связующих элементов является уровневая представленность языковых средств: фонетических и лексико-грамматических [24; 30; 28; 38; 39].

Как считает О. Д. Митрофанова, синтаксическая связность служит для выражения отношений, аналогичных тем, которые существуют между частями сложносочиненных и сложноподчиненных предложений, а именно: присоединительные отношения, отношения одновременности или временной последовательности действий, причинно-следственные, уступительные, противительные и др. отношения. Формальными языковыми средствами, реализующими данный вид связи, выступают союзы и союзные слова, соотносительные слова, местоимения и наречия, видовременные формы сказуемых и т. д.

Научным текстам свойственно эксплицитное выражение синтаксической связности для усиления слитности и логичности изложения, а выбор связующих элементов определяется типом отношений, которые преобладают в данном типе текстов [28; 12]. Например: «Ткани животных и растений содержат особые окрашенные вещества, *которые* называются пигментами. [20: 137]». «*При температуре 0°* вода превращается в лёд [20: 119]»; *Если* тело двигается и его скорость не меняется, *то* это равномерное движение [35: 46]» «В среде обитания различают факторы *ЖИВОЙ* и *НЕЖИВОЙ* природы (интонационное выделение)» и т. п.

Текст обладает семантической связностью, средством выражения которой выступают повторяющиеся в тексте элементы, принадлежащие одному семантическому полю, связывающие как соседние фразы в сверхфразовое единство, так и сверхфразовые единства в цельный текст. Эти слова служат и для продвижения и развития темы данного текста. Например: «*Сердце* представляет собой *полый мышечный орган*. У человека и других млекопитающих *сердце* разделено перегородками на четыре камеры: *два предсердия* и *два желудочка*. *Сердце* находится в грудной полости на уровне второго – пятого

ребер и свободно лежит в околосердечной сумке, которая построена из соединительной ткани. В околосердечной сумке находится жидкость, которая смачивает поверхность сердца и обеспечивает его свободное сокращение [27: 172] ».

Средствами выражения семантической связности являются повторные номинации, замещающие название определенного понятия в тексте. Повторная номинация осуществляется разными способами:

- 1) использованием синонимов;
- 2) использованием слов-субститутов;
- 3) использованием ключевых слов;
- 4) использованием описательных конструкций.

В тексте научного стиля речи используются как абсолютные синонимы (*сердце – орган*), так и ситуативные синонимы, обнаруживающие синонимическую связь только в данном контексте (*камера – предсердие, желудочек*). Особенностью данных средств повторной номинации является либо их стилистическая нейтральность, отсутствие у них экспрессивно-оценочной окраски, соотношения принадлежности частного к общему понятию.

В качестве слов-субститутов могут использоваться указательные местоимения (*этот, тот*), личные местоимения 3-го лица (*он, она, они*), возвратные местоимения (*свой, себя*), определительные (*весь, другой* и др.) и относительные местоимения и наречия (*который, где* и др.), местоименные наречия (*здесь, там* и др.), субстантивированные имена прилагательные и числительные, причастия (*данный, первый, соответствующий* и др.) и др.

Местоименные номинации обладают стилистической нейтральностью и широкой сочетаемостью, их употребление позволяет сократить объем повторяющейся информации в тексте [28]. В смежных высказываниях между понятием и его субститутом должно легко обнаруживаться их соотношение, например, использование в начале следующего предложения, например: «В состав организма человека входит комплекс жидкостей, которые образуют его внутреннюю среду. Этими жидкостями являются кровь, лимфа и тканевая жидкость [35: 133]». При характерной для научного стиля последовательной связи высказываний соединительный элемент выполняет функцию логического объединения смыслов двух звеньев и осуществления плавного перехода к следующему звену в раскрытии темы. Дистантность соотносительных слов, сложное строение смежных высказываний могут привести к затруднению обнаружения соотносительности понятия и его субститута.

В научных текстах широко используются описательные номинации, нередко содержащие дефиницию понятия, поскольку научное понятие имеет точную соотнесенность с конкретным содержанием, определяется термином и не может быть выражено с помощью другого названия. По этой же причине структурно-смысловая организация научного текста может осуществляться и с помощью нанизывания – повторения знаменательных слов. Из-за невозможности подобрать лексическую замену в научном тексте часто используются *субституты*, являющиеся формальными отсылками к смежному высказыванию, вводные слова и выражения (*как было сказано.., что мы рассмотрим далее...*).

Структурно-семантическая связность может быть реализована с помощью синтаксического параллелизма. В данном случае показатели связности текста от-

сутствуют, но связь обнаруживается с помощью многократного употребления одинаковых синтаксических моделей. При такой связи высказывания объединяются логически с помощью повторения определенного порядка слов и употребления глаголов однотипных видовременных форм. Например: «*Ботаника – это наука о растениях. Зоология – это наука о животных организмах. Микробиология – это наука о бактериях (о микроорганизмах). Цитология – это наука о клетке. Вирусология – это наука о вирусах* [35: 19].»

Существенным при анализе связности текста является понятие *топиковой фразы*. Она располагается в начале смыслового фрагмента, содержит главную информацию – представляет предмет речи, связанный с микротемой, обладает большей смысловой самостоятельностью и независимостью содержания по сравнению с последующим содержанием микротекста. *Топиковая фраза* дистантно связывает части текста: имеет произвольное строение, независимое от контекста, включает полнозначные слова и является полным предложением. В качестве смыслового центра в *топиковой фразе* используются ключевые слова, которые влияют на структурную организацию и семантическое наполнение последующих высказываний [28]. В тексте *топиковой фразы* может предшествовать вопрос, а последующие фразы представляют ответ, который часто является дефиницией. Так, в предыдущем примере в качестве *топиковой фразы* могут быть использованы следующие: «*Биологические науки делятся на группы по направлениям исследований* [20:67]; *Как делятся биологические науки?*». В следующем примере вопрос предшествует дефиниции, настраивая слушателя на восприятие важной информации: «*Что такое растворы? Растворы – это однородные (гомогенные системы, состоящие из двух или более компонентов и продуктов их взаимодействия* [27: 157]».

Н. А. Метс, О. Д. Митрофанова, Т. Б. Одинцова отмечают, что для научных текстов свойственно употребление в абсолютном начале *топиковой фразы* или после обстоятельственных детерминантов глаголов, которые выражают переход к действию (*рассмотрим, установим, выделим, выясним*) и императивное значение приглашения к совершению действия. В качестве зачинательных элементов в *топиковой фразе* могут использоваться конструкции с существительным в косвенном падеже в роли обстоятельства, препозитивные уступительно-сопоставительные придаточные. Например, в тексте лекции по химии встречаем такие: «*Сначала мы рассмотрим физические свойства натрия. ....Рассмотрим теперь химические свойства натрия... Перейдем к рассмотрению следующего вопроса: нахождение натрия в природе... Последний вопрос, на котором мы остановимся, это вопрос о получении натрия* [27: 99 – 100]». В тексте из курса математики встречаются такие элементы начала: «*Рассмотрим числовое множество  $X$ ... Пусть теперь в области  $X$ , для которой  $a$  является точкой сгущения, задана некая функция  $f(x)$ .... Если это предположение выполнено, то можно из  $x$  выделить последовательность, имеющую пределом  $+\infty$ ... Аналогично устанавливаем и понятие предела функции при...*[26:50]». Из приведенных примеров, принадлежащих текстам разных дисциплин, видно, что *топиковая фраза* предвещает содержание смыслового фрагмента, тем самым ориентируя реципиента в развитии общего содержания.

Инвариантные признаки текстовой организации позволяют обратить внимание на воспроизводимость определенных типов текстов. Тексты научного стиля речи отличаются четкой структурной организацией, которая отражает

логику формулирования научной мысли. Четкая структурная организация научного текста достигается благодаря соблюдению логических законов в изложении: тождественности, непротиворечивости и достаточности оснований для утверждения истинности. Логические связи между частями текста обеспечивают последовательность в переходе от одной части к другой. Конструктивные особенности отражают ход мыслей автора в виде суждений и умозаключений и реализуются в определенном способе логического изложения мыслей: *дедуктивном* (от обобщения к частному, единичному факту), *индуктивном* (от частных случаев к общему выводу) или *дедуктивно-индуктивном* [5; 1].

*Внешняя композиция* представлена формальными типичными элементами: *заглавием, вступлением, основной частью и заключением текста*, которые несут разную смысловую нагрузку. *Заглавие* определяет объект или явление действительности и аспект его рассмотрения – тему текста в самом кратком виде [16; 31; 14]. *Вступление* может вводить предмет научного рассмотрения и указывать на аспект его рассмотрения, давать краткую историю предмета рассмотрения, отражать постановку проблемы. Нередко *вступление* используется автором для установления контакта со слушателями, мотивирования аудитории к дальнейшей работе. *Основная часть* раскрывает содержание темы: формулируется основной тезис, приводятся аргументы, описываются стадии эксперимента, сообщаются главные и факультативные характеристики предмета изучения, иллюстрируются теоретические положения и т. д. *Заключение* содержит сведения, в которых формулируются выводы, делаются определенные научные прогнозы, выражается признательность и т. д.

*Внутренняя композиция* отражает динамическое раскрытие содержания – семантико-смысловую структуру текста.

На организацию текста существенное влияние оказывает коммуникативная целеустановка, характер информации, способ ее изложения и характеристики участников коммуникации [10; 31; 29]. Данные факторы служат конструктивными признаками и определяют модель коммуникации – функционально-семантические типы речи: *описание, повествование, рассуждение и доказательство*. Каждый из вышеперечисленных типов речи обладает как общими признаками, так и особенностями структурной метатематической организации [31].

*Описание* ставит целью дать полное представление об объекте или его части и включает его количественные, качественные, структурные и функциональные признаки, но исключает характеристику объекта, данную во временной протяженности. *Описание* может быть детальным, содержать видовые и индивидуальные признаки объекта и используется в текстах разной научной и жанровой специфики [31; 19]. Поэтому тип тема-рематической последовательности со сквозной темой определяется как преобладающий для данного типа текстов: общая тема поддерживает связь между высказываниями, а рематический компонент раскрывает различные признаки объекта. Возможна другая схема: в тексте содержится информация, раскрывающая общий рематический компонент топиковой фразы.

Общая тема может раскрываться через характеристику частей объекта, составляющих единое целое. Тема может раскрываться как через указание на общие признаки объекта, так и на специфические признаки частей цело-

го. Кроме того, в тексте могут характеризоваться признаки объектов, в состав которых входит предмет рассмотрения. Основную группу синтаксических конструкций составляют предложения с общим синтаксическим значением «носитель признака – признак», «предмет – его части», «предмет – его функции». В связи с этим преобладает использование глагольных форм настоящего вневременного [19: 206].

*Повествование* широко используется в текстах естественных наук. Е. И. Мотина называет повествование способом изложения, который «представляет собой краткое или развернутое описание процессов, имеющее своей целью строгую, последовательную регистрацию отдельных стадий ... развертывания процесса во временных границах его протекания [31: 21]».

Как способ изложения повествование представлено в текстах трех групп: *биографическая справка, тексты о воздействии субъекта на объект с целью его изменения и рассмотрение процесса, существующего в природе или производственной деятельности*. Все группы текстов требуют в продвижении темы соблюдения строгой очередности подачи информации и логического следования составляющих. Данный факт объясняется деятельностными особенностями познания объекта: и биографические факты, и операции воздействия на объект, и фазы процесса имеют конкретную временную привязанность.

Для *биографической справки и текстов о воздействии* на объект характерны однородность синтаксических структур при соблюдении порядка их следования, а в группе текстов о процессах логические связи между составляющими представлены последовательной тема-рематической цепочкой. Временные формы глаголов также распределены по группам: в текстах биографического характера преобладают формы прошедшего времени, в текстах о воздействии на объект – будущее время совершенного вида, а в текстах о естественном течении процессов – формы настоящего времени.

*Рассуждение* используется как способ изложения, если объектом рассмотрения выступает процесс логического вывода нового знания об объекте, в результате чего формулируется это новое знание [31: 25]. *Рассуждение* включает умозаключения двух типов: умозаключения-посылки и умозаключения-выводы. Первые служат для аргументации истинности процесса получения нового знания, вторые – демонстрируют результат как следствие познавательного процесса. По характеру связи между данными типами умозаключений выделяют четыре вида структуры рассуждения.

В первом случае частные однородные посылки, связанные между собой с помощью синтаксического параллелизма, имеют частное значение по отношению к общему выводу. Ко второму виду относятся рассуждения, в которых из двух суждений – общей посылки и частной посылки, следует третье – вывод. Связь между посылками и выводом носит причинно-следственный характер. В качестве средства соединения в посылке выступает союз *так как*, для вывода – союз *поэтому* или вместо придаточного предложения используется предложно-падежная группа с предлогом *благодаря*.

Для третьего вида рассуждения характерно установление причинно-следственных связей с помощью общего предиката, в тексте делается вывод о принадлежности частной посылки общей, а умозаключения соединяются с помощью слов: *это значит, следовательно*.



Четвертый вид рассуждения содержит условие, сформулированное в общей посылке, и вывод – следствие присутствия данного условия. Для четвертого вида наиболее употребительны соединение суждений на базе структурной схемы *если...то...*. Данный тип может быть представлен цепочкой умозаключений, в которой вывод предшествующего суждения будет являться частной посылкой следующего.

*Рассуждение* наиболее распространено в текстах естественнонаучного профиля, оно реализует объяснение нового понятия или факта, процесса или явления, устанавливает причинно-следственные связи между объектами или явлениями, служит для объяснения, аргументации, убеждения и т. п. *Рассуждение* содержит проблемную ситуацию, которая отражается и разрешается в тексте. Умозаключения сопоставляются, сравниваются и объединяются в последовательности, и на основании выявленных причинно-следственных связей строятся выводы или заключения.

В качестве четвертого способа изложения информации некоторые ученые (Е. И. Мотина, О. Д. Митрофанова и др.) выделяют *доказательство*, тогда как другие (М. Н. Кожина, Н. Д. Зарубина, Н.С. Валгина и др.) считают, что данный тип является разновидностью рассуждения. Обосновывая справедливость выделения доказательства в отдельный функционально-семантический тип речи, Н. А. Метс, О. Д. Митрофанова, Т. Б. Одинцова находят отличие между рассуждением и доказательством в том, что в доказательстве истинность предполагаемого знания об объекте устанавливается «на отдельном частном примере, и затем на основании частных умозаключений производится обобщение, делается итоговый вывод [28: 101]».

В *доказательстве* выделяются и обязательные композиционные единицы: *тезис* (гипотеза), *аргументы*, которые включают доводы и основания, *демонстрацию доказательства* (приведение формулы и ввод буквенных обозначений), *итоговый вывод*. *Тезис* – это положение, которое выдвигается в качестве гипотезы и требует доказательства. *Аргументы* содержат доводы и основания, истинность которых не опровержима и которые могут являться доказательными экспериментальными данными. Операции вывода базируются на приведенных доводах и служат установлению истинности или ложности тезиса. *Вывод* содержит итоговое умозаключение «об истинности или ложности тезиса [31: 31]».

Тексты, построенные на основе *доказательства*, могут включать и другие композиционные элементы, а основные элементы могут следовать в несколько измененном порядке или повторяться в различных уточнениях, промежуточных выводах. В целом, доказательство строится на основе рассуждения за исключением выдвижения тезиса-гипотезы [31: 29]. На начальном этапе изучения языка студентами-иностранцами, при ограниченном запасе языковых средств и направленности на овладение наиболее существенными отличиями текстовых структур, считаем достаточным выделение в качестве основных следующих типов текстов: *описания, повествования и рассуждения*.

*Описание, повествование, рассуждение* принимаются методистами в качестве базовых типов текстов, используемых в учебном процессе. Текст каждого типа имеет общие и специфические признаки, являющиеся структурно-смысловыми ориентирами для построения системы обучения студентов-иностранцев и формирования у них необходимых умений и навыков в определении его

коммуникативного назначения, логико-смысловой структуры и осмыслении языковой формы содержания. Для обучения отбираются тексты, рассматривающие ключевые проблемы общенаучных дисциплин, организуемые на основе ограниченного лексико-грамматического материала.

Таким образом, для осуществления учебно-профессионального общения наиболее соответствующими являются тексты учебно-научного подстиля научного стиля речи. Представляя собой коммуникативную единицу высшего порядка, текст обладает специфическими категориями, отличающими его от слова и словосочетания, которые существенно влияют на текстовую организацию: *интенциональностью, информативностью, целостностью, связностью, воспринимаемостью, ситуативностью и интертекстуальностью*. Именно на основании авторской интенции осуществляет выбор темы и аспектов ее рассмотрения в тексте, а также способ изложения содержания, определяя тем самым принадлежность данного текста к функционально-семантическому типу речи: описанию, повествованию или рассуждению.

Композиционное строение типичного научного текста включает заглавие, вступление, основную часть, содержащую тезис (гипотезу) и, в зависимости от целей автора, его конкретизацию, уточнение, аргументацию, экспериментальные результаты и выводы. Внешняя композиция текста соотносится с внутренней – содержательной, которая реализуется автором с помощью вычленения отдельных смысловых фрагментов – микротекстов, или функционально-коммуникативных блоков, располагаемых в соответствии с общепринятыми правилами логического описания научного исследования. В логико-смысловой организации текста научного стиля речи целостность, связность, относительная самостоятельность в рамках учебного курса или темы находят выражение с помощью различных типов лингвистических средств.

## ЛИТЕРАТУРА

---

1. Азимов Э. Г. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания) / Э. Г. Азимов, А. Н. Шукин. – С-Пб. : «Златоуст», 1999. – 472 с.
2. Акишина А. А. Учимся учить: Для преподавателя русского языка как иностранного. / А. А. Акишина, О.Е. Каган. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Рус. яз. Курсы, 2002. – 256 с.
3. Апухтин В. Б. Психологическая предикативность и смысловая структура текста / В. Б. Апухтин, А. М. Шахнарович // Текст в процессе преподавания иностранного языка: Межвузовский сборник научных трудов. – Пермь : Изд-во Пермского университета, 1979. – С. 88–95.
4. Арутюнов А. Р. Интенции диалогического общения и их стандартные реализации / А. Р. Арутюнов, П.Г. Чеботарев // Русский язык за рубежом. – 1993. – № 5/6. – С. 75–82.
5. Бабайлова А. Э. Текст как продукт, средство и объект коммуникации при обучении неродному языку. Социопсихолингвистические аспекты / А. Э. Бабайлова // Под ред. док. психол. н. проф. А. А. Леонтьева. – Саратов: Изд.-во Саратовского университета, 1987. – 152 с.
6. Балыхина Т. М. Учимся общению: учебный курс русского языка и культуры речи для учащихся высших учебных заведений России. / Т. М. Балыхина, М. В. Лысакова, М. А. Рыбаков. – М. : Изд-во РУДН, 2004. – 488с.

7. Бахтин М. М. Проблема речевых жанров // Бахтин М. М. Автор и герой: К философским основам гуманитарных наук. – СПб. : Азбука, 2000. – 336 с.

Богин Г. И. Обретение способности понимать: Введение в филологическую герменевтику. / Г. И. Богин. Тверь, 2001. [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article\\_full.php?aid=849&binn\\_rubrik\\_pl\\_articles](http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=849&binn_rubrik_pl_articles). Дата обращения: 24.01.2017, 11:57

8. Большой энциклопедический словарь. [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http:// dic.academic.ru/ dic.nsf/enc3p/139766](http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc3p/139766). Дата обращения: 23.01.2017, 21:08

9. Валгина Н.С. Теория текста: Учеб.пособие. / Н. С. Валгина. – М. : Логос, 2004. – 280 с.

10. Галеева М. М. Некоторые аспекты лингвистического анализа текста в связи с обучением иностранцев русскому языку. / М. М. Галеева, Д. Райнова // Отв. ред. к.ф.н. М. М. Галеева / Текст в преподавании русского языка студентам-иностранцам на подготовительном факультете: Сборник научных трудов. – М. : Изд-во ун-та дружбы народов, 1983. – С. 3–12.

11. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования / И. Р. Гальперин.– Изд. 4-е, стереотипное. (Лингвистическое наследие XX века.). – М. : КомКнига, 2006. – 144 с.

12. Гаспаров Б. М. Язык, память, образ. Лингвистика языкового существования. / Б. М. Гаспаров. – М. : «Новое литературное обозрение», 1996. – 352 с.

13. Доблаев Л. П. Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания. / Л. П. Доблаев. – М. : Педагогика, 1982. – 176 с.

14. Дридзе Т. М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации / Т. М. Дридзе. – М. : Изд.-во «Наука», 1984. – 268 с.

15. Изаренков Д. И. Лингвометодическая интерпретация учебного текста / Д. И. Изаренков. – Русский язык за рубежом, 1995, № 2–3. – С. 89–94.

16. Каменская О. Л. Текст и коммуникация: Учеб пособие для ин-тов и фак-тов иностр.яз. / О. Л. Каменская. – М. :Высш.шк., 1990. – 152 с.: ил. (Б-ка филолога)

17. Карасик В. И. Язык социального статуса. / В. И. Карасик. – М. : ИТДГК «Гнозис», 2002. – 333 с.

18. Кожина М. Н. О речевой системности научного стиля сравнительно с некоторыми другими: учебное пособие / М. Н. Кожина. – Пермь : Изд-во Пермского университета, 1972. – 395 с.

19. Копыткова Т. Г. Кругозор: Учебное пособие по научному стилю речи для иностранных учащихся подготовительных факультетов (медико-биологический профиль). / Т. Г. Копыткова, В. В. Рубцова – Харьков : ХНАДУ, 2006. – 183 с.

20. Красных В. В. Основы психолингвистики теории коммуникации. Курс лекций / В. В. Красных. – М. : ИТДГК «Гнозис», 2001 – 270 с.

21. Кубрякова Е. С. Язык и знание: На пути получения знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира / Рос. академия наук. Ин-т языкознания. – М. : «Языки славянской культуры», 2004. – 560 с. – (Язык. Семиотика. Культура).

22. Леонтьев А. А. Высказывание как предмет лингвистики, психолингвистики и теории коммуникации / А. А. Леонтьев // Синтаксис текста. Отв. ред. Золотова Г. А. – М. : Изд-во «Наука», 1979. – С 18–37.

23. Лосева Л. М. Как строится текст: пособие для учителей. / Л. М. Лосева // Под. ред. Г. Я. Солганика. – М. : Просвещение, 1980. – 93 с.

24. Лотман Ю. М. Текст и функция / Ю. М. Лотман. Статьи по семиотике культуры и искусства. СПб. : Гуманитарное агенство «Академический проект», 2002. – С. 24–37.
25. Методические рекомендации и задания по русскому языку для студентов-иностранцев 1 курса механико-математического факультета / Сост. Н. В. Пиротти, Е. Л. Пиротти, Н. И. Ушакова и др. – Харьков : ХГУ, 1987. – 55 с.
26. Методическое руководство к пособиям по научному стилю речи комплекса «Старт». Аудирование / Л. М. Верещагина, В. А. Давыдов, Е. В. Дубинская, Э. И. Иванова, Т. И. Капитонова и др. – М.: Рус. яз., 1989. – 281 с.
27. Метс Н. А. Структура научного текста и обучение монологической речи / Н. А. Метс, О. Д. Митрофанова, Т. Б. Одинцова. – М. : Русский язык, 1981. – 141 с.
28. Митрофанова О. Д. Научный стиль речи: проблемы обучения / О. Д. Митрофанова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Рус. яз., 1985. (Библиотека преподавателя русского языка как иностранного). – 128 с.
29. Москальская О. И. Текст как лингвистическое понятие (обзорная статья) / О. И. Москальская. // Иностранные языки в школе. – 1978, № 3. – С. 9–17
30. Мотина Е. И. Язык и специальность: лингвометодические основы обучения русскому языку студентов-нефилологов. / Е. И. Мотина. – М. : Русский язык, 1983. – 170 с.
31. Мурзин Л. Н. Текст и его восприятие / Л. Н. Мурзин, А. С. Штерн. – Свердловск : Изд-во Урал. Ун-та, 1991. – 172 с. ил.
32. Основы научной речи: Учеб. пособие для студ. нефилолог. высш. учеб. заведений / Н. А. Буре, М. В. Быстрых, С. А. Вишнякова и др. // Под. ред. В. В. Химика, Л. Б. Волковой. – СПб. : Филологический факультет СПбГУ; М. : Изд. центр «Академия», 2003. – 272 с.
33. Пиротти Н. В. Отбор коммуникативного минимума для чтения текстов по специальности (1 курс, естественнонаучный профиль): автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Методика преподавания русского языка как иностранного» / Н. В. Пиротти. – М., 1985. – 20 с.
34. Пособие по научному стилю речи для подготовительных факультетов вузов СССР. Медико-биологический профиль / Л. А. Колотилина, И. А. Борзова, Л. П. Донскова и др. – М. : Русский язык, 1987. – 232 с.
35. Преподавание русского языка иностранным студентам: теория и практика, традиции и инновации: монография / [под ред. Н. И. Ушаковой]. – Х. : ХНУ имени В. Н. Каразина, 2014. – 391 с.
36. Рогова К. А. Текст: теоретические основания и принципы анализа: учеб.-науч. пос. / К. А. Рогова, Д. В. Колесова, Н. В. Шкурина, И. В. Реброва [и др.] // под. ред. проф. К. А. Роговой. – СПб.: Златоуст, 2011. – 464 с.
37. Солганик Г. Я. Синтаксическая стилистика (сложное синтаксическое целое). Учебное пособие. / Г. Я. Солганик. – М.: Высшая школа, 1973. – 232 с.
38. Тураева З. Я. Лингвистика текста. Текст: Структура и семантика: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2103 «Иностр. яз.» / З. Я. Тураева. – М. : Просвещение, 1986. – 127 с.
39. Формановская Н. И. Речевое взаимодействие: коммуникация и прагматика. / Н. И. Формановская. – М. : ИКАР, 2007. – 478 с.

## ПРЕЗЕНТАЦИЯ ГРАММАТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАНЦЕВ

*Безкоровайная Л. С., кандидат педагогических наук*

*Штыленко В. Е., кандидат филологических наук*

*Штыленко Е. Л.*

*Харьковский национальный автомобильно-дорожный университет,  
Украина*

Основная задача эффективного обучения иностранному языку заключается в том, чтобы найти наиболее рациональные подходы в овладении грамматическими навыками, обеспечивающими речевую деятельность. В данном разделе рассматриваются проблемы обучения видам глагола и глаголам движения, которые небезосновательно считаются наиболее важными и актуальными грамматическими темами в системе языковой подготовки иностранных граждан на начальном этапе.

Авторы предлагают систему алгоритмов, обеспечивающих формирование практических навыков использования данной группы глаголов в речи начинающих изучать русский язык иностранцев. Предлагаемый подход не носит универсального характера, его разработка была вызвана прежде всего стремлением сократить время, отведенное для становления навыков в определенных, достаточно стандартных коммуникативных ситуациях. В алгоритмах авторы пытались рациональным образом совместить системность и коммуникативность в изучении языка, т. е. реализовать подход, который был выдвинут в качестве одного из основных в общей методике обучения иностранным языкам. «Знакомство с системой языка» и «формирование грамматических навыков» не только не противоречит принципу коммуникативности, но являются необходимым условием его успешной реализации в преподавании языка с практическими целями, хотя важной остается задача поиска рациональных путей ознакомления и тренировки грамматики [9: 130]». Основное внимание при использовании алгоритмов направлено на формирование системы базовых знаний о видах русского глагола и глаголах движения и осознание учащимися способов построения коммуникативных высказываний на этой основе.

Глаголы движения являются частью глагольной системы русского языка. Поскольку эта группа глаголов имеет определенную специфику в употреблении, в учебной работе сначала уделяется внимание проблемам изучения категории видов и приводится алгоритм их презентации, а после этого рассматривается алгоритм презентации глаголов движения.

При построении высказываний в русском языке коммуникативно су-

щественной является аспектуальная характеристика действия. Разработка проблем аспектуальности в общетеоретическом и методическом плане особенно активно осуществлялась в 80-х – 90-х годах прошлого века. Достаточно назвать некоторые классические работы в этом направлении [13; 16; 17; 15; 9; 8; 6; 7]. На этом этапе была разработана общая аспектологическая концепция обучения иностранных учащихся, были предложены интересные подходы в обучении глагольному виду, разработаны оригинальные системы упражнений, созданы десятки таблиц, проведен отбор речевых ситуаций, текстового и иллюстративного материала.

Однако регулярность появления уже в двадцать первом веке методической литературы, посвященной видам глагола, ясно свидетельствует о том, что поиск оптимальных методических решений продолжается. Назовем основные работы этого направления, в которых основное внимание уделено различным аспектам: последовательности введения и закономерностям функционирования данной группы глаголов в речи, разграничению их дискурсной и текстовой функций, программам поэтапного формирования навыков и умений в употреблении глаголов, созданию упражнений, детально иллюстрирующих различные оттенки употребления глаголов в разных контекстах [10; 20; 12; 3; 14; 11].

Мнение о трудностях в обучении видам глагола и глаголам движения в проанализированной литературе разделились. Основная масса исследователей считает, что виды и глаголы движения – практически непостижимая для иностранцев область русского языка, в первую очередь – из-за необходимости учета многих разноплановых критериев при выборе нужного в конкретном контексте глагола, что чрезвычайно трудно осуществлять в потоке речи. Другие исследователи, например, Е. Р. Ласкарева [11: 65], высказывают противоположную точку зрения, считая, что трудности в изучении видов и глаголов движения значительно преувеличены и легко снимаются при соблюдении определенных организационно-методических условий. Мы разделяем эту точку зрения и считаем, что эффективность работы может быть повышена за счет алгоритмизации процесса введения нового грамматического материала.

Остановимся подробнее на характеристиках грамматической категории вида глагола. Безусловно, существуют объективные *причины*, затрудняющие овладение этой категорией. Они подробно рассмотрены в методической литературе и в основном сводятся к следующему:

- отсутствие категории вида в родном языке учащегося или в языке-посреднике, которым он владеет;
- недостаточность необходимого языкового опыта (напомним, что к началу знакомства с видами глагола студенты знают только часть предложно-падежной системы, а также настоящее, прошедшее и будущее время глагола);
- сложность теоретического объяснения данной категории без привлечения лингвистических терминов (таких как однократность, многократность, достижение предела действия, общефактическое значение и т. п.);
- ограниченность словаря глагольной лексики (например, в учебном

комплексе «Глобус», который был подготовлен на кафедре филологии Харьковского национального автомобильно-дорожного университета [1], объем глагольной лексики к началу изучения видов насчитывает около 70 единиц);

- не всегда реализуемое пожелание проводить объяснение этой категории на родном языке учащихся;
- сложность не столько самой идеи категории вида, сколько трудности формирования навыков правильного употребления видов глагола в реальном общении;
- зависимость видовых значений от разного рода грамматических, лексических и контекстно-речевых особенностей видов, затрудняющая их практическое применение.

Надо отметить также, что сформировать умение «видеть» ситуацию и употребить правильный вид глагола можно только в результате многократного предъявления таких глаголов в различных ситуациях под руководством преподавателя. Например, в «Чистой грамматике» [11] приведено значительное количество ситуативно-грамматических упражнений и оригинальных текстов (более 160), тренирующих употребление видов в различных значениях. Нет сомнения, что их обилие позволяет уяснить значения видов и сформировать устойчивый навык их употребления в различных контекстах. Однако на практике в рамках начального этапа обучения на изучение указанных грамматических тем отводится совсем немного времени. Более того, рекомендуемое количество глаголов для глубокого овладения видовыми значениями должно составлять около 300 [20: 3]. В реальности на этапе активного изучения видов студенты, как правило, знают не более 100 глаголов несовершенного и совершенного вида.

Несмотря на насыщенность рынка большим количеством методических пособий, реализуемые в них подходы часто громоздки, переполнены теоретическими сведениями, перегружены однотипными упражнениями и пространными комментариями. И самое главное – за огромным количеством тем, подтем, ситуаций, упражнений, таблиц, рисунков, инструкций, десятков правил использования и контекстуальных показателей значений видов с трудом просматривается стройность и целостность всей видовременной системы глагола. По этому поводу Е. Г. Борисова справедливо замечает: «... чтобы установить, когда какой вид нужно употребить, имеется много правил, учитывающих самые разные особенности значений слов и контекста. Все это вместе кажется хаотической кучей не связанной друг с другом информации, которую невозможно запомнить [5: 60]».

Все вышеперечисленное приводит нас к необходимости дальнейших поисков такой организации языкового материала и системы его подачи, которые могли бы представить видовую систему максимально просто и доступно.

Практическая работа убедительно показывает, что уже на начальном этапе можно и нужно создавать прочную грамматическую основу системного, целостного представления о видах русского глагола, которая в дальнейшем обеспечивает успешность и адекватность коммуникативной деятельности образовательного мигранта.

На наш взгляд, трудности в освоении глагольных видов вызваны недо-

статочной разработанностью отдельных методических положений, связанных с обучением этой трудной теме. Важнейшим элементом при этом является наличие у преподавателя четкого алгоритма учебных действий, т. е. такой последовательности подачи материала, которая обеспечивает достижение языковой и коммуникативной компетенции наиболее экономным и эффективным способом за оптимальное количество учебного времени. Цель алгоритма в рамках обозначенной темы – шаг за шагом подвести студента к осознанию глагольных видов и выработать навыки и умения их использования в стандартных речевых ситуациях.

На начальном этапе обучения приходится ограничивать изучаемый материал знакомством с наиболее типичными случаями функционирования видов, максимально активизировать их употребление во всех временах и только потом переходить к рассмотрению частных случаев.

Не претендуя на уникальность, завершенность во всех отношениях предлагаемого ниже алгоритма, опишем один из возможных вариантов последовательности учебных действий при изучении видов глагола, выработанный нами в процессе многолетней практической работы. Отметим только, что в настоящей работе авторами не рассматриваются упражнения, используемые при обучении видам, поскольку они достаточно полно представлены в учебниках русского языка для начального этапа обучения.

1. *Знакомство с видовой парой.* Еще за две-три недели до начала системного изучения этой темы желательно познакомить студентов с понятием видовой пары. Цель такой работы – снять будущее напряжение из-за необходимости изучать сложную категорию и одновременно усваивать формальную сторону образования видовой пары. На данном этапе достаточно будет дать общее представление о разграничении видов на примере «столкновения» двух значений: «процесс» и «результат». Сделать это можно следующим образом: преподаватель изображает на доске небольшой схематический рисунок, включающий волнистую линию («процесс»), заканчивающуюся жирной вертикальной чертой («результат»). Объяснение и комментарий к рисунку преподаватель дает с помощью глаголов прошедшего времени: *Я читал, читал, читал* (10 %, 50 %, 90 %) и *прочитал* (финиш, 100 %). *Я писал, писал, писал* и (финиш) *написал*. *Я делал, делал, делал* и (финиш) *сделал*. Обычно такого объяснения достаточно, чтобы студенты на элементарном уровне поняли разницу этих двух значений и более осознанно приступили к запоминанию глаголов.

На этом же этапе сначала заучивают глаголы, образованные с помощью префиксации, потом суффиксации, и, наконец, супплетивные формы. Если ежедневно тратить несколько минут на повторение видовых пар, то уже через две недели они достаточно легко воспроизводятся студентами. Таким образом создается достаточный запас глаголов совершенного и несовершенного вида, необходимый для последующей работы.

2. *Демонстрация* (еще не системная) *функционирования видов в речи.* Здесь уместны приближенные к реальной коммуникации вопросно-ответные комплексы со словами «Почему не ...?». Например: *Почему вы не пишете упражнение? – Потому что я уже написал его. Почему вы не читаете текст №1? – Потому что я уже прочитал его. Почему вы не делаете домашнее задание? –*



*Потому что я уже сделал его. Почему вы не завтракаете? – Потому что я уже позавтракал. Почему студенты не открывают тетради? – Потому что они уже открыли их. Почему студент не покупает теплые вещи? – Потому что он уже купил их.* Как правило, студенты довольно легко осознают необходимость использования в этом случае совершенного вида и дают грамматически правильные ответы, поскольку формальная сторона образования глагольных видов ими уже усвоена раньше. На этом этапе возможно использовать и другие демонстрационные упражнения, позволяющие студенту «почувствовать» нужность такой формы глагола.

3. Если студенты уже осознали роль совершенного вида (нового для них), то можно в небольшой таблице показать всю видовременную систему русского глагола. С левой стороны по вертикали дается время русского глагола (настоящее, прошедшее и будущее), по горизонтали – вид глагола (НСВ и СВ). В образовавшиеся ячейки таблицы записывается вся глагольная парадигма: *Я читаю. Я читал. Я буду читать. Я прочитал. Я прочитано.* Из такой таблицы студент делает для себя несколько очень важных выводов: а) в русском языке возможно образовать всего только пять типов простого предложения; б) нет необходимости запоминать какие-то новые окончания еще и для глаголов совершенного вида; в) от глаголов несовершенного вида можно образовать три времени, а от глаголов совершенного вида – только два, или по-другому: настоящее время в русском языке только одно, а прошедшего и будущего времени существует два. Последний вывод настраивает студента на необходимость понять, в каких случаях используется НСВ и в каких СВ. Одно из основных правил, которое можно продемонстрировать с помощью этой таблицы, – невозможность строить фразы «*Я буду...*» плюс глагол совершенного вида.

4. *Предварительное знакомство со значениями совершенного и несовершенного вида.* Обычно на подготовительном факультете знакомят с шестью основными значениями видов. НСВ: общефактическое значение («факт»); многократность, или регулярное действие («много раз»); длительность, или продолжительность («процесс»). СВ: результативное значение («результат»); однократность («один раз»); мгновенность протекания действия («быстрый акт»).

В живой речи перечисленные значения могут создавать большое количество разнообразных комбинаций, но обычно для объяснения студентам принято соединять их следующим образом: «факт» – «результат», «много раз» – «один раз», «процесс» – «быстрый акт». Хотя часть преподавателей предпочитает соединять, например, «процесс» и «результат» или вообще отказываются от столь дробного представления значений совершенного вида, понимая под всеми значениями СВ результативность в широком смысле. Иногда такая интерпретация облегчает студенту восприятие видовых значений СВ, поскольку возможно трактовать единичное действие и мгновенное действие тоже как своего рода результат.

Приведенная классификация не является строго научной, она не учитывает все многообразие видовых значений (часто глаголы СВ, например, могут употребляться и в значении «много раз»: «*Виктор никогда не спросит меня, как дела*»). Задача такой классификации строго ограничена – создать некоторую опору, на основе которой можно проводить выработку навыков

и умений в употреблении глагольных видов.

Чтобы дать более наглядное представление о значении видов, можно воспользоваться нашим рисунком, включающим волнистую линию с вертикальной жирной чертой. В этой простой графической схеме зашифрованы все основные значения видов, объяснять которые студентам далее можно следующим образом.

5. Значения «факт» – «результат». Сама волнистая линия – это и есть «факт». Когда мы задаем вопрос «Что вы делали вчера?» («Что вы делаете сейчас?», «Что вы будете делать завтра?»), мы просто хотим узнать наименование действия, или «факта». Ответ «Читал новый роман» означает: «не гулял», «не смотрел телевизор», «не играл в футбол», а именно «читал».

Когда мы задаем вопрос «Что вы сделали вчера?» («Что вы сделаете завтра?»), то мы хотим знать результат (показываем жирную черту на нашем рисунке) протекавшего действия, который имеет обычно качественное и количественное выражение. Например: «Я прочитал два текста и написал три упражнения» или «Я хорошо выучил стихи».

Преподаватель должен еще раз подчеркнуть, что «факт» может быть выражен в настоящем, прошедшем и будущем времени, а «результат» имеет только прошедшее и будущее время. Часто у студентов возникает вопрос, как может быть результат в будущем, которое еще не произошло. Ответ может быть такой: фактического результата конечно нет, но субъективно с высокой вероятностью, с гарантией он присутствует в голове говорящего. Например: «Завтра я обязательно сделаю домашнее задание».

6. Значение «много раз» – «один раз». Данные значения также могут быть продемонстрированы с помощью небольшого рисунка. Каждая волна волнистой линии символизирует повторяемость (регулярность действия или действия, происходящего более чем один раз), которая может быть выражена лексическими средствами в предложении: *каждый день (месяц, год), по утрам (вечерам, ночам), всегда, регулярно, систематически, периодически, редко, обычно, постоянно, иногда, никогда, время от времени* и др. А вертикальная черта, напоминающая единицу, в этом случае дает представление о единичном конкретном действии, которое в предложении также может подтверждаться лексическими средствами: *вчера вечером, в пятницу утром, пятого марта, однажды, впервые, наконец* или в сопоставлениях («*Всегда пью кофе, а вчера выпил чай*»).

7. Значения видов «процесс» – «быстрый акт» также присутствуют на нашем рисунке. Преподаватель должен показать студентам, что волнистая линия имеет протяженность (определенный размер), которая в реальном предложении может быть выражена бесчисленным количеством слов: *пять минут, несколько часов, много лет, долго* и т. п. Имеющаяся на рисунке вертикальная черта практически не имеет протяженности (длительности, продолжительности) и символизирует быстрое, мгновенное действие, которое в предложении может быть подкреплено словами: *сразу, быстро, мгновенно, вдруг* и др.

В результате проведенного объяснения, подкрепляемого примерами и упражнениями, у студента должно возникнуть ясное представление о том, что если говорящий хочет в настоящем, прошедшем или будущем времени

выразить значения «факт», «много раз», «процесс», он должен использовать глаголы НСВ. Если же необходимо сообщить о значении «результат», «один раз», «быстрый акт», то необходимо использовать глаголы СВ.

Обычно в описываемой таблице приводится и распределение видов глагола по синтаксическим функциям: НСВ используется при передаче одновременных действий, а СВ – последовательных (включая использование НСВ и СВ в сложных временных конструкциях со словом «когда»). Студенты должны осознать, что в том случае, когда действие протекает одновременно, то используются глаголы НСВ, например: «*Когда студент пил чай, он слушал музыку*». Если действие выполняется последовательно, то используются глаголы СВ, например: «*Когда студент выпил чай, он сделал домашнее задание*». Понятно, что приведенное правило не является абсолютным, но на начальном этапе такого объяснения бывает достаточно.

8. «Видовременная мигалка». Обычно для студентов-иностранцев не представляет большой трудности использовать нужный вид и время глагола в том случае, когда в упражнении дается понятный контекст, обеспеченный лексическими маркерами, например: «*Студент весь вечер (делать – сделать) домашнее задание*». Это создает у студента иллюзию, что тема усвоена. Однако реальный поток речи, где в различных комбинациях «сталкиваются» вид и время глагола, по-прежнему является недоступным для полного понимания. Следующий монолог из-за обилия видовременных форм поначалу представляет непреодолимую языковую трудность для студента, недавно приступившего к изучению русского языка: «*Я всегда получаю хорошие оценки. А вчера вдруг получил тройку. Раньше я никогда троек не получал. Сегодня вечером хорошо выучу урок и завтра получу пятерку. Каждый, кто будет хорошо учиться, всегда будет получать хорошие оценки*».

На уроках русского языка мы используем грамматическую игру, которую условно назовем «видовременная мигалка». Цель этой игры – приучить студента оперировать видовременными формами глагола при порождении собственного высказывания. Такую работу удобнее всего проводить, используя два значения вида: «много раз» и «один раз». При этом можно использовать небольшой рисунок в качестве наглядной опоры совершаемых трансформаций. Горизонтальная ось, символизирующая время, разделяется на три отрезка: в центре – настоящее время, слева – прошедшее время, справа – будущее время. В верхней части рисунка в каждом временном секторе рисуется волнистая линия («процесс»), а под осью времени справа и слева две вертикальных жирных черты («один раз»). Последовательность проговаривания возможных вариантов может быть любая, но нам показалось, что микрорассказы получаются более интересными, если фразы «сталкивать» следующим образом. Для глаголов «покупать – купить» небольшой рассказ может, например, состоять из таких фраз:

- а) *Я каждый день покупаю молоко в нашем киоске.*
- б) *А вчера я купил молоко в новом магазине «Фермер».*
- в) *Молоко очень хорошее. Завтра я тоже куплю молоко там.*
- г) *Раньше, когда я жил дома, я никогда не покупал молоко.*
- д) *Теперь я всегда буду покупать молоко в новом магазине.*

Понятно, что подобного рода упражнения не носят коммуникативного

характера, однако они обеспечивают прочную языковую базу для реальной коммуникации. Описываемую работу желательно проводить с каждой новой видовой парой, пока не будет достигнут определенный автоматизм в употреблении видовременных форм глагола. Обычно в пособиях по видам и глаголам движения отдельно рассматривается употребление глаголов в настоящем, прошедшем и будущем времени. Преимущество описанного упражнения состоит в том, что вид и время необходимо использовать комплексно в одной ситуации. На основе такого подхода можно строить довольно большие тексты, например, при подготовке тематического рассказа «Мой день» предложить студентам видовые пары глаголов: *вставать – встать, готовить – приготовить, завтракать – позавтракать, брать – взять* и другие.

Нетрудно заметить, что работа с «видовременной мигалкой» также представляет собой своего рода алгоритмическую деятельность, которая обычно предшествует творческому этапу. «Очевидно, что конечной целью обучения в современных условиях могут быть эвристическое и творческое использование усвоенной информации, однако ступеньками к их освоению неминуемо будут алгоритмические способы деятельности [21: 93]».

Обратимся теперь к алгоритму презентации глаголов движения. Глаголы движения – это «сквозная» грамматическая тема, которая постепенно раскрывается на всех этапах обучения. «Глаголы движения являются устойчивой структурно-семантической группой глаголов несовершенного вида, объединяющихся в пары слов с общим корнем (кроме разнокорневых в паре *идти – ходить*) [18: 590 – 591]». Такие глаголы обладают специфическими характеристиками на уровне морфологии, синтаксиса, а также их функционирования в речи. Отнесенность данного разряда лексики к грамматике вполне правомерна, поскольку в педагогической лингвистике разграничение грамматики и лексики отличается от классической грамматики. В связи с этим Е. Г. Борисова замечает, что «... с педагогической точки зрения, работа над глаголами движения близка к работе с грамматической категорией: необходимо усвоить значение, которое повторяется в разных лексемах. Все это дает основание относить глаголы движения к грамматическому материалу. Аналогичное решение на схожих основаниях принимается и для приставочных глаголов движения [5: 72]».

Прежде чем перейти к рассмотрению алгоритма презентации глаголов движения, сделаем несколько общих замечаний.

На всех этапах обучения приходится уделять большое внимание этой группе глаголов, тщательно корректировать ошибки в употреблении, добиваясь необходимой чистоты и осознанности в их употреблении. Однако важнейшую роль в приобретении необходимых навыков и умений использования глаголов движения играет начальный этап обучения. Именно на этом этапе закладывается тот фундамент, который в дальнейшем обеспечивает успешность и адекватность коммуникативной деятельности в названной сфере на русском языке.

Реальные коммуникативные потребности студентов настоятельно требуют, чтобы глаголы движения вводились как можно раньше. В противном случае не удастся создавать ситуации, приближенные к реальному общению, а текстовый материал учебника оказывается «вымученным», ненорма-

тивным, и в целом тормозится речевая практика.

Трудность состоит также в том, что для объяснения теоретических сведений преподавателю необходимо или знание иностранного языка-посредника, или введение достаточно большого количества терминов. Существующие в пособиях многочисленные специальные комментарии, правила и таблицы с объяснениями на русском языке [4; 19; 12] вряд ли могут на начальном этапе помочь формированию необходимых навыков и умений.

Стоит также учесть, что еще до начала изучения глаголов движения необходимо, по возможности, иметь достаточный лексический запас и знать именительный, винительный и предложный падежи, получить четкое представление о глагольных категориях времени и вида.

На наш взгляд, как и в случае с глагольными видами, трудности в освоении глаголов движения связаны как с недостаточной разработанностью отдельных методических положений, так и с отсутствием у преподавателя четкого алгоритма работы, позволяющего наиболее экономным способом достичь поставленной цели.

Необходимость включения подобных алгоритмов в систему работы преподавателя продиктована еще и тем, что современный контингент учащихся давно привык следовать определенным алгоритмам в различных сферах жизни (соединение с интернетом, получение денег в банкомате, пополнение счета – все это определенные алгоритмы). Для достижения максимального эффекта в обучении преподавателям и методистам необходимо учитывать «компьютерное мышление» современного студента и структурировать материал таким образом, чтобы выработка определенных навыков и умений была в значительной степени алгоритмизирована. Изучение глаголов движения – серьезная задача для инофонов, так как в большинстве иностранных языков аналогичная глагольная система не представлена. И чем эффективнее организовано изучение этой темы на начальном этапе, тем быстрее достигается прогресс в коммуникации.

Практически во всех пособиях по русскому языку работу с глаголами движения разделяют на два аспекта: бесприставочные глаголы движения и глаголы движения с приставками. Каждая из этих групп обычно изучается отдельно, так как группы отличаются морфологическими характеристиками и функционированием в языке. Бесприставочные глаголы группируются в пары и противопоставляются по своим значениям: первая группа представляет однонаправленное конкретное движение, а вторая группа – разнонаправленное, неопределенное движение.

Еще Г. И. Рожковой была высказана мысль о том, что «изучать глаголы движения следует небольшими порциями, отобрав в первую очередь наиболее употребительные бесприставочные пары: *идти – ходить, ехать – ездить, нести – носить, везти – возить, вести – водить, лететь – летать, плыть – плавать, бежать – бегать*» [17: 91 – 92]. И до сих пор эта мысль доминирует в большом количестве современных пособий. Сразу отметим, что мы не поддерживаем идею вводить большую группу бесприставочных глаголов движения. Это связано с тем, что одновременное предъявление глаголов однонаправленного и разнонаправленного движения создает дополнитель-

ную трудность для студентов из-за интерференции, вызванной наличием глагольных пар супплетивного (*брать – взять, говорить – сказать, класть – положить, искать – найти*) и суффиксального (*рассказывать – рассказать, получать – получить, отдыхать – отдохнуть*) способа образования. В этом случае у студента, еще не осознавшего в полной мере различий в употреблении одно- и разнонаправленных глаголов, может возникнуть неверное представление о том, что, например, глагол *ходить* соответствует совершенному виду от глагола *идти*. На наш взгляд, нельзя спешить с презентацией глаголов типа «*ходить*», навык употребления которых формируется достаточно сложно. Гораздо целесообразнее дать только некоторые глаголы СВ из этой же группы одного корня. Например, *идти – пойти, прийти и ехать – поехать, приехать*. Включение приставочных глаголов может значительно расширить коммуникативные возможности студентов. И только после того как названная группа глаголов достаточно активизирована, можно вводить соотносительные пары глаголов *идти* и *ехать*, а именно: *ходить* и *ездить*.

Понятно, что адаптированная для нужд методики преподавания система образования и функционирования глаголов движения не носит характера академического описания, однако это допустимо в прикладных целях.

Приведем в качестве примера один из возможных алгоритмов презентации глаголов движения, снабдив предлагаемую последовательность введения материала своими комментариями.

1. Знакомство с глаголом «*идти*», его значением, спряжением, управлением. Типовые ситуации общения: *Куда вы идете (сейчас)? Куда вы идете в 3 часа?*

Глагол «*идти*» имеет достаточно узкую сферу употребления: в настоящем времени этот глагол можно в основном использовать только при встрече с другим человеком (*Куда вы идете?*). Однако на практике знакомство с темой начинают именно с этого глагола.

2. Глагол «*ехать*», его значение, спряжение, управление. Типовые ситуации общения: *Куда вы едете (сейчас)? Куда вы едете вечером?*

3. Глаголы «*пойти*», «*прийти*», их значение, спряжение, управление. Значение данных глаголов может быть иллюстрировано следующей ситуацией с использованием простой картинки, на которой символически обозначены два объекта (например, дом и магазин). Преподаватель акцентирует внимание студентов на значениях префикса *по-* (начало движения из дома) и префикса *при-* (конец движения, магазин). А сам процесс движения представлен бесприставочным глаголом *идти* в прошедшем времени. Вся ситуация описывается тремя фразами: *Студент пошел в магазин в 9 часов. Студент шел в магазин 15 минут. Студент пришел в магазин в 9 часов 15 минут*. Важно, что развитие ситуации показано во времени. Потом эта же ситуация разыгрывается и в будущем времени. После этого можно приступить к созданию аналогичных ситуаций по приведенной модели, используя местные реалии: общежитие – столовая, факультет – библиотека, университет – поликлиника и т. п.

Введение на этом этапе видовых пар *идти – пойти, идти – прийти* расширяет коммуникативные возможности студентов больше, чем введение глагола ненаправленного движения «*ходить*». Типовые ситуации общения:

*Куда вы пойдете завтра? Когда вы придете завтра?*

4. Глаголы «*поехать*», «*приехать*» вводятся таким же образом, как в пункте 3.

Типовые ситуации общения: *Куда вы поедете завтра? Когда вы приедете завтра?*

5. Глагол «*ходить*», его значение, спряжение, управление. Понятие об однонаправленном и разнонаправленном движении. Типовые ситуации общения: *Куда вы ходили вчера? Вы любите ходить пешком?*

6. Глагол «*ездить*», его значение, спряжение, управление. Виды транспортных средств. Вопрос «*На чем?*». Типовые ситуации общения:

*Куда вы ездили вчера? На чем вы ездите? На чем вы любите ездить?*

7. Выработка навыков и умений в использовании глаголов движения и падежных форм в системе: *Куда? Где? Откуда?* На этом этапе хорошо использовать визуально-речевой тренажер [2], где есть изображения различных объектов: «*Этот новый магазин*», «*Та десятая аудитория*», «*Наше третье общежитие*» и т. п. Типовые ситуации общения при этом: *Куда вы идете? Где вы были? Откуда вы идете? Куда вы едете? Где вы будете? Откуда вы едете? Куда вы пойдете завтра? Где вы будете? Откуда вы придете?*

8. Если к этому времени изучен еще и дательный падеж, то возможно проводить выработку навыков и умений в использовании глаголов движения и падежных форм в системе: *К кому? У кого? От кого?* Типовые ситуации общения: *К кому вы идете? У кого вы были? От кого вы идете? К кому вы едете? У кого вы будете? От кого вы едете? К кому вы пойдете завтра? У кого вы будете завтра? От кого вы приедете?* На этом этапе также уместно использовать визуально-речевой тренажер с соответствующими изображениями людей: «*Наш новый студент*», «*Моя домашняя хозяйка*» и др.

9. Являясь глаголами абсолютного несовершенного вида, бесприставочные глаголы движения первой и второй группы не образуют видовой пары [18: 591]. Однако глаголы этих групп с помощью различных приставок могут образовывать видовые пары, приобретая при этом новое лексическое значение. Общее правило при этом такое: от корня однонаправленного глагола с помощью приставки образуется совершенный вид (*выйти, подойти, отойти* и др.), а от корня разнонаправленного глагола – несовершенный вид (*выходить, подходить, отходить* и т. д.). На наш взгляд, лучше всего дать сразу всю группу этих глаголов: в этом случае дедуктивный подход оправдан, так как он помогает увидеть всю систему целиком. К тому же, как минимум с двумя значениями приставок (*по-, при-*) студенты уже познакомились на предыдущем этапе.

Значение префиксов (*вы-, по-, подо-, ото-, за-, про-, обо-, про- (мимо) пере-, до-, во-, при-, у-*), отражающих характер перемещения в пространстве, лучше всего объяснять с помощью стандартной схемы, на которой символически изображен характер движения. Необходимо дать спряжение и управление каждого префиксального глагола движения. После этого можно переходить к выработке умений порождать тексты о движении в пространстве в прошедшем и будущем времени с опорой на картинку. Например:

а) *Вчера я вышел из общежития и пошел в университет. Я подошел к киоску, купил сок, отошел от киоска и пошел дальше.*

б) *Завтра я выйду из общежития и пойду в университет. Я подойду к киоску*

куплю сок, отойду от киоска и пойду дальше.

10. Глагол «ехать» и все формы совершенного вида от этого глагола с пространственными префиксами вводится аналогично п. 9. Типовые тексты на этом этапе также порождаются с опорой на картинку:

а) *Вчера я выехал из гаража и поехал в магазин. Я подъехал к заправке, купил бензин, отъехал от заправки и поехал дальше.*

б) *Завтра я выеду из гаража и поеду в магазин. Я подъеду к заправке, куплю бензин, отъеду от заправки и поеду дальше.*

11. Глагол «ходить» и все префиксальные формы несовершенного вида от этого глагола. При этом необходимо различать глаголы движения совершенного вида с качественно-временным значением от глаголов разнонаправленного движения несовершенного вида. Ср.: А) *Он встал и заходил по комнате.* Б) *Он каждый день заходил в библиотеку.*

Обращается внимание студентов на то, что глагола «походить» в значении «начало движения» не существует, и он заменяется глаголом «идти». Начиная с этого момента, глаголы движения несовершенного вида и глаголы совершенного вида записываются в привычной форме, например: *выходить – выйти, подходить – подойти, заходить – зайти, проходить – пройти* и т.п. Особое внимание уделяется функционированию глагольной пары «идти – пойти».

12. На этом этапе студент должен научиться порождать небольшие тексты, в которых «сталкиваются» видовые (например, значения однократности и многократности) и временные значения глаголов. Делать это можно в рамках привычной уже «видовременной мигалки». Таких микротекстов можно создать только пять, например:

а) *Я каждый день выхожу из дома в 8 часов и иду в университет.*

б) *Вчера утром я вышел из дома в 8 часов 5 минут и пошел в университет.*

в) *Завтра утром я также выйду из дома в 8 часов и пойду в университет.*

г) *Раньше я обычно выходил из дома в 8 часов 15 минут и шел в университет.*

д) *Потом я всегда буду выходить из дома в 8 часов и буду идти в университет.*

Здесь также будет уместна работа не только с глаголами движения, а и с любимыми видовыми парами, подходящими по контексту. Например:

а) *Я всегда вхожу в аудиторию и говорю «Привет!».*

б) *Вчера я вошел в аудиторию и сказал «Привет!».*

в) *Завтра я войду в аудиторию и скажу «Привет!».*

г) *Раньше я всегда входил в аудиторию и говорил «Доброе утро!».*

д) *Потом я буду входить в аудиторию и буду говорить «Доброе утро!».*

Приведенные примеры представляют своего рода «скелет» текста, а от нашей фантазии зависит наполнение его интересным содержанием.

13. С глаголом «ездить» проводится работа аналогичная п. 11. Обращается только внимание на то, что для образования совершенного вида с приставками используется другой корень: *ездить – еж- (выезжать, подъезжать, заезжать* и т. д.). Типовые тексты на этом этапе могут быть следующего характера:

а) *Я часто заезжаю к моему хорошему другу.*

б) *И вчера вечером я заехал к нему.*

в) *Мой друг чувствует себя не очень хорошо, поэтому завтра я еще раз заеду*



к нему.

г) *Раньше я всегда заезжал к моему другу, если он плохо себя чувствовал.*

д) *И потом я всегда буду заезжать к нему.*

Использование оппозиции «много раз» – «один раз» на этом этапе оправдано, так как это и есть наиболее частотная реализация видового значения в глаголах движения.

14. Аналогичная работа проводится со всеми глаголами движения, изучаемыми на начальном этапе обучения. Преподавателю необходимо только подбирать номенклатуру префиксов для каждого глагола движения, учитывая его распространенность и коммуникативную значимость. Так, для глаголов «лететь – летать» можно ограничиться только следующими префиксами: *по-*, *вы-*, *про-*, *в-*, *при-*.

15. Основательное знакомство с перечисленными глагольными группами создает прочную базу для изучения других глаголов движения, с которыми можно знакомиться постепенно в течение всего второго семестра.

В целях расширения словарного запаса необходимо уделить внимание отглагольным существительным, которые широко используются в повседневном общении: *вход, выход, переход, проход, походка, ходьба; въезд, выезд, проезд, подъезд, отъезд* и т. п.

Глаголы движения также являются компонентом словосочетаний в переносном значении: *часы идут, время идет, идет дождь, это платье вам идет, дела идут неплохо; войти в историю, выйти из печати, уйти на пенсию, пройти программу*. Интересными для студентов будут и фразеологические сочетания, пословицы и поговорки: *ехать зайцем, выйти сухим из воды, выйти замуж; жизнь прожить – не поле перейти, тише едешь – дальше будешь, волков бояться – в лес не ходить*.

Таким образом, использование алгоритмов позволяет создать у студентов-иностранцев прочную базу системности, на основе которой гораздо проще решать проблему формирования навыков коммуникации. На наш взгляд, в книге для преподавателя должны быть представлены алгоритмы работы как с крупными грамматическими темами (например, предложно-падежная система русского языка, видовременная система, активные и пассивные конструкции), так и алгоритмы работы с каждым элементом системы отдельно.

## ЛИТЕРАТУРА

---

1. Безкоровайная Л. С. Глобус. Практический курс для начинающих изучать рус. яз. / Л. С. Безкоровайная, В. Е. Штыленко, Е. Л. Штыленко. Ч. 1. (3-е изд., перераб и доп.) – Харьков : ХНАДУ, 2004. – 170 с.

2. Безкоровайная Л. С. Карты. Карточки. Картинки: Учебное пособие по русскому языку. Л. С. Безкоровайная, В. Е. Штыленко, Е. Л. Штыленко. Вып.1. Падежи. – СПб. : Златоуст, 2012. – 112 карт. + метод. описание (16 с.) + компьютерный тренажер (CD).

3. Белякова Н. Н. Как строится русский глагол? Особенности формообразования: морфология, ударение / Н. Н. Белякова. – 3-е изд., испр. – СПб. : Зла-

тоуст, 2006. – 97 с.

4. Богомолов А. Н. Приходите!.. Приезжайте!.. Прилетайте!.. / А. Н. Богомолов, А. Ю. Петанова. – 2-е изд. – СПб. : Златоуст, 2008. – 104 с.

5. Борисова Е. Г. Лингвистические основы РКИ (педагогическая грамматика русского языка): Учебное пособие / Е. Г. Борисова, А. Н. Латышева. – М. : Флинта: Наука, 2003. – 208 с.

6. Гадалина И. И. Глаголы движения в русском языке: Методическое руководство к комплекту учебных наглядных материалов / И. И. Гадалина, Г. Г. Гордилова. – М. : Рус. яз., 1989. – 45 с.

7. Грамматические основы правильной русской речи: Учеб. пособие для неиз. спец. вузов/ Е. Н. Ершова, Л. Г. Векилова, Г. И. Рожкова и др. – М. : Высш. шк., 1991. – 176 с.

8. Захава-Некрасова Е. Б. Русская грамматика. Вводный курс: Учебное пособие для студентов-иностранцев подготовительного факультета / Е. Б. Захава-Некрасова. – М. : Университет дружбы народов, 1980. – 49 с.

9. Иевлева З. Н. Методика преподавания грамматики в практическом курсе русского языка для иностранцев / З. Н. Иевлева. – М. : Рус. яз., 1981. – 144 с.

10. Кривоносов А. Д. Знаю и люблю русские глаголы: Пособие для курсов русского языка / А. Д. Кривоносов, Т. Ю. Редькина. – 4-е изд. – СПб. : Златоуст, 2000. – 88 с.

11. Ласкарева А. Р. Чистая грамматика / А. Р. Ласкарева. – 5-е изд. – СПб. : Златоуст, 2012. – 336 с.

12. Метс Н. А. Грамматика в тренировочных заданиях: пособие по русскому языку для иностранцев / Н А. Метс. – М.: Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина, 2005. – 92 с.

13. Муравьева Л. С. Глаголы движения в русском языке / Л. С. Муравьева. – 2-е изд. – М. : Рус. яз., 1975. – 270 с.

14. Петрушова О. В. Изучение глагольных приставок: учебное пособие / О. В. Петрушова, Н. П. Доценко, И. И. Черненко. – Х. : Компания СМИТ, 2008. – 312 с.

15. Практическая грамматика русского языка для зарубежных преподавателей-русистов / Кокорина С. И., Бабалова Л. Л., Метс Н. А. и др. – М. Рус. яз., 1985. – 405 с.

16. Рассудова О. П. Употребление видов глагола в современном русском языке / О. П. Рассудова. – 2-е изд. – М. : Рус. яз., 1982. – 149 с.

17. Рожкова Г. И. К лингвистическим основам методики преподавания русского языка иностранцам: Спецкурс для иностранных студентов-филологов / Г. И. Рожкова. – 2-е изд., доп. – М. : Изд-во Московского университета, 1983. – 128 с.

18. Русская грамматика. Том 1. – М. : Наука, 1980. – 783 с.

19. Скворцова Г. Л. Глаголы движения без ошибок: Пособие для студентов, изучающих русский язык как иностранный / Г. Л. Скворцова. – 4-е изд. – М. : Рус. яз. Курсы, 2006. – 136 с.

20. Соколовская К. А. 300 глаголов совершенного и несовершенного вида в речевых ситуациях / А. К. Соколовская. – 5-е изд., стереотип. – М.: Рус. яз., 2004. – 88 с.

21. Ушакова Н. И. Учебник по языку обучения для иностранных студентов в русле современной образовательной парадигмы (Теория и практика создания учебника по языку обучения для иностранных студентов вузов Украины) / Н. И. Ушакова. – Харьков : ХНУ им. В. Н. Каразина, 2009. – 263 с.

## ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКАЯ СИСТЕМА ОБУЧЕНИЯ ИНОФОНОВ РУССКОЙ И УКРАИНСКОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ

*Мисенёва В. В., кандидат филологических наук  
Харьковский национальный университет имени В. Н. Каразина,  
Украина*

Фразеология, сформировавшаяся как лингвистическая дисциплина сравнительно недавно, в настоящее время привлекает всё большее внимание не только учёных-лингвистов, но и специалистов в области преподавания русского/украинского языка как иностранного. Фразеологические единицы (ФЕ) изучаются не только как собственно лингвистические феномены, но и как средство закрепления опыта и менталитета этноса, и как средство представления экстралингвистической информации, связанной с человеком, и как один из путей отражения культуры народа. Чтобы овладеть иностранным языком, необходимо осознать, что носитель изучаемого языка является носителем чужой культуры, и, чтобы общаться с ним, надо познать его культуру, ведь освоение чужого языка есть, в первую очередь, освоение новой культуры. При таком подходе язык выступает как важная её составляющая и форма выражения национального взгляда на мир [3; 8; 9; 12; 19; 21; 28; 29].

Изучая фразеологизмы, иностранные студенты ближе знакомятся со страной изучаемого языка – и в этом смысле велика страноведческая ценность ФЕ. Благодаря анализу русских/украинских ФЕ, студенты лучше усваивают особенности лексической, грамматической и стилистической систем языка обучения, что формирует лингвистическую компетенцию иностранных учащихся. Изучение фразеологии расширяет словарный состав инофонов, что помогает формировать коммуникативную компетенцию. Чрезвычайно важно совершенствовать технику перевода ФЕ с родного языка на русский/украинский язык и обратно, поскольку только в сопоставлении можно оценить богатство и красоту другого языка.

Представленные наблюдения указывают на необходимость вовлечения фразеологии в учебный процесс, что обусловлено следующими факторами:

1. Без знания фразеологизмов обучаемый не сможет стать полноценным и равноправным коммуникационным партнером, а неуместное употребление фразеологизмов искажает речь.

2. Продвинутый этап обучения русскому/украинскому языку как иностранному предполагает усвоение запаса ФЕ, необходимого для того, чтобы обучаемый мог свободно пользоваться русским/украинским языком в разных коммуникативных ситуациях.

3. Обогащение русской/украинской речи иностранных учащихся является одной из важных задач языковой подготовки инофонов, так как без умения пользоваться фразеологизмами их речь не может считаться доста-

точно адекватной.

При изучении русской/украинской фразеологии иностранные студенты сталкиваются с рядом трудностей, начиная от правильного определения ФЕ в тексте и заканчивая их использованием при продуцировании текста. Сложности, которые возникают в иностранной аудитории при изучении ФЕ, обусловлены следующими обстоятельствами: неоднозначной трактовкой ФЕ; недостаточной разработанностью методики обучения иностранных студентов ФЕ; противоречиями между накопленными научными знаниями в области фразеологии и фразеологических аспектов языка и их недостаточным методическим осмыслением; высокой степенью влияния экстралингвистических факторов; частой сменяемостью одних фразеологизмов другими, а также противоречиями между реально низкой результативностью обучения фразеологическому аспекту русского/украинского языка как иностранного и складывающейся в текущий момент совокупностью требований к языковому образованию.

Прежде чем выявить круг фразеологических единиц, подлежащих включению в лингводидактический процесс на разных уровнях и этапах овладения инофонами русским/украинским языком, необходимо произвести всестороннее описание соответствующего языкового материала с лингвистических позиций. В настоящее время академическая грамматика не выделяет отдельного фразеологического уровня языка – фразеологизмы считаются единицами лексического уровня. Это происходит потому, что лингвисты всё еще не пришли к единому мнению, что такое фразеологизм [1; 2; 11; 18; 23; 25]. Вместе с тем этот вопрос является фундаментальным при разработке теоретической базы методики работы с фразеологизмами на занятиях с иностранными студентами. В зависимости от того, как определяется понятие *фразеологизм*, формируется объём фразеологических единиц, что, естественно, оказывает влияние на методику преподавания языка.

Прежде чем учёные обратили внимание на коммуникативный и культурно-человеческий факторы в языке, фразеологии пришлось пройти немалый путь. Этапы, пройденные фразеологией, начиная от структурно-семантической парадигмы и заканчивая антропологической, сыграли важную роль в её становлении и развитии.

Наиболее подробно *коммуникативный подход* к исследованию фразеологических единиц представлен в работах А. М. Эмировой. Автор обращает внимание на то, что функциональная характеристика идиом – их коммуникативное назначение – неразрывно связано с их содержательной характеристикой. Положительным, с нашей точки зрения, в указанной концепции является то, что «коммуникативный анализ идиом предполагает описание всех их «составляющих» – содержания, структуры и употребления в речи [25: 6]». Представленный подход ориентирован одновременно на говорящего и слушающего, что помогает не только выяснить, как фраземы воспринимаются и интерпретируются слушающим, включаются говорящим в речь, но и определить специфику фразеологического значения с учётом коммуникативных функций ФЕ. Учитывая указанные положения, А. М. Эмирова определяет фразеологические единицы как «устойчивые по форме, воспро-

изводимые, экспрессивные сочетания слов, обладающие целостным, как правило, переносным значением [25: 6]».

Следует отметить, что коммуникативный подход к исследованию ФЕ является переходным между постклассическим и современным периодами развития фразеологии. Указанный переход наметил новую парадигму исследования фразеологического состава языка, которую можно назвать антропологической. Соответствующий период породил новые теоретические основания для рассмотрения материала фразеологии и его знаковой природы.

В настоящее время лингвистические особенности фразем изучаются в совокупности с коммуникативными и национально-культурными языковыми процессами [8; 9; 14; 18; 19; 27]. Особое внимание уделяется исследованию языкового фактора в человеке, т. е. воздействию наивной картины мира на человека и формированию его языкового и культурно-национального самосознания. Т. З. Черданцева справедливо утверждает, что идиоматика в силу своей специфики может рассматриваться «как один из источников познания элементов культуры языкового коллектива, культуры в антропологическом смысле, т.е. комплекса проявлений материальной, социальной и духовной жизни народа [21: 267]». Учитывая данную информацию, автор указывает на преимущество рассмотрения фразеологических единиц применительно к речевой деятельности, то есть в контексте. В.В. Маслова называет фразеологические единицы «кладзем премудрости» народа, который сохраняет и воспроизводит его менталитет, его культуру от поколения к поколению. По мнению учёного, фразеологический оборот – «это текст, то есть хранитель культурной информации [9: 87 – 88]». В. Н. Телия обращает внимание на то, что идиомы «представляют собой микротексты, в номинативное основание которых, связанное с ситуативным характером обозначаемого, втягиваются все типы информации, характерные для отображения ситуации в тексте, но представленные во фразеологизмах в виде «свёртки», готовой к употреблению как текст в тексте» [18: 8]. Автор утверждает, что именно текстовая природа фразем обуславливает необходимость их исследования в рамках антропологической парадигмы. Данная концепция представляет нам фразеологический оборот, не ограничивая его ни грамматическими рамками словосочетания, ни условием обязательности семантического переосмысления компонентов и т. д. Предлагая широкий подход к изучению фразеологии, В. Н. Телия понимает под фразеологической единицей семантически связанные сочетания слов и предложений, которые воспроизводятся в речи в фиксированном соотношении семантической структуры и определённого лексико-грамматического состава [18].

Представленные наблюдения позволяют обратить внимание на преимущество антропологической парадигмы, в частности «человеческого фактора» в исследовании фразеологии: фразеологические обороты представляют собой часть номинативного состава языка, который отражает в своей семантике достаточно долгий процесс развития культуры и быта народа, его историю.

Указанные особенности позволяют некоторым фраземам, в отличие от

лексических единиц и свободных словосочетаний, полностью обеспечить наименование познанных человеком сторон действительности. Рассмотрим данную особенность на примерах. Так, в значении ФЕ *старая дева*, входящей в тематическую группу «Личная жизнь человека», можно выделить такие семы, как «человек», «немолодой возраст», «семейное положение», «отсутствие брака». Компонентный состав отличает указанный оборот от словосочетания *незамужняя женщина*, в семантике которого представлены только три семы «человек», «семейное положение» и «отсутствие брака»:

В значении ФЕ *из молодых да ранний*, которая обозначает «не по годам опытного, изворотливого, ловкого человека, рано проявившего себя в чём-либо, часто с отрицательной стороны», представлены семы «характеристика человека», «опыт», «изворотливость», «ловкость», «раннее проявление качеств». Определим по составу сем степень сходства значений приведённой фразеологической единицы и словосочетания *опытный человек*. Заметим, что значение фразеологического оборота включает признаки не только «опытный», но и «изворотливый», а словосочетание – только «опытный». Свободное словосочетание в отличие от фразеологической единицы характеризует человека, который обладает определённым количеством накопленных с годами знаний и умений. Это отражается и на компонентном составе словосочетания, в значении которого представлена только одна сема – «жизненный опыт». Кроме того, если в значении словосочетания *опытный человек* актуализируется сема «положительная оценка», то в значении фразеологического оборота *из молодых да ранний* возможна актуализация как положительной, так и отрицательной оценки – в зависимости от контекста. Изложенные наблюдения схематически можно представить следующим образом:

Как видим, специфика значений фразеологизмов состоит в том, что ФЕ, в отличие от свободных словосочетаний, обозначают гораздо большее количество сходных или смежных признаков.

Изменения, произошедшие в лингвистике, оказали значительное влияние и на методику преподавания языка в иностранной аудитории. Традиционная система преподавания украинского/русского языка как иностранного долгое время рассматривала язык в отрыве как от культуры, которую он выражает, так и от носителя языка, в котором язык функционирует. В качестве объекта обучения язык выступал преимущественно в системно-структурном аспекте [20]. В этом случае за пределами сферы преподавания оставались чрезвычайно важные сущности языка: культурологическая и антропологическая.

Невыясненным остаётся и ряд других вопросов, среди которых особое место занимает проблема ограничения состава фразеологии. Пытаясь решить указанную проблему, учёные пришли к выводу о переходности ФЕ по степени фразеологичности. Так, А. В. Кунин считает, что нижняя граница фразеологизма – двусловные образования (при этом один из компонентов может быть служебным словом), а верхняя – сложные предложения, к которым относятся только пословицы [7: 26]. В. Н. Телия обращает внимание на то, что наличие переходных случаев в языке представляет собой закономерное явление и предлагает объединить их в особую категорию фразеологи-

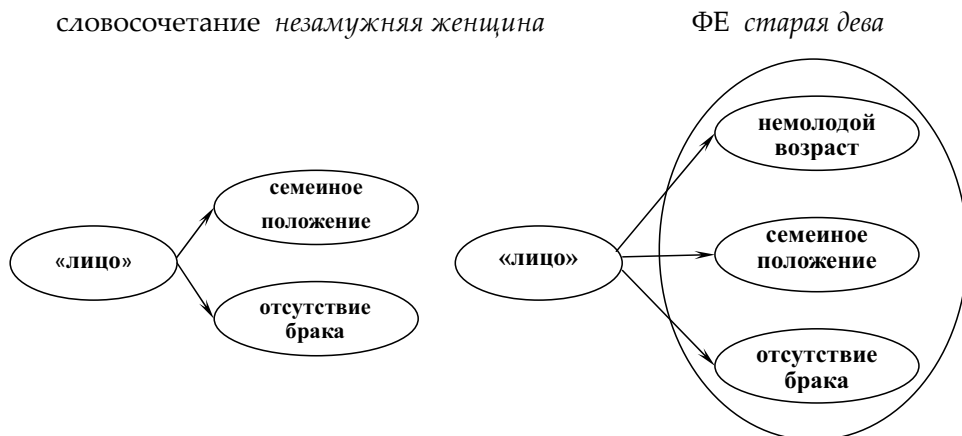


Рис. 1.1

ческой переходности. Автор выделяет шесть подсистем, из которых первые три (Фразеология-1 – Фразеология-3) относятся к собственно лингвистическим разделам. Четвёртая – к разделу лингвостилистики, исследующей характерные для того или иного направления, стиля или отдельного автора способы номинации (Фразеология-4), а остальные две – к разделам паремииологии (Фразеология-5) и прикладной области лингвистики (Фразеология-6), куда входят крылатые выражения, слова, «цитации» и т. п. Представляя данную классификацию, В. Н. Телия тем не менее подчёркивает условность указанной отнесённости, поскольку, по мнению автора, «провести чёткие границы между идиоматикой и другими типами фразеологических единиц так же невозможно, как установить, где та, к примеру, грань, которая проходит между морской водой и водой речной, вливающейся в море, особенно – во время шторма [18: 63]». Наиболее детально в русле переходности исследует фраземы Л. Н. Пелепейченко. Автор называет следующие тенденции, характерные для фразеологической системы: стремление к слову и к тексту, к обозначению и к характеристике, к обозначению или характеристике предметов, признаков, ситуаций. Л. Н. Пелепейченко считает вполне очевидным тот факт, что специфика фразеологического значения зависит от того, как соотносятся указанные признаки в семантике ФЕ. Учитывая особенности главного признака, учёный выделяет обороты следующих типов:

1. ФЕ, семантически сопоставимые со словом: *раскидывать умом, бок о бок, без году неделя;*
2. ФЕ, семантически сопоставимые со словосочетанием: *выжатый лимон, сломя голову, стрелянный воробей;*
3. ФЕ, семантически сопоставимые с предложением: *страх берёт, бабушка ворожит, мурашки по спине бегают;*
4. ФЕ, семантически сопоставимые с текстом: *В тихом омуте черти водятся, В чужой монастырь со своим уставом не ходят [11].*

На наш взгляд, исследование фразеологических оборотов в аспекте

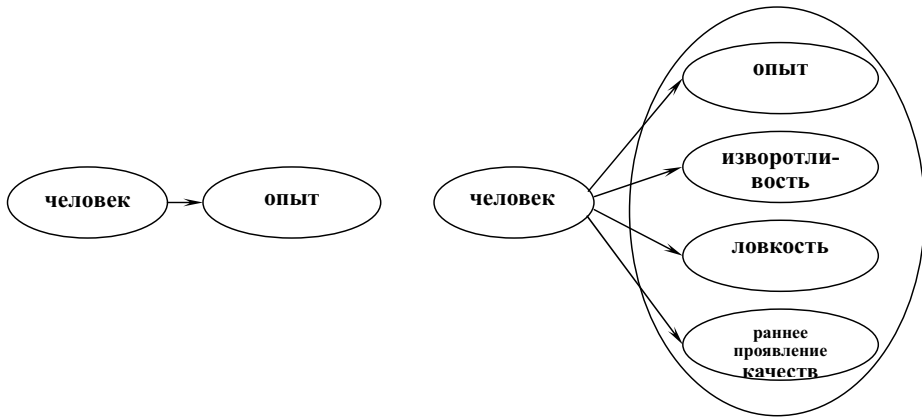
словосочетание *опытный человек*ФЕ *из молодых да ранний*

Рис. 1.2

переходности поможет решить вопрос не только об ограничении состава фразеологии, но и разъяснить вопрос об определении фразеологического минимума. Вслед за Л.Н. Пелепейченко под переходностью мы понимаем способность языковых единиц обнаруживать разные комбинации признаков с большей или меньшей выраженностью тенденций соответствующего языкового уровня, системы или подсистемы [11].

Изложенное формирует направление настоящего исследования. Анализ специфики значения ФЕ будет проводиться в аспекте переходности, что обуславливает и выбор широкого подхода к исследованию.

Таким образом, в лингводидактическом аспекте фразеологию следует понимать широко [1; 7; 11; 18; 23; 25 и др.]. Обучение фразеологии должно отвечать принципу коммуникативной направленности обучения в иностранной аудитории и основываться на учёте сложностей фразеологической системы изучаемого и родного языка учащихся. Указанная парадигма исследования обуславливает и выбор терминов «фразеологическая единица», «устойчивое сочетание», «фразеосочетание», «фразеологизм», «фразама», которые используются нами как синонимичные и обозначают «устойчивое в составе и структуре, воспроизводимое предикативное или непредикативное сочетание слов, характеризующееся в большей или меньшей степени целостностью или идиоматичностью значения [11]».

Как видим, актуальность включения фразеологизмов в содержание обучения русскому/украинскому языку как иностранному очевидна. Однако анализ специальной учебной и методической литературы, собственный опыт преподавания языка в иностранной аудитории выявляют противоречие между потребностью иностранных студентов в овладении фразеологией, а также связанным с ней пластом русской национальной культуры и недостаточной разработанностью методики обучения иностранцев пониманию и употреблению фразеологизмов. Это противоречие порождает ряд проблем. Перечислим некоторые из них.



**1. Отбор и минимизация фразеологического материала**, используемого при обучении языку: что следует и чего не следует включать в учебные пособия и какая часть из включаемого материала должна входить в активную часть лексикона студента, а какая – в пассивную (на уровне понимания). Некоторые преподаватели предлагают минимизировать фразеологический материал в соответствии с тематическими группами. По каждой теме следует отбирать не более 15 ФЕ. Опыт работы доказывает, что в таком объёме студенты достаточно просто усваивают предлагаемые ФЕ и, что очень важно, правильно используют их в речи. Например, при изучении темы «**Характеристика человека**» в учебных целях фразеологизмы можно распределить по следующим семантическим группам и подгруппам:

*1.1. Качества личности.*

1.1.1. Высокие интеллектуальные способности и эрудиция: *семи пядей во лбу* (очень мудрый, умный человек), *светлая голова* (очень умный, ясно, логично мыслящий человек), *кладезь премудрости*, *ходячий университет*, *ходячая энциклопедия* (человек с большими знаниями), *ума палата* (очень умный человек) и др. (всего 9 ФЕ).

1.1.2. Низкие интеллектуальные способности и недостаточность эрудиции: *голова еловая* (глупый, бестолковый человек), *задним умом крепок* (характеризующийся запоздалой реакцией на что-либо), *глуп как пробка* (очень глупый человек), *ни в зуб ногой* (совершенно ничего не знающий человек) и др. (всего 12 ФЕ).

1.1.3. Отношение к труду: *мастер на все руки* (искусный во всяком деле человек), *золотые руки* (человек, очень искусный в своём деле), *рабочая лошадка* (трудолюбивый человек, безотказный работник) и др. (всего 8 ФЕ).

1.1.4. Жизненный опыт: *морской волк* (опытный моряк), *стреляный воробей* (очень опытный человек, которого трудно провести, обмануть), *желторотый птенец* (молодой, неопытный в жизни, наивный человек) и др. (всего 9 ФЕ).

1.1.5. Волевые качества: *отчаянная голова* (смелый, отважный человек), *буриданов осёл* (крайне нерешительный человек), *красная девица* (слишком робкий, застенчивый молодой человек), *тише воды ниже травы* (чрезвычайно скромный, незаметный, тихий человек) и др. (всего 10 ФЕ).

1.1.6. Нравственные качества: *господин <хозяин> своего слова* (человек, который делает всегда то, что говорит), *душа нараспашку* (простой и откровенный человек), *базарная баба* (грубый и крикливый человек), *змея подколотная* (злой, коварный человек), *добрый дядя* (человек, щедрый за чужой счёт) и др. (всего 15 ФЕ).

1.1.7. Отношение к жизни: *ветер в голове* (легкомысленный, несерьёзный человек), *ветряная мельница* (несерьёзный, легкомысленный человек), *подбитый ветром* (1. очень легкомысленный, несерьёзный человек; 2. о верхней одежде, холодной, не греющей) и др. (всего 9 ФЕ).

1.1.8. Особенности поведения: *кисейная барышня* (изнеженный, не приспособленный к жизни человек), *маменькина дочка* (избалованная, изнеженная девочка или девушка), *маменькин сынок* (избалованный мальчик или молодой человек), *вольный казак* (свободный человек), *вольная птица* (свободный, независимый человек) и др. (всего 11 ФЕ).

## 1.2. Физические особенности и способности человека.

1.2.1. Способности человека: *бездонная бочка* (человек, который может выпить много спиртного, не пьянея), *лужёная глотка* (человек, обладающий способностью много и часто пить, не пьянея, или долго, громко петь, кричать) и др. (всего 5 ФЕ).

1.2.2. Особенности голоса: *иерихонская труба* (очень громкий, трубный голос), *гробовой голос* (глухой и мрачный голос), *глубокий голос* (грудной, низкий голос) и др. (всего 7 ФЕ).

1.2.3. Особенности слуха и зрения: *глухая тетеря* (человек, который плохо слышит), *слепая курица* (близорукий, плохо видящий человек) и др. (всего 4 ФЕ).

1.2.4. Особенности роста и телосложения: *мужичок с ноготок* (маленький мальчик, по виду, осанке похожий на взрослого), *мальчик с пальчик* (очень маленький мальчик), *коломенская верста* (очень высокий человек), *дядя Стёпа* (очень высокий человек), *косая сажень в плечах* (очень широкоплечий, могучего сложения человек) и др. (всего 10 ФЕ).

1.2.5. Физическая сила и состояние здоровья: *тяжёлая рука* (человек, обладающий большой силой удара), *здоров как бык* (человек с очень крепким здоровьем), *в полном соку* (о человеке в полном расцвете сил, в лучшей поре развития) и др. (всего 9 ФЕ).

1.2.6. Особенности темперамента: *тяжёлая артиллерия* (неповоротливый, медлительный человек), *тяжёл на подъём* (кто-либо с трудом решается делать что-либо), *лёгок на подъём* (кто-либо легко решается делать что-либо), *семь пятниц на неделе* (кто-либо часто, легко меняет свои решения, намерения, настроения) и др. (всего 7 ФЕ) [13; 27].

Как показывает практика, тематическая классификация по семантическим группам позволяет гораздо быстрее освоить фразеологический минимум, поскольку имеет смысловую составляющую и логическую последовательность. Поэтапная подача ФЕ, сопровождающаяся лингвострановедческим комментарием, а также рядом упражнений на осмысление и закрепление представленных оборотов позволит преподавателю значительно повысить уровень знаний иностранных студентов в области фразеологии.

Таким образом, составление тематических списков является одним из приёмов методической интерпретации ФЕ в учебных целях. Однако следует помнить, что структурирование учебного материала по тематическому принципу имеет как достоинства, так и недостатки. Одним из недостатков является полисемантность некоторых ФЕ, и, как следствие этого, возможность отнесения их к разным темам, а также весьма неопределённый критерий тематической соотнесённости значительного числа фразеологических оборотов. Но этот недостаток, с точки зрения лингвистики, можно рассматривать и как достоинство с точки зрения дидактики, поскольку повторяемость ФЕ в различных речевых ситуациях способствует лучшему усвоению фразеологического материала [15].

Хотя у преподавателя есть свобода выбора ФЕ, но предлагаемые на занятиях с иностранными студентами фразеологизмы должны соответствовать следующим требованиям: 1) обязательная фиксация во фразеологических

словарях современного русского/украинского языка; 2) однозначность отобранных ФЕ. Рекомендуется на начальном этапе обучения фразеологии давать фразеологизмы, имеющие одно значение; 3) частотность. ФЕ должны часто встречаться в речи носителей языка, чтобы иностранный учащийся мог услышать этот фразеологизм или увидеть в художественном тексте или тексте СМИ; 4) предоставленные ФЕ должны относиться к одному стилю, поскольку преподавателю будет сложно сразу объяснять еще и стилевые оттенки значений.

## 2. Методы и приёмы презентации фразеологического материала.

Вопросам методики обучения русской фразеологии иностранных студентов посвящено достаточно много работ. В последнее время внимание исследователей обращено непосредственно на методы и приёмы обучения фразеологии [12; 15; 17; 20; 22; 24; 28; 29]. Вместе с тем, на наш взгляд, остаётся недооцененным значение изучения русской/украинской фразеологии иностранными студентами, недостаточно разработана методика работы с фразеологическим фондом русского/украинского языка. «В рамках любой конкретной методики обучения РКИ очень важно учитывать такие изменчивые методико-дидактические параметры, как: психолого-педагогические особенности, связанные с этапом обучения, возрастом, численностью группы, национальным составом группы, количеством учебного времени [6: 111]» и др.

В работе с русскими/украинскими ФЕ необходимо придерживаться определённой последовательности, обусловленной методическими требованиями.

Одним из важнейших моментов презентации ФЕ, основой их последующего правильного использования в речи учащихся, является *семантизация*. Существуют разные подходы к анализу значения фразеологизма. Рассмотрим некоторые из них. Так, по мнению О. А. Корнилова, при описании любой фразеологической единицы иностранного языка следует отражать следующие параметры: а) смысл и внутреннюю форму (дословный перевод оригинала); б) приблизительный (или полный) смысловой эквивалент в родном языке (с акцентом на семантическую асимметрию, если она есть); в) этимологию этого эквивалента (если она прослеживается) [6]. Н. А. Семёнова считает, что семантизация должна осуществляться с помощью следующих приёмов:

1. Толкование значения ФЕ: а) на русском; б) на родном языке.
2. Перевод: а) пословный; б) адекватным словосочетанием/словом; в) смысловая догадка (с опорой на контекст).
3. Комментарий: а) этимологический; б) лингвокультурологический; в) коммуникативно-прагматический.
4. Наглядность: а) слуховая; б) зрительная (графико-орфографическая); в) ситуативно-речевая.
5. Использование синонимов: а) лексических; б) фразеологических.
6. Использование антонимов [15].

На наш взгляд, к перечисленным приёмам следует добавить введение ФЕ в контексте (обучение фразеологизмам в контексте даёт возможность

иностранным учащимся отличать их от свободных словосочетаний, а также способствует установлению нормативных связей между фразеологизмом и словом) и в диалоге, который должен способствовать лучшему усвоению фразеологизмов и правильному их употреблению.

Как правило, перечисленные приёмы используются не изолированно, а в различных сочетаниях. Выбор приёмов семантизации зависит от лингвистических особенностей ФЕ в системе изучаемого языка и от соотношения данной ФЕ с эквивалентной единицей родного языка учащихся. Кроме того, этот выбор диктуется экстралингвистическими факторами: возрастными и психолого-педагогическими особенностями студентов, этапом обучения, численностью группы, национальным составом группы, количеством учебного времени, общим социокультурным фоном и другими факторами.

Следует обратить внимание на тот факт, что кроме семантического толкования, для анализа фразеологического материала при обучении иностранных учащихся русскому/украинскому языку могут использоваться также такие методы как лингвострановедческий комментарий и сопоставительный анализ ФЕ изучаемого и родного языка студента. Многие лингвисты рассматривают сопоставительный анализ как одно из ведущих направлений изучения фразеологии. Сопоставительное изучение фразеологизмов, являясь лингвистической основой методики обучения иноязычной фразеологии, позволяет не только прогнозировать интерференцию бесконечного множества ФЕ, но и методически интерпретировать языковой материал, исходя из конкретных целей и задач обучения изучаемому языку.

Сопоставление фразеологических единиц русского/украинского и родного языка студента позволяет выделить несколько групп фразеологизмов, различающихся разной степенью сходства: от полного совпадения семантики, стилистической окраски и исходного образа (внутренней формы) до абсолютной безэквивалентности фразеологических единиц. Большую трудность при презентации фразеологического материала представляют безэквивалентные ФЕ. Так, например, очень часто в родном языке студента отсутствуют эквиваленты для русских/украинских фразеологических единиц, содержащих в своём составе безэквивалентную лексику (архаизмы, топонимы, антропонимы и т. п.): рус. *коломенская верста, кладезь премудрости, кисейная барышня, дядя Стёпа, кровь с молоком, мальчик с пальчик* и др.; укр. *чугуївська верста, пуна надривати, гав ловити, підносити гарбуза, як у віночку, аж гай гуде, нате й мій глек на капусту*. Такие фразеологизмы необходимо переводить буквально, стараясь сохранить их языковые особенности, стилистическую окраску. Фразеологизмы, метафоры которых основываются на обычных словах, имеющих соответствия в родном языке студента, тоже бывают непереводаемыми: рус. *заживёт как на собаке, мурашки по спине бегают, летать в облаках, собак гонять*; укр. *вносити сміття з хати, хоч шаром покати, зуб на зуб не попаде, як курка лапою*.

Трудности изучения рассматриваемых единиц заключаются в том, что у людей, живущих в разных социальных, территориальных, природных условиях, имеющих разную историю, религию, нравы, принципы морали, психологию и т. п., даже самые обычные явления и предметы часто вызы-

вают неодинаковые ассоциации, из которых возникают фразеологические метафоры. Несмотря на трудности перевода и понимания русских фразеологизмов, их необходимо включать в процесс обучения языку, чтобы активизировать обучаемых. Распознавание и понимание названных лексических единиц при восприятии русских/украинских фразеологизмов иностранными студентами обеспечиваются не только языковыми знаниями, но и «фоновыми» знаниями о культуре страны изучаемого языка.

Таким образом, наиболее универсальным приёмом презентации ФЕ является смешанный – комбинация разных приёмов и способов с привлечением контекста из произведений художественной литературы, а также текстов газетно-публицистического стиля речи.

На следующем этапе предлагается ряд упражнений на выявление, осмысление и осознание фразеологизмов.

### 3. Формы и методы активизации ФЕ в речи иностранных учащихся.

Рассмотрим особенности организации работы по русской фразеологии с иностранными студентами. Особое внимание следует уделить подбору фразеологического материала: фразеологизмы должны быть достаточно частотны в русском языке, широко употребляться в молодёжной аудитории, содержать культурологический компонент, относиться к различным тематическим группам, иметь различную структуру. Преподаватель решает вопрос о количестве вводимых фразеологических единиц, учитывая конечную цель обучения – уровень овладения русским/украинским языком. При организации работы на начальном этапе (уровни А1 и А2) основная работа заключается в ознакомлении иностранных студентов с русскими/украинскими фразеологизмами. Важно правильно отграничить фразеологизмы от омонимичных свободных словосочетаний, установить границы фразеологической единицы, представить семантизацию фразеологизма. С этой целью возможно представление фразеологизма на картинках (подобный опыт представлен в серии двуязычных словарей М. И. Дубровина «Русские фразеологизмы в картинках») [5]. На своих занятиях преподаватель может использовать «креативное» обучение, а именно предложить студентам рисунки, иллюстрирующие семантику ФЕ, или предоставить им возможность самим нарисовать такие фразеологизмы. Большой популярностью среди иностранной студенческой аудитории пользуются игровые методы обучения, применяемые с целью повышения интереса к изучению фразеологии и эффективного усвоения ФЕ. Приведём пример учебной лексико-фразеологической игры на определение значения ФЕ по его происхождению.

**Задание:** Используя информацию о происхождении фразеологических оборотов *крокодиловы слёзы, на воре шапка горит, как с гуся вода, зарубить себе на носу, на лбу написано* определите их значение (время выполнения задания – 5 минут). За каждый правильный ответ студент получает один балл.

1. *Крокодиловы слёзы.* Выражение произошло от широко распространившегося в старину поверья, что крокодил якобы плачет, съедая свою жертву. Ответ: притворная, лицемерная жалость, неискреннее сожаление.

2. *На воре шапка горит.* Происходит данное выражение от старинного анекдота. Искали однажды вора, не смогли найти и обратились к мудрецу. Тот

*повёл потерпевших на базар, где обычно все собирались, и вдруг крикнул в толпу: "На воре шапка горит!" Один человек невольно схватился за голову. Он то и оказался вором. Ответ: о человеке, который невольно выдаёт себя нечаянным словом или поступком.*

3. *Зарубить себе на носу.* В древние времена, когда гонцы из одного племени переносили каменные пластинки с рисунками, рубками для жителей другого племени, таким образом, передавали информацию. То, что они носили (каменные пластинки) – называли «носом» от слова «носить». Сделать зарубку рисунком на камне значит запомнить и передать информацию. Ответ: запомнить.

4. *Как с гуся вода.* У всех водоплавающих птиц, в том числе и у гуся, оперение покрыто жировой смазкой, которая выделяет железа на спинке у корня хвоста. Вода не смачивает перья, скатывается по жиру. Ответ: всё нипочём.

5. *На лбу написано.* В древности преступникам ставили клеймо на лице (на лбу) раскалённым железом, оставляя уродливые шрамы, обозначая их горькое, преступное прошлое. Ответ: человек что-то скрывает, но это ему плохо удаётся, по его лицу видно, что у него какая-то тайна [4].

После заданий, направленных на осмысление семантики оборота, можно предложить упражнения на усвоение грамматической структуры фразеологизма. Например: «Напишите рассказ или составьте диалог с ФЕ *тёмная лошадка* так, чтобы фразеологизм употреблялся в разных падежах» или «Составьте предложения с ФЕ *больной вопрос, медовый месяц, ад крошечный на душе* так, чтобы данные обороты выступили в функции подлежащего и сказуемого».

Затем идёт отработка навыка использования ФЕ в речи. На данном этапе необходимо придумывать ролевые игры, создавать интересные ситуации, приближённые к действительности. Например: «Расскажите о том, как вы провели зимние каникулы (10 предложений). В рассказе употребите ФЕ, данные в тематическом списке», «Представьте себе, что вы директор крупной компании. Один ваш сотрудник постоянно опаздывает и не справляется во время со своей работой. Выскажите своё неодобрение, используя при этом ФЕ по теме «Выбор профессии и проблемы трудоустройства»» или, наоборот, похвалите сотрудника за хорошо выполненную работу», «Напишите мини-сочинение на тему «Как я сдавал свою летнюю сессию», используя фразеологизмы из тематического списка». На завершающем этапе работы преподаватель может предложить добавить синонимы и антонимы к уже составленному в начале работы списку ФЕ и закрепить их по той же схеме. В этот же период необходимо познакомить студентов с существующими словарями русских фразеологизмов.

На продвинутом этапе обучения языку (уровни В1 и В2) методы и приёмы усвоения русской/украинской фразеологии можно постепенно расширять, используя аудиовизуальные средства. Например, эффективным является комплекс упражнений, направленный на использование фразеологизмов одной семантической группы при пересказе содержания просмотренного эпизода из фильма или составление диалога с употреблением ФЕ

по прослушанному тексту.

В зависимости от тематики разрабатываются упражнения, направленные на снятие языковых трудностей, на понимание содержания видеофрагмента, на раскрытие и обсуждение проблематики фильма, на разъяснение реалий другой культуры. Такие задания условно можно разделить на три группы: упражнения перед просмотром фильма, во время демонстрации и после неё. Соответственно, работа с видеоматериалом состоит из трёх этапов: предпросмотрового, просмотрового и послепросмотрового [24].

Применение видеоматериалов при изучении иностранцами русской/украинской фразеологии даёт возможность наиболее полно и последовательно реализовать один из принципов дидактики – наглядность, облегчить понимание изучаемых языковых единиц, максимально использовать аналитические способности обучающихся, мобилизовать их внутренние резервы, повысить интерес к занятиям. Наглядный образ служит зрительной опорой, позволяющей представить любой лексико-грамматический материал. Таким образом, облегчается понимание иноязычной речи и построение высказывания, так как изображение в кадре воссоздаёт ситуацию общения, а учащийся старается «увидеть», «прочитать» ситуативные подсказки и использовать их как при подготовленном, так и при неподготовленном высказывании. В звучащих текстах видеоматериалов – фрагментов из художественных фильмов и текстов СМИ, используемых при обучении русской/украинской фразеологии студентов-филологов, нет возможности что-либо изменить, поэтому особое значение приобретает слово преподавателя, предваряющее просмотр видеосюжетов. Это слово должно включать в себя основные речевые ориентиры – риторические вопросы, предложения-указатели, заглавия, которые выбираются и формулируются преподавателем заранее на основе звучащего текста видеофрагмента и вносятся в содержание видеозанятия.

#### **4. Учёт типичных ошибок (лингвистическая относительность и прогнозирование интерференции).**

Одним из формальных показателей реального уровня владения фразеологией изучаемого языка является «отрицательный языковой материал» (по выражению Л. В. Щербы), то есть ошибки, допущенные информантами. Практика обучения русскому/украинскому языку как иностранному показывает, что у каждой национальной группы учащихся наблюдаются специфические, во многом предсказуемые и объяснимые ошибки в овладении русским/украинским языком. Сопоставительный анализ фразеологических единиц позволяет предупредить прогнозируемые специфические ошибки, вызванные интерференцией и нивелировать влияние родного языка и культуры учащихся.

Многочисленные исследования по выявлению различных факторов, осложняющих изучение русской/украинской фразеологии в иностранной аудитории, позволяют выделить определённые сложности обучения фразеологии в аспекте сопоставительного лингвострановедения. К примеру: фразеологические обороты воспроизводятся точно, в том виде, в каком они закрепились в языке, но иностранные учащиеся не всегда полностью пра-

вильно понимают смысл русских/украинских фразеологизмов. Незнание семантики ФЕ часто приводит к тому, что учащиеся неправильно подбирают синонимы к фразеологической единице: *махнуть рукой* – *попрощаться*; *сидеть сложа руки* – *отдыхать*; *воспрянуть духом* – *выздороветь*; *в своём уме* – *умный человек*; *ждать у моря погоды* – *скучать* и т. д.

Среди типичных ошибок, обусловленных сложностью фразеологической системы русского/украинского языка для иностранных студентов и закономерностями употребления фразеологизмов в процессе коммуникации, выделяются следующие:

1) Фразеологическая единица воспринимается не как целостное, устойчивое образование, а как свободное словосочетание: *прикусить язык*, *плыть по течению*, *играть в прятки*, *опустить руки* и др. Отсюда возникают такие ошибки как замена одного из компонентов фразеологического сочетания. Вместо фразеологизма учащиеся ошибочно употребляют свободное словосочетание, содержащее один из компонентов данного фразеологизма: вместо *витать в облаках* – *летать в облаках*, вместо *как сельдей в бочке* – *как рыбы в бочке*, вместо *сесть в лужу* – *упасть в лужу* и т. д.

2) Часть одного фразеологизма употребляется с частью другого, так называемая контаминация. Например, вследствие смешения двух фразеологических оборотов изучаемого языка *трепать нервы* и *тратить здоровье* возникает ошибочная форма *тратить нервы*; *из огня да в полымя* и *с корабля на бал* – *с корабля да в полымя*; *ад кромешный на душе* и *камень на душе* – *кромешный камень на душе*; *на скорую руку* и *на босу ногу* – *на скорую ногу*; *мужичок с ноготок* и *мальчик с пальчик* – *мальчик с ноготок*; *по гроб жизни* и *до гробовой доски* – *по гроб доски* и т. д.

3) Что касается грамматического оформления фразеологических единиц, здесь часто отмечается искажение грамматической формы компонентов фразеологизма (например: *ни рыбы ни мяса* вместо *ни рыба ни мясо*; *держат язык зубами* – *держат язык за зубами*; *мамин сын* вместо *маменькин сынок*; *кинуть удочку* вместо *закидывать удочки*), а также нарушение грамматической связи фразеологизма с примыкающими к нему словами (например: *у неё шутки плохи* вместо *с ней шутки плохи*; *после тяжёлого рабочего дня он был выжатым лимоном* вместо *после тяжёлого рабочего дня он чувствовал себя как выжатый лимон*).

4) Особо следует отметить слабое владение иностранными учащимися паронимией: ошибочное употребление *человеческий поступок* вместо *человечный поступок*; *одеть маску* вместо *надеть маску*; *мягко стелет да жестко спит* вместо *мягко стелет да жестко спит*; *заговорить зубы* вместо *заговаривать зубы*.

5) Распространённым явлением в употреблении ФЕ являются стилистические ошибки, связанные с неоправданной трансформацией состава устойчивого словосочетания (например: *мастер на все руки* – *мастер на две руки*; *старая дева* – *старая девушка*). Употребление фразеологизма в стиле, который не соответствует контексту (например, *на экзамене все студенты набрали в рот воды и письменно отвечали на вопросы*; вместо *на экзамене все студенты сохраняли молчание и письменно отвечали на вопросы*), или использование не-



удачного определения в составе фразеологического сочетания (например: *на защите диплома выступавшему задавали кляузные вопросы* вместо *задавали каверзные вопросы*), или замене одного из компонентов (например: *как рыба под водой* вместо *как рыба в воде*).

б) Часто иностранные студенты под влиянием национально-культурной специфики родного языка используют заимствования одного из компонентов ФЕ (лексическая интерференция): кит. *собачья натура* (*gou fei*) вместо *волчья натура*; кит. *глупый как свинья* (*chun de xiang zhu*) вместо *глупый как баран*; *капля в океане* (англ. *drop in the ocean*) вместо *капля в море*; *быть на девятом небе* (англ. *to be on cloud nine*) вместо *(быть) на седьмом небе*; туркм. *горбатого могила не исправит* вместо *горбатого могила исправит* и др.

Приведённые примеры указывают на тот факт, что следует уделять внимание ошибкам употребления фразеологизмов изучаемого языка иностранными учащимися, а устранение подобных недочётов требует целенаправленной работы.

Для предупреждения ошибок в употреблении устойчивых выражений необходимо уделять внимание каждой ошибке учащегося в продуктивных видах речевой деятельности, точно определить границы использования ФЕ. При этом важно не отделять лингвистическую работу над словом и словосочетанием от лингвострановедческой, так как лингвострановедческая информация не может заменить языковую, она только расширяет ее, обеспечивая передачей экстралингвистических сведений коммуникативную компетенцию обучающихся.

Исследование национально-ориентированного подхода в обучении иностранному языку даёт основание утверждать, что выявление национальной специфики лингвометодической системы обучения определённой национальной аудитории поможет организовать такой учебный процесс, который обеспечит достижение высокого уровня языковой и коммуникативной компетенции данного контингента студентов. Для того, чтобы обеспечить межкультурное общение на занятии, облегчить взаимопонимание между преподавателем и студентами, необходимо рассматривать роль и место основных составляющих учебного процесса в образовательной системе страны учащихся в сопоставлении с традицией страны изучаемого языка.

Необходимо помнить о том, что, объясняя образ, который положен в основу фразеологизма, преподаватель должен знакомить иностранных учащихся с культурой изучаемого языка при помощи этого фразеологизма. Перечисленные требования работы над фразеологией в иностранной аудитории надо учитывать при построении системного национально-ориентированного подхода в преподавании языка, чтобы дать иностранным учащимся не только языковые знания, но и выработать коммуникативно целесообразный стереотип поведения инокультурной личности, который был бы тождественен нормам носителей языка в конкретных сферах общественной жизни и в межкультурной коммуникации.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Архангельский В. Л. Устойчивые фразы в современном русском языке / В. Л. Архангельский. – Ростов-на-Дону: Изд-во Рост. ун-та, 1964. – 315 с.
2. Баран Я. А. Основні питання загальної та німецької фразеології / Я. А. Баран. – Львів : Вища школа, 1980. – 155 с.
3. Белоноженко В. М. Функціонування та лексикографічна розробка українських фразеологізмів / В. М. Белоноженко, І. С. Гнатюк. – К. : Наукова думка, 1989. – 156 с.
4. Бирих А. К. Словарь русской фразеологии. Историко-этимологический справочник / А. К. Бирих, В. М. Мокиенко, Л. И. Степанова. – СПб. : Фолио-Пресс, 1998. – 247 с.
5. Дубровин М. И. Русские фразеологизмы в картинках / М. И. Дубровин. – М. : Русский язык, 1987. – 328 с.
6. Корнилов О. А. Жемчужины китайской фразеологии / О. А. Корнилов. – М. : ЧеРо, 2005. – 226 с.
7. Кунин А. В. Курс фразеологии английского языка / А. В. Кунин. – М. : Высшая школа, Дубна: «Феникс», 1996. – 381 с.
8. Мальцева Д. Г. Страноведение через фразеологизмы / Д. Г. Мальцева. – М. : Высшая школа, 1991. – 85 с.
9. Маслова В. А. Введение в лингвокультурологию / В. А. Маслова. – М. : Наследие, 1997. – 205 с.
10. Миньяр-Белоручев Р. К. Теория и методы перевода / Р. К. Миньяр-Белоручев. – М. : Моск. лицей, 1996. – 208 с.
11. Пелепейченко Л. М. Сучасні лінгвістичні теорії та моделі дослідження мови: Навчальний посібник для слухачів магістратури, які навчаються за напрямом «Філологія» / Л. М. Пелепейченко, В. В. Місеньова, Т. В. Подуфалова. – Харків : НАНГУ, 2015. – 200 с.
12. Поморцева Н. В. Лингвокультурная адаптация иностранных студентов к российской высшей школе: проблемы и пути осуществления / Н. В. Поморцева // Высшее образование сегодня. – 2009. – № 6. – С. 88–90.
13. Прадид Ю. Ф. Русско-украинский и украинско-русский фразеологический тематический словарь. Эмоции человека / Ю. Ф. Прадид. – Симферополь: Редотдел крым. комитета по печати, 1994. – 243 с.
14. Прадід Ю. Ф. Фразеологічна ідеографія: Проблематика досліджень / Ю. Ф. Прадід. – К. : Сімф., 1997. – 252 с.
15. Семёнова Н. А. Актуальность лингвометодических исследований фразеологии в работе с иностранными учащимися / Н. А. Семёнова // Молодой ученый. – 2014. – № 14. – С. 110–112.
16. Скрипник Л. Г. Фразеологія української мови / Л. Г. Скрипник. – К. : Наука, 1973. – 279 с.
17. Словник-довідник з української лінгводидактики: навчальний посібник / за ред. М. Пентилюк. – К. : Ленвіт, 2015. – 320 с.
18. Телия В. Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический, лингвокультурологический аспекты / В. Н. Телия. – М. : Школа «Языки русской культуры», 1996. – 288 с.
19. Тер-Минасова С. Г. Язык и международная коммуникация / С. Г. Тер-Минасова. – М. : «Слово», 2000. – 261 с.
20. Чепкова Т. П. Знакомимся с русской фразеологией: Учебное пособие / Т. П. Чепкова. – М. : Флинта: Наука, 2003. – 88 с.

21. Черданцева Т. З. Итальянская фразеология и итальянцы / Т. З. Черданцева. – М. : ЧеРо, 2000. – 304 с.
22. Чернова Н. В. Русская фразеология в практике преподавания русского языка как иностранного филологам: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Н. В. Чернова. – М., 2004. – 197 с.
23. Шанский Н. М. Фразеология современного русского языка: Учебное пособие для студентов филологических факультетов / Н. М. Шанский. – М. : URSS, 2010. – 265 с.
24. Щукин А. Н. Методика использования аудиовизуальных средств (при обучении русскому языку как иностранному в вузе) / А. Н. Щукин. – М. : Русский язык, 1981. – 128 с.
25. Эмирова А. М. Русская фразеология в коммуникативном аспекте / А. М. Эмирова. – Ташкент : Изд-во ФАН Узб. ССР, 1988. – 91 с.
26. Яранцев Р. И. Сборник упражнений по русской фразеологии: (Эмоции и чувства человека) / Р. И. Яранцева, И. И. Горбачёва. – М. : Изд-во МГУ им. М. В. Ломоносова, 1985. – 92 с.
27. Яранцев Р. И. Русская фразеология. Словарь-справочник: Ок. 1500 фразеологизмов / Р. И. Яранцев. – М. : Рус. яз., 1997. – 845 с.
28. Misenyova V. Language teaching methods of training foreign students-philologists Russian phraseological units using audio-visual aids / V. Misenyova // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. – Вип. 26. – Харків: ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2015. – С. 99–108.
29. Misenyova V. Teaching foreign students-philologists Russian national-specific phraseological units / V. Misenyova // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. – Вип. 27. – Харків: ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2015. – С. 74–83.

## ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ: АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ И МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ

*Яценко И. И., кандидат педагогических наук  
Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова,  
Россия*

*Литература – это вопрошающий ответ и ответствующий вопрос...*

(Ролан Барт)

Обращение к художественному тексту в обучении иностранным языкам, и русскому как иностранному в том числе, имеет такую же давнюю историю, как и само преподавание языков. Фундаментальное исследование учебников русского языка как иностранного, представленное в монографии С. К. Милославской [18], свидетельствует, что уже в первых, рукописных, учебниках русского языка XVI-XVII вв. (авторами обычно выступали носители немецкого языка) были среди прочего и тексты религиозного содержания [18: 161–167], а «с начала XIX века именно русской литературе суждено было стать важнейшим средством формирования образа России в учебниках РКИ и в XIX, и в XX вв. [18: 265]». Учебники не только русского/иностранного, но и по другим иностранным языкам с конца XVIII века основывались преимущественно на литературных текстах. Однако доминирование художественного текста в этих учебниках вряд ли способствовало качеству усвоения учебного материала, поскольку в рамках торжествовавшего тогда грамматико-переводного метода обучения художественный текст выступал в основном как материал для перевода или в качестве образцового текста, призванного оказывать на учащихся эстетическое и нравственное воздействие.

Развитие отечественной теории и практики преподавания русского языка иностранным учащимся с середины 50-х годов XX века, а также сформировавшийся в 70-е годы XX века коммуникативно-деятельностный подход к обучению русскому языку как иностранному принципиально изменил представление о роли и месте художественного текста при изучении языка. Прежде всего текст перестал быть иллюстрацией к изучаемой грамматике, изменился взгляд на его основное назначение: «художественный текст в случае преподавания русского языка как иностранного не «подсобный рабочий» лексики и грамматики, а посредник, связующий разные культуры [3: 46]». Обозначился новый вектор целеполагания при обращении к художественному тексту в иностранной аудитории. Теперь исследователи выделяют как «утилитарные» (развитие языковой и лингвокультурной компетенции иностранца, совершенствование навыков в области чтения и говорения, расширение фоновых знаний), так и «неутилитарные» (погружение в другую культуру, ментальность, в мир автора текста) компоненты анализа художественного текста [3: 42].

Литературоведческим, лингвокультурологическим и методическим вопросам изучения русской литературы в иностранной аудитории посвящена серия сборников научных и научно-методических статей, которые ежегодно издаются в РГПУ имени А. И. Герцена [20–24]. В них в качестве доминирующего утверждается лингвокультурологический подход к анализу текста. По мнению И. И. Толстухиной, «знаниецентрическая система образования сменилась культуроцентрической, цель которой – воспитание «человека культуры» (В. Библиер), обладающего достаточной культурной базой, имеющего высокие духовные ориентиры, проявляющего активный интерес и толерантность к культурам других эпох и народов [21: 117]». При всей справедливости приведенного выше суждения, оно предъявляет некую программу-максимум взаимосвязанного овладения языком и культурой. Здесь фактически речь идет о формировании вторичной языковой личности, что и составляет стратегическую цель обучения русскому языку как иностранному. Вместе с тем, в одном из указанных выше сборников другой автор – Н. С. Цветова – высказывает опасение, что «актуализация» в начале XXI века когнитивистики и ее «победа» в методике преподавания РКИ «приводит к забвению лингвокультурологии [21: 150]».

Как нам представляется, достижения в развитии когнитивной лингвистики и их прикладное использование несколько не противоречат лингвокультурологическому подходу к анализу художественного текста. Когнитивно-стилистический анализ текста опирается на лингвистику текста, язык рассматривается как инструмент, с помощью которого автор осуществляет концептуализацию реальности. «Картина мира», концептосфера автора, наложившаяся в результате читательского декодирования текста на концептосферу читателя, порождает новый смысл, который и является целью анализа текста. Следовательно, объединение возможностей когнитивистики и лингвокультурологии обеспечивает более полноценную объективированную интерпретацию текста.

Прежде чем раскрыть содержание понятия «интерпретация» художественного текста, обратимся к объекту анализа – тексту, являющемуся «сложным образованием, которое передает не только сообщение о действительности, но и информацию, проявляющую позицию субъекта речи [28: 42]». Что же стоит за термином «субъект речи», когда речь идет о чтении художественного текста?

Чтение – это всегда диалог адресанта и адресата, автора и читателя, а в случае чтения художественного текста – это диалог, в котором оба участника выступают как равные субъекты, поскольку читатель не пассивно воспринимает написанное, а создает свои смыслы, пытаясь постичь смыслы писателя. «Читатель – это то пространство, где запечатлеваются все до единой цитаты, из которых слагается письмо; текст обретает единство не в происхождении своем, а в предназначении, только предназначение это не личный адрес; читатель – это человек без истории, без биографии, без психологии, он всего лишь некто, сводящий воедино все те штрихи, что образуют письменный текст [1: 390]».

Последнее утверждение Р. Барта можно подвергнуть сомнению: вряд ли писатель, который хочет быть понятым, не рисует для себя гипотетический портрет читателя, ведь он вступает с читателем в диалог. Любопытную мысль высказывает в своем романе «Покорность» современный француз-

ский писатель М. Уэльбек: «Только литературе подвластно пробудить в нас чувство близости с другим человеческим разумом в его полном объеме, с его слабостями и величием, ограниченностью, суетностью, навязчивыми идеями и верованиями, со всем, что тревожит, интересует и будоражит его. ... Мы не позволяем себе раскрываться в разговоре так же безоглядно, как сидя перед чистым листом бумаги и *обращаясь к неизвестному адресату* (выделено нами – И. Я.) [30: 5]». Это высказывание ценно для наших рассуждений уже тем, что принадлежит оно писателю. Уэльбек утверждает, что так, как читателю, писатель не доверится даже другу. Но можно ли «раскрываться» перед «человеком без биографии, без психологии»? – Скорее всего, нет.

Подтверждение этому можно найти практически в любом художественном тексте. Например, рассказ Г. Сапгира «Жужукины дети» начинается с фразы: «Не из-под зеленого листочка Жужука вылез, из-под отросшего ногтя большого пальца ноги покойника... [9: 456]». Весьма странное начало для рассказа: отрицание создает иллюзию ответной реплики автора. Но на что этот ответ? Все становится понятным после обсуждения в аудитории (причем обязательно до чтения рассказа!) слова «жужука». Выясняем, какие ассоциации и эмоции вызывает у читателей это слово. Результат: практически все русскоязычные читатели воспринимают это слово позитивно, оно ассоциируется у них с детским языком; читатели-иностранцы обычно признают, что слово им неприятно, неблагозвучно. Естественно, что писатель, работая над рассказом, пытался предвосхитить читательские ожидания и ориентировался на естественную положительную реакцию на слово «жужука» носителей языка. Именно поэтому в начале рассказа – отрицание *не*. Автор говорит читателю о том, что тот заблуждается, приписывая *Жужуке* некие располагающие к нему качества, и обрушивает на своего адресата массу шокирующих брутальных деталей, используя известный прием обманутого ожидания.

Итак, вернемся к идее о диалоге между автором текста и читателем. Диалог в философии понимается очень широко. Это диалог с миром, с любым его проявлением, причем не обязательно словесный. Но можно сузить философское представление о диалоге до взаимодействия автора и читателя. М. М. Бахтин использует общеполитические понятия Я и Другой для характеристики взаимоотношений автора и героя [15: 54]. Позволим себе некоторую вольность, перенесем эти категории на коммуникацию автора и читателя. Ясно, что каждый из коммуникантов будет ощущать себя как Я по отношению к собеседнику – Другому. А Другого не всегда легко понять. По В. Буберу, существуют три способа понять Другого: наблюдение, созерцание и проникновение, когда «предмет восприятия воздействует на воспринимающего», «говорит что-то мне, вызывает ко мне, входит сказанным в мою жизнь [Цит. по: 9: 41]». При этом воспринимающий субъект ощущает необходимость ответить на обращенное к нему слово (ответить не обязательно автору), ведь он «присваивает себе мысли, опыт, чувства пишущего, синтезирует их с собственными и на выходе получается нечто качественно новое, хотя и не противоречащее исходному [9: 41]».

Симптоматично, что авторы глубокой, представляющей как теоретический, так и практический интерес работы «Текст: теоретические основания и

принципы анализа» [28], выполненной под руководством К. А. Роговой, на первый план выдвигают такую категорию текстуальности, как интенциональность. Д. В. Колесова формулирует интенции автора художественного текста, которые проявляются в авторском желании передать свое мировоззрение, воздействовать на читателя, вызвать рефлексии реципиента по поводу абстрактных категорий и вовлечь читателя в игру, предполагающую дешифровку скрытой в тексте информации [28: 29 – 32]. При этом в смысловое пространство текста включаются намерения не только автора, но и читателя (проблематика Тверской герменевтической школы). Этот тезис важен для уточнения цели интерпретации художественного текста: «Г. Гадамер писал, что выпущенный в мир, обособленный от своего источника в лице автора текст начинает жить собственной жизнью и обретает определенную возможность для установления новых связей. Поэтому цель интерпретации заключается не в воссоздании или реконструкции первичного (авторского) смысла текста, а в создании, или конструкции, смысла заново [28:18 – 19]». Обратим внимание на то, что смысл конструируется читателем не произвольно, а через постижение смысла авторского. Следовательно, задача приближения читателя к авторскому замыслу, к его «картине мира» остается актуальной.

Насколько же то, что читатель демонстрирует «на выходе» декодирования текста, соотносится с концептом автора? На этот вопрос неоднократно отвечали многие ученые: адекватность восприятия авторского замысла читателем очень условна, поскольку путь от этого замысла к тексту и затем от текста к читательскому воображению – это ряд перекодировок информации. Так, имея только некий нематериальный образ будущего текста, автор испытывает потребность запечатлеть его на бумаге – и замысел с неизбежными потерями перекодируется в буквенно-графический код. И несмотря на то, что «изводишь единого слова ради тысячи тонн словесной руды», то единственное слово может очень приблизительно отражать замысленное писателем. Еще больше утрат происходит при декодировании текста читателем, поскольку здесь результат зависит от очень многих факторов: от интеллектуально-культурного бэкграунда и читательского опыта адресата, от его установки, мотивации, ограниченности/неограниченности во времени и даже физического самочувствия в момент чтения.

Убедительное подтверждение этому находим у Р. Якобсона. Говоря о трех способах интерпретации языкового знака, он называет «внутриязыковой перевод», «межъязыковой перевод» и «межсемиотический перевод». «При внутриязыковом переводе слова используется либо другое слово, более или менее синонимичное первому, либо парафраза. Однако синонимы, как правило, не обладают полной эквивалентностью, например: *Every celibate is a bachelor, but not every bachelor is a celibate* (Каждый давший обет безбрачия, – холостяк, но не каждый холостяк – это человек, давший обет безбрачия). [33: 17]. Если же речь идет о межъязыковом переводе (а в ситуации чтения художественного текста иностранцами это вполне может быть), то отдаление читателя от автора и его концептосферы будет еще большим.

Остановимся более подробно на понятии «интерпретация», о котором уже неоднократно упоминалось, но содержание его все еще не прояснено.

Иногда этот термин употребляют как синоним к понятию «толкование» текста. В контексте нашей проблематики интерпретация художественного текста – это способ выявления смысла текста (т. е. не только содержательно-фактуальной, но также содержательно-концептуальной и содержательно-подтекстной информации, в терминологии И. Р. Гальперина) «путем воссоздания авторского видения и познания действительности [15: 6]». Методика интерпретации художественного иноязычного текста достаточно подробно разработана целым рядом исследователей (И. В. Арнольд, В. А. Кухаренко, А. И. Долинин, А. И. Домашнев, И. П. Шишкина, Е. А. Гончарова и др). Применительно к преподаванию русского языка как иностранного эту проблематику продолжила развивать М. И. Гореликова [4, 5]. По существу, элементы интерпретации художественного текста присутствуют во всех видах его анализа, поскольку невозможно исследовать текст и игнорировать его строительный материал – языковые средства.

Условием учебной интерпретации художественного текста является ориентация только на сам текст, при игнорировании обстоятельств его создания, жанровых и других его литературоведческих характеристик, т. е. экстралингвистических факторов, связанных с текстом. Опорой смыслового восприятия текста являются актуализированные языковые единицы, т. е. лишённые привычного, нормативно закреплённого употребления, «деавтоматизированные». Именно актуализированные единицы, которые могут появиться на любом уровне текста (фоно-графическом, морфемном, лексическом и синтаксическом) обеспечивают образную природу художественного текста и являются авторскими вехами, подсказками, ориентирами для читателя во время его «прогулки по тексту [1: 429]». Привлекательность интерпретационного анализа текста состоит в том, что основанием для суждений реципиента о прочитанном становится не его жизненный опыт и общие размышления «на тему», а языковая материя текста; кроме того, при интерпретации текста с выявлением каждой актуализированной единицы и необходимостью ее объяснения возникает проблемная ситуация, что поддерживает естественную мотивацию учебного анализа текста. Процедура обнаружения в тексте актуализированных единиц довольно быстро осваивается учащимися. «Ведущими средствами создания актуализирующего контекста являются *повтор* актуализируемой единицы и *нарушение предсказуемости* развертывания и непосредственного окружения. Именно они наиболее часто сообщают языковой единице дополнительные значения, увеличивают содержательную и функциональную нагруженность. И начинать обучение основам интерпретации нужно с них [15: 12]».

Интерпретация художественного текста является составной частью обучения чтению, поскольку чтение – это не только складывание букв в слова, которое так радовало чичиковского Петрушку, а смысловое восприятие и понимание читаемого. «А учим ли мы читать?» – именно так озаглавила свою статью Н. А. Афанасьева [24: 151 – 157], которая, работая в корейском университете, столкнулась с рядом вопросов: «А учим ли мы читать? Обучаем ли мы чтению художественного текста? Могут ли наши студенты после курса по чтению самостоятельно (без направляющего / комментатора в лице



преподавателя) прочитать и понять художественный текст в соответствии с авторским замыслом?». Проблемная постановка вопроса в данной статье не случайна. Анализ пособий по чтению художественных текстов показывает, что при разработанности в них предтекстовых заданий, формулировке установки для чтения в притекстовой части анализа текста, послетекстовые задания в основном направлены на проверку понимания прочитанного, но при этом механизм понимания и смыслового восприятия текста учащимся не приоткрыт, т. е. собственно обучение приемам смыслового декодирования текста отсутствует.

Кстати, здесь уместно обсудить и вопрос о том, насколько целесообразно использовать традиционную трехчастную систему работы с учебным текстом (предтекстовые – притекстовые – послетекстовые задания) при обращении к художественному тексту. Нам представляется необходимым отказаться от этой методической схемы по нескольким причинам. Во-первых, предтекстовые задания, предназначенные для снятия лексико-грамматических трудностей текста до его прочтения, часто носят довольно формальный характер и не способствуют созданию определенной эмотивной атмосферы на занятии. Более того, работа с лексикой, которую учащиеся не видят в контексте, вообще не имеет смысла. Например, в методической разработке по чтению рассказа К. Г. Паустовского «Снег» среди предтекстовых заданий предложено следующее: «Переведите с помощью словаря неизвестные вам слова, которые встретятся в рассказе». Далее предложен довольно обширный список слов, сгруппированных по принадлежности к части речи. Думается, что создать мотивацию для выполнения такого бессмысленного задания весьма сложно. Более того, это задание невыполнимо: если мы посмотрим в Толковом словаре русского языка С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой значение, например, слова *глухой*, то неясно, в каком из шести предложенных словарем значений это слово встретится в тексте: это может быть и *глухой лес*, и *глухая пора*, и *глухое недовольство* и т. д. Уместно вспомнить и замечание Р. Барта о том, что литература «с реальностью связана только через коннотацию, а не через денотацию [1: 283]», коннотация же раскрывается только через контекст и подтекст.

В притекстовых заданиях к этому же тексту читаем: «Обратите внимание на переживания Николая Потапова, увидевшего родной дом и сад такими же, как они были до войны, на заботливое, деликатное отношение Татьяны Петровны к сыну Потапова». По существу, давая такую предтекстовую установку, методист выполнил всю работу за студента, поскольку именно студент должен был ответить на вопросы: Каким увидел Потапов свой дом и сад? Какие чувства он испытал при этом? Как характеризует эта ситуация Татьяну Петровну? К сожалению, не так много пособий, в которых реализуются возможности интерпретации художественного текста. Хотя очень многие преподаватели интересно работают в аудитории, о чем свидетельствуют их публикации в сборниках СГПУ им. А. И. Герцена, о которых речь шла выше.

Поскольку учебная интерпретация художественного текста имитирует процесс «естественного» чтения, когда читатель берет в руки книгу неизвест-

ного автора и читает ее, опираясь только на свои навыки в чтении, возникает вопрос о целесообразности предтекстовых заданий. По мнению Н. В. Кулибиной, чтению текста должна предшествовать информация об авторе, чтобы создать у учащихся мотивацию к чтению. Действительно, в реальной жизни читатели часто берут в руки книгу по чьей-то рекомендации, либо книгу автора, номинированного на премию, или под влиянием удачной рекламной компании. Тем не менее возможен учебный анализ и при минимуме сведений об авторе. И даже совсем без них. А вот давать комментарии по смысловому содержанию текста совершенно недопустимо, ибо в таком случае невозможно обучить читателей самостоятельно извлекать смысл из прочитанного, а этот процесс приносит радость открытия, ощущение читательского прогресса. Как считает Н. В. Кулибина, интерпретация художественного текста должна быть так продумана и организована методически, чтобы у учащихся было ощущение совершенно самостоятельного чтения и понимания текста.

Прежде чем продемонстрировать приемы интерпретации текста в иностранной аудитории, следует обратить внимание на связь интерпретации художественного текста как с педагогической аксиологией, так и с аксиологией как философским направлением. Во-первых, благодаря интерпретационному анализу художественного текста при обучении русскому языку иностранные учащиеся осознают ценность знания и «как средства достижения личного успеха», и «как средства самопознания и самосовершенствования [31: 78]». Во-вторых, безусловная аксиологическая составляющая есть и в том, что методические приемы интерпретации художественного текста позволяют иностранным студентам освоить приемы декодирования текста, в результате которого они открывают для себя лично-ценностный мир автора и корректируют собственные ценностные представления. В-третьих, сам литературный текст обязательно обладает ценностным потенциалом. Но если в отношении русской классики аксиологические проблемы в целом решены, то аксиология новейшей русской прозы нередко вызывает вопросы и дискуссии.

То, что новейшей русскоязычной литературе посвящено немало дискуссий и публикаций, не удивительно, так как она является порождением переломного момента истории России со всеми его обретениями и потерями, с психологическими потрясениями, с поисками самоидентификации человеком, оказавшимся в новых, непривычных для него обстоятельствах. Выделяя в современной литературе интеллектуальную прозу, массовую литературу, миддл-литературу, сететуру, исследователи говорят о «кризисе гуманизма в эпоху постмодерна [24: 25 – 33]», о резком аксиологическом расхождении элитарной и массовой литературы: «... если для русского постмодернизма, «нового реализма», современной антиутопии, «новой драмы» и других направлений современной элитарной литературы свойственны тенденции антигуманизма, фиксирующие болезни нашего общества, то в массовой литературе картина совершенно иная. Принцип получения удовольствия становится смыслообразующим мотивом поведения человека, ставшего потребителем. Предпочтение мира внешних впечатле-

ний миру внутренних переживаний и размышлений требует и от искусства лишь удовольствия, разрядки, компенсации [24: 31 – 32]».

Литература 90-х годов XX века стала отражением того исторического шока, который пережила Россия в момент геополитического слома. Исторический катаклизм придал этой литературе «второе дыхание», вызвал к жизни множество тем и идей. Не случайно критик А. Немзер назвал этот период русской литературы «замечательным десятилетием [19]». Литература этого времени разнообразна в тематическом, жанровом, эстетическом отношении. Но есть нечто, объединяющее писателей 90-х гг. Это – осмысление недавнего советского прошлого, реакция на него, подчас довольно агрессивная. Определяющим стилевым приемом становится ироническое повествование, очень часто в форме сказа – перед читателем разворачивается своеобразный монолог человека эпохи большого разлома и больших надежд, что неудивительно: 90-е годы и были временем небывалых и, как выяснилось позже, несбыточных надежд. Вместе с тем это была литература, демонстрирующая утрату веры в идеалы, потерю смысла бытия, обесценивание всего и вся. Особенно преуспела в этом постмодернистская эстетика В. Пелевина, все произведения которого демонстрируют ценностный релятивизм. Это была в основном литература для интеллектуального меньшинства, российское общество лишилось свойственного ему литературоцентризма. Вместе с тем литература 90-х подготовила совершенно новый этап русской литературы, который начался на стыке веков и тысячелетий и отвечал новым требованиям социума.

Русская проза начала XXI века нередко удостаивалась множества нелестных характеристик: «нулевое», вялое и скучное десятилетие (А. Марченко), «в современной российской словесности есть Сорокин, Пелевин и остальные» (Н. Александров) [17]. Однако, думается, такие оценки этого периода литературы несколько категоричны и не вполне справедливы. В этой литературе есть и яркие имена, и интересные находки, и новые ориентиры, которые вселяют надежду. Эта литература отказалась от игры, эпатажа, намеренного акцентирования приема, свойственного литературе предыдущего десятилетия. Востребовано опять реалистическое письмо (в литературной критике утвердился термин «новый реализм»), литература возвращается к традиции и при этом демонстрирует активный поиск выхода из аксиологического тупика. На первом месте в этом поиске – универсальные онтологические (поиск истины, справедливости, добра, красоты) и витальные (человеческая жизнь, ее физическое и душевное здоровье) ценности. Не менее значимыми для современных авторов являются и локальные ценности, связанные с опытом отдельной личности, включающие в себя исторические лица и события, разнообразные тексты, объекты среды обитания человека (природной и социальной) и т. д.

Отражение в текстах новейшей русской литературы событий современной жизни, вписанное во вполне определенную аксиологическую систему координат, оказывается привлекательным не только для российского читателя, но и для иностранца, владеющего русским языком или изучающего его. Об этом свидетельствует опыт интерпретации художественных текстов в рамках семинара по современной русской прозе на филологическом фа-

культете МГУ им. М. В. Ломоносова. Продемонстрируем это на примерах рассказов двух авторов: Р. Сенчина и М. Книжника.

Сегодня, в контексте многочисленных трагических событий, весьма остро звучит тема самосохранения, выживания человека как физического, так и духовного. Эта проблема не может не волновать каждого из живущих на нашей планете людей. Тема энтропии, разрушения человеческого бытия – одна из основных в творчестве Романа Сенчина. Именно об этом его страшный, апокалиптический роман «Елтышевы». Причем угасанию физическому предшествует нравственное разрушение человека, утрата им связи с идеалами добра, любви, человечности. Этой же теме посвящены и многие рассказы Сенчина, молодые герои которых обречены отвлекаться от примитивной, беспросветной жизни с помощью алкоголя, наркотиков, случайного секса. Сенчин – выразитель настроения поколения, которое можно назвать «потерянным» – поколения, детство и юность которого пришлось на 90-е годы.

Но Сенчин знает, каков путь спасения и умеет сказать об этом читателю. Спасение – в чистых душах молодых людей, которым удастся сохраниться среди убогой жизни, равнодушия и удовлетворенности положением дел большинства их ровесников, лицемерия официоза. Именно об этом пути – небольшой, всего на две с небольшим страницы, рассказ «Сеанс». Герои рассказа – начинающий писатель и студентка музучилища Оксанка, в общежитие к которой он регулярно приходит. Рассказ построен на антитезе: убогой жизни заброшенной русской провинции противостоит возвышенная духовность молодых людей, поднявшихся над грязью жизни. Актуализированные языковые средства создают мотивы, через которые раскрывается авторский смысл: *девки с желтыми крашеными волосами; в домашних халатишках, линялых и изношенных; щупали глазами, зашептались, захихикали* – мотив скудного общежитийного существования и такого же скудного, примитивного душевного мира обитателей общежития. Этот мотив поддерживается актуализацией лексики, связанной с едой: *все ... что-то едят, у нас картофан, Ленка жует и кивает, Юлька просто жует, Сейчас они пожрут и уйдут*. Достигается эффект обманутого ожидания: в общежитии музучилища, где на панели изображен *грациозно изогнувшийся мозаичный трубач*, раздаются *унылая разноголосица баянов, кларнетов* и торжествует вовсе не духовное – физиологическое начало: у подруг Оксанки цель визита героя сомнений не вызывает.

Почему герои нашли друг друга? Что их объединяет? Он: *одинокий и больной от безысходности, курил, прятал лицо от ветра*. Она: *серые, натурального цвета волосы, маленькая и худая, любит молчать, ножки тоненькие, слабенькое тельце, бледное лицо*. Симптоматичны обстоятельства знакомства героев: *сидели на берегу, на трубе, по которой стекают в протоку Енисея фекальные воды, курили*. В них обоих есть какая-то виктимность, незащищенность.

Теперь он приходит в общежитие, чтобы *побыть с ней*. И вот соседки по комнате *наконец-то ушли, она не спеша закуривает, она готова*.

И вот только сейчас открывается истинная цель визита героя. Оказывается, молодой провинциальный писатель, которого доводит до отчаяния невозможность пробиться, опубликоваться не в *местной газетенке*, поставить на сцене театра пьесу, куда *всего себя выдавил*, пришел выговориться, чтобы быть понятым участливым молчаливым собеседником. Лейтмотив его исповеди: *А ведь*

*есть, есть что сказать!.. Я могу больше. Могу, хочу большего! ... Пей водку – вот и все, что тебе предлагают. – Пей и не лезь. Это своего рода сеанс психотерапии, после которого герой опять полон сил, энергии, желания работать дальше и уверенности в конечном успехе. Очевидна переключка рассказа Р. Сенчина с чеховским «Студентом», где студент духовной академии Иван Великопольский преодолевает депрессию, общаясь с двумя простыми деревенскими женщинами. Прецедентность, интертекстуальность художественного текста – наиболее трудно интерпретируемые свойства текста. Поэтому на занятии можно сопоставить концовки рассказов Чехова и Сенчина. Чехов: *И чувство молодости, здоровья, силы, – ему было только 22 года, – и невыразимо сладкое ожидание счастья, неведомого, таинственного счастья овладевали им мало-помалу, и жизнь казалась ему восхитительной, чудесной и полной высокого смысла.* Сенчин: *И вскоре я иду по освещенной фонарями улице, осыпaeмый снегом, дышу полной грудью, в голове новые идеи, сюжеты, планы. Все сначала. Сеанс окончен.**

Рассказ Сенчина имеет кольцевую композицию, которая обеспечивается, в частности, заголовком. Заголовок художественного текста всегда актуализирован, он редко ограничен только означающей, номинативной функцией и нуждается в особом внимании.

Читая этот рассказ, иностранные студенты оценивают необычный сюжетный ход автора, обращают внимание на контраст между затхлой атмосферой российского захолустья, его грязью, убогостью и душевным порывом, внутренней красотой двух молодых людей, высшей ценностью для которых является их духовное самоопределение.

Современную русскую прозу правильнее было бы называть «русскоязычной», ведь сегодняшняя русская литература в хорошем смысле космополитична: границы территориальные не имеют для писателей никакого значения. «Русские» тексты рождаются и в странах Балтии, и в Швейцарии, и в США, и в Израиле, и в бывших советских республиках. Достаточно упомянуть лауреата Нобелевской премии по литературе 2015 г. Светлану Алексиевич, советского и белорусского писателя, жившего какое-то время в Европе и пишущего на русском языке. Сегодня происходит исчезновение принципиальных и непроницаемых границ между «внутренней» и «зарубежной» русской литературой», перерастание литературой «узконационального, узкоэтнического» [17], что особенно радует в условиях тенденции к политическому изоляционизму России. Одним из авторов русского зарубежья является живущий в Израиле Михаил Книжник, рассказ которого «Отгул» также прекрасно вписывается в размышления об аксиологичности современной русской литературы, обладает прекрасным материалом для его учебной интерпретации и с большим интересом воспринимается иностранными учащимися. Опыт интерпретации этого текста в иностранной аудитории показывает, что даже при его достаточно чутком восприятии студенты не улавливают тонкой ироничной интонации автора, которая пронизывает весь текст, несмотря на его экзистенциальную проблематику. Учитывая это, можно предложить учащимся небольшой шуточный текст из ЖЖ автора, который может рассматриваться как попытка автобиографии. Можно сопроводить чтение этого пронизанного самоиронией текста заданием определить, какими средствами писатель достигает иронического эффекта.

М Книжник.

*Большой мастер сидеть на двух стульях.*

*Родился в Запорожье, детство провел в Ташкенте, отрочество – в Запорожье, юность – снова в Ташкенте.*

*Закончил мединститут, но с пятого курса стал публиковаться: сначала стихи, потом проза.*

*В Ташкенте был хирургом, но и эндокринологом. С 1995 живу в Израиле, но составил стихотворную антологию «Ташкентский дворик», в которой попытался сохранить стремительно теряющий черты «нашего» город. В конце прошлого тысячелетия у нас с женой родился сын, в начале нынешнего – второй.*

*На жизнь продолжаю зарабатывать странной профессией, которая по-русски называется «рентген-хирург», а на всех остальных языках – «инвазивный радиолог».*

*При этом умудряюсь еще «немножко шить», то есть писать. Публиковался в «Знамени», «Звезде», «Дружбе народов», «Иерусалимском журнале», «Новой Юности» и пр. Вот только женат единожды.*

Герой рассказа М. Книжника «Отгул» – иерусалимский врач, по имени Давид, внешне благополучный человек, но все его благополучие погрязло в мелкости дел и забот, судебных тяжб, любовей-разводов, неудовлетворенных карьерных амбиций. Он взял отгул, чтобы разобраться с накопившимися делами (встречи с адвокатами, визит в банк). Герой запарковал машину на подземной стоянке. С самого начала рассказа благодаря актуализированной лексике возникает мотив старения, разрушения, наступления нового и ветшание старого: *Офисная башня некогда царила над городом, но сейчас ссутулилась среди новостроек. Место нашлось на самом нижнем этаже, здесь было пыльно и пахло мочой, но новенький еще не исцарапанный лифт ... быстро вынес его к свету.* Давид, сам того не ведая, совершает восхождение, приближается к тонкому миру. И вдруг явились ностальгические воспоминания о другом городе, в другой стране: звонок трамвая был совершенно таким же, как звонок старого трамвая в городе детства. *Те трамваи были двусторонними, доехав до конца недлинного маршрута, вожатый шел в конец вагона, где была вторая кабина, и ехал в обратную сторону.* Воспоминания – причуды памяти, которая вдруг вытаскивает что-то на свет из своих темных закоулков.

Давида привели в город, среди прочего, и три судебные тяжбы, давние, вялотекущие. Судебный процесс, каким бы он ни был, не может быть для человека приятным времяпрепровождением. Но герой думает о процессах как о чем-то надоевшем – не более того. Во всех реакциях героя – усталость, усталость от жизни. Вместе с тем очевидно, что человек он тонкий, наблюдательный, обладающий хорошим чувством юмора (как выразителен и тонко-ироничен его взгляд на второго адвоката). В рассказе продолжает развиваться мотив удаления героя от привычных жизненных обстоятельств: *все дальше уходил от своей машины.*

Довольно рано освободившись от намеченных дел, Давид зашел в кафе отдохнуть и выпить пива. Он чувствует непривычную для такого раннего времени усталость, прикрывает глаза – и дальше происходит (или не происходит?) мистическое событие: к нему за столик подсаживаются давно умершие отец и дед. У них тоже своеобразный «отгул», их тоже привели в это кафе «дела»: они ощущают необходимость вмешаться в жизнь героя, дать ему подсказки, как жить дальше, снять с его души бремя необоснованной вины за те или иные его поступки. Задавая ему вопросы, выглядящие внешне как упрек, они помогают герою разобраться в его жизненной ситуации. Они пришли, потому что знают, что ему трудно, он не чувствует себя счастливым, у него множество обязательств, он не удовлетворен собой, своим положением. И они демонстрируют ему свою любовь, на которую, кроме самых близких родных, не способен никто. Выясняется, что они «оттуда» присматривают за ним и его семьей. Естественно возникающий вопрос о том, случилось это наяву или только в воображении уставшего героя, на самом деле не требует ответа. Главное – наши близкие люди всегда рядом, они нам помогают даже «оттуда». И хотя повествование в рассказе М. Книжника ведется аукториальным повествователем, рефлексия автора очевидна: *они* есть – пока есть мы и пока мы нуждаемся в их поддержке и прощении, *они* – в нас, и мы поэтому ответственны не только за себя, но и за *них*. Ткань рассказа очень тонка, однако автор не отказывается от свойственной ему легкой иронической манеры, причем не только с целью бытописания, но и передавая разговор героев, которые разделены, казалось бы, непреодолимой границей.

М. Книжник показывает бытие как раздробленное, хаотическое существование человека, в котором нет стабильности, надежности. Человек же стремится к душевной гармонии, к восстановлению аполлонического начала. Мир человека – это хаос, складывающийся из вполне обыденных вещей. И вот среди этого хаоса выкристаллизовывается едва ли не самая высшая из локальных ценностей – единственные для человека люди, память о них, мысленное обращение к ним и, если повезет, их ответы. Герою рассказа «Отгул» явно повезло.

О том, что иностранному читателю эта идея оказалась доступна и понятна, говорит письменное свидетельство одной из студенток: *«Рассказ становится действительно интересным, когда Давид начинает говорить с умершими родственниками, потому, что Давид спрашивает о вещах, которые всех нас интересуют... Что автор хотел сказать этим рассказом? Мне кажется, что намерение автора выражено в строках: «У каждого своя война, свой мир, свое восхождение. Должен пройти сам».* Согласимся со студенткой (и, конечно, с писателем): каждый сам строит свою судьбу. Но человеку гораздо легче преодолеть трудности на пути этого строительства, если у него есть ориентиры. И такие ценностные ориентиры дает М. Книжник и многие другие современные авторы, которые относятся к литературе не как к коммерческому проекту, а как к потребности сказать сокровенное, обогатить ценностный мир читателя.

## ЛИТЕРАТУРА

---

1. Барт Р. Избранные работы: Семиотика. Поэтика / Р. Барт. – Пер. с фр. / Сост., общ. ред. и вступ. ст. Г. К. Косикова. – М. : Издательская группа «Прогресс», «Универс», 1994. – 616 с.
2. Белянин В. П. Психологическое литературоведение. Текст как отражение внутренних миров автора и читателя / В. П. Белянин. – 2006. Режим доступа: [http://sbiblio.com/biblio/archive/belanin\\_psi/05.aspx](http://sbiblio.com/biblio/archive/belanin_psi/05.aspx)
3. Волков В. В. Художественный текст в преподавании русского языка как иностранного. Учебное пособие / В. В. Волков, И. В. Гладиллина. – Тверь : Издатель Кондратьев А. Н., 2014. – 156 с.
4. Гореликова М. И. Интерпретация художественного текста. Лингвистический анализ. Из прозы 70-90-х годов XX века / М. И. Гореликова // Учебное пособие для иностранных учащихся. Продвинутый этап. – М. : Издательство МГУ, 2002. – 223 с.
5. Гореликова М. И. Лингвистический анализ художественного текста / М. И. Гореликова, Д. И. Магомедова. – М. : Русский язык, 1982. – 126 с.
6. Данилкин Л. Нумерация с хвоста. Путеводитель по русской литературе / Лев Данилкин. – М. : АСТ: Астрель, 2009. – 288 с.
7. Долинин А. И. Интерпретация текста: Французский язык / А. И. Долинин. – М. : Просвещение, 1985. – 287 с.
8. Домашнев А. И. Интерпретация художественного текста / А. И. Домашнев, И. П. Шишкина, Е. А. Гончарова. – М. : Просвещение, 1983. – 192 с.
9. Жужукины дети, или притча о недостойном соседе // Антология короткого рассказа. Россия, 2-я половина XX в. Сост. А. Кудрявицкий. – М. : Новое литературное обозрение, 2000. – С. 526–527.
10. Зиновьева А. А. Диалог с Другим: И. Бубер и М. М. Бахтин / А. А. Зиновьева // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. – 2011 – Вып.2 – С. 40–49. Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/dialog-s-drugim-m-buber-i-m-m-bahtin>
11. Клычникова З. И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке / З. И. Клычникова. – 2-е изд., испр. – М., 1983. – 207 с.
12. Книжник М. Отгул / М. Книжник // Новая юность, 2016, № 4. – Режим доступа: [http://magazines.russ.ru/nov\\_yun/2016/4/otgul.html](http://magazines.russ.ru/nov_yun/2016/4/otgul.html)
13. Кулибина Н.В. Зачем, что и как читать на уроке: Методическое пособие для преподавателей РКИ / Н.В. Кулибина. – СПб.: Златоуст, 2015. – 210 с.
14. Кулибина Н. В. Художественный текст в лингводидактическом осмыслении: Монография / Н. В. Кулибина. – М. : Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина, 2000. – 303 с.
15. Кухаренко В. А. Интерпретация текста: Учеб. пособие для студентов / В. А. Кухаренко. – 2-е изд., перераб. – М. : Просвещение, 1988. – 192 с.
16. Лексикон нонклассики. Художественно-эстетическая культура XX века. / Под ред. В. Бычкова. – М. : «Российская политическая энциклопедия» (РОС-СПЭН), 2003. – 607 с.
17. Литературные «нулевые»: место жительства и работы. Круглый стол. Главные тенденции, события, книги и имена первого десятилетия. – Дружба народов, 2011, № 1. – Режим доступа: <http://magazines.russ.ru/druzhba/2011/1/kr14.htmlA>
18. Милославская С. К. Русский язык как иностранный в истории становления европейского образа России. Монография / С. К. Милославская. – М.: Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина, 2008. – 400 с.



19. Немзер А. Замечательное десятилетие / О русской прозе 90-х годов [Электронный ресурс] / А. Немзер // Журнальный зал. Новый мир, 2000, № 1. Режим доступа: [http://magazines.russ.ru/novyi\\_mi/2000/1/](http://magazines.russ.ru/novyi_mi/2000/1/)
20. Новиков В. Мутант. Литературный пейзаж после нашествия Пелевина / В. Новиков // Время и мы, 1999, № 144. – Режим доступа: <http://magazines.russ.ru/project/arss/novikov/mutant.html>
21. Проблемы изучения русской литературы в иностранной аудитории: Сборник научных статей. – СПб. : РГПУ им. А. И. Герцена, 2011. –165 с. Режим доступа: <http://magazines.russ.ru/project/arss/novikov/mutant.html>
22. Русская литература в иностранной аудитории: Сборник научных статей. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2012. – 236 с.
23. Русская литература в иностранной аудитории: Вып. 3: сборник научных статей. – СПб. : РГПУ им. А. И. Герцена, 2013. – 302 с.
24. Русская литература в иностранной аудитории: Вып. 4: Сборник научных статей. – СПб. : РГПУ им. А. И. Герцена, 2014. – 383 с.
25. Русская литература в иностранной аудитории: Вып.5: Сборник научных статей. – СПб. : РГПУ им. А. И. Герцена, 2015. – 418 с.
26. Сенчин Р. Сеанс / Р. Сенчин // Афинские ночи / Повести и рассказы. – М. : Независимое издательство «Пик», 2000. – С. 200–203.
27. Степанов А. Д. Основные тенденции русской литературы 2000-х годов / А. Д. Степанов // Русский язык и литература в пространстве мировой культуры: Материалы XIII Конгресса МАПРЯЛ (г. Гранада, Испания, 13–20 сентября 2015 года) / Ред. кол.: Л. А. Вербицкая, К. А. Рогова, Т. И. Попова и др. – Т. 14. – СПб. : МАПРЯЛ, 2015. – С. 624–629.
28. Текст: теоретические основания и принципы анализа: учеб.-науч. пос. / под ред. проф. К. А. Роговой / К. А. Рогова, Д. В. Колесова, Н. В. Шкурина, И. В. Реброва [и др.]. – СПб. : Златоуст, 2011. – 464 с.
29. Толстухина И. И. Особенности культурологического подхода к преподаванию русской литературы как иностранной / И. И. Толстухина // Филологическое образование: современные стратегии и практики. Сб. н.-метод.ст. Вып. 2. – СПб.: ЛОИРО, 2012. – С.84–94.
30. Уэльбек М. Покорность (роман) / пер. с фр. М. Зониной / М. Уэльбек. – М. : Согрус, 2015. – 352 с.
31. Ушакова Н. И. Современная образовательная парадигма и ее отражение в методике преподавания русского языка как иностранного / Н. И. Ушакова // Преподавание русского языка иностранным студентам: теория и практика, традиции и инновации: монография / [под ред. Н. И. Ушаковой]. – Х.: ХНУ имени В. Н. Каразина, 2014. – С. 38–93.
32. Черняк М. А. Кризис гуманизма в эпоху постмодерна: к вопросу о новых тенденциях современной прозы / М. А. Черняк // Русская литература в иностранной аудитории: Вып. 4: Сборник научных статей. – СПб. : РГПУ им. А. И. Герцена, 2014. – С. 25–33.
33. Якобсон Р. О лингвистических аспектах перевода // Р. Якобсон // Вопросы теории перевода в зарубежной лингвистике. – М., 1978. – С. 16–24.
34. Яценко И. И. Русская «нетрадиционная» проза конца XX века / И. И. Яценко. – СПб. : Златоуст, 2006. – 168 с.

# ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СООТНОШЕНИЯ БЛИЗКОРОДСТВЕННЫХ ЯЗЫКОВ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

*Креч Т. В., кандидат филологических наук*

*Кучеренко Е. Ф., кандидат филологических наук*

*Милева И. В., кандидат филологических наук*

*Харьковский национальный университет  
строительства и архитектуры, Украина*

Украинско-русское двуязычие является важным признаком языковой ситуации в Украине. И хотя в статье 10 Конституции говорится, что «государственным языком в Украине является украинский язык», наше государство живет в условиях фактического билингвизма. Виртуально можно представить себе, как через всю страну проходит граница, которая разделяет ее на две части: восточную, где активно используется русский язык (значительная часть населения востока владеет украинским только на удовлетворительном уровне исключительно при определенных условиях общения), и западную, где во всех сферах функционирует украинский (хотя значительная часть населения свободно владеет русским) [10]. Но если индивидуальный билингвизм обогащает языковую личность (вспомним слова И. Гете «Сколько ты знаешь языков, столько раз ты человек»), то массовый билингвизм становится серьезной проблемой для использования определенного языка, «избыточным и неестественным явлением [2: 227]», которое разрушает основы языкового своеобразия, хотя именно языковой фактор в сочетании с культурным является ведущим в формировании национального самосознания.

Так как в неформальных коммуникативных ситуациях на территории восточных регионов Украины почти отсутствует общение на украинском языке (на улицах города, в бытовом общении в основном говорят на русском), изучение украинского языка становится иногда крайне сложным, особенно если говорить об изучении украинского языка как иностранного. Преподаватели-филологи прилагают немало усилий, чтобы мотивировать студентов-иностранцев к добросовестному изучению украинского языка во время учебы в вузе: подчеркивают важность грамотного профессионального общения, ориентируют на получение серьезной профессиональной подготовки, возможность в будущем общаться с партнерами на разных языках и т. д. [6]. Необходимость изучения украинского языка обусловлена тем, что, обучаясь вместе с украиноязычными студентами, студенты-иностранцы слушают лекции на украинском языке, пользуются пособиями и методическими рекомендациями, подготовленными также на украинском языке.

Кроме того, даже чтобы поступить в высшее учебное заведение Украины, знание государственного языка, хотя бы на удовлетворительном уровне, не является обязательным требованием для иностранных граждан. Поэтому большинство студентов-иностранцев впервые слышит украинскую речь, а изучение украинского языка начинается с алфавита. Если говорить о знании русского языка, то студенты имеют хотя бы удовлетворительный уровень знаний. Данное обстоятельство является причиной одной из главных трудностей в овладении украинским языком – интерференции с русским. Несмотря на то, что эти языки имеют довольно много похожих признаков на всех структурных уровнях, такое сходство для студента – серьезная «опасность» [8: 259], потому что неумение дифференцировать эти сходные черты, бессознательное стремление использовать элементы языка, которыми они овладели, при изучении другого языка часто приводит к многочисленным ошибкам и смешиванию.

Именно поэтому неоднократно доказано, что при изучении нового иностранного языка не следует использовать язык-посредник: тройной перевод (например, украинский – русский – персидский) мешает студенту-иностранцу направить все свои умственные способности и внимание на изучение семантических и структурных особенностей языка, который начинают изучать. Поэтому для систематизации материала рекомендуют использовать приемы наглядности (предметной, изобразительной, моторной), толкование, контекст [1]. Но такое «одноязычие» на занятиях, конечно, лучше бы «срабатывало» при условии, если бы и в неофициальном общении студенты слышали именно украинский язык (как на территории Западной Украины). Ежедневное использование в неформальных ситуациях русского языка приводит к замедлению изучения украинского, снижению его статуса, смешиванию грамматических форм, ошибкам в использовании словарного состава, орфоэпическим ошибкам и т. д.

Нарушение языковых и речевых норм украинского языка из-за переноса приобретенных знаний и навыков русского происходят при изучении практически всех структурных уровней.

Интерференция с русским языком проявляется, начиная с формирования слухо-произносительных навыков. Несмотря на то, что фонематические основы украинского и русского языков похожи, то есть в украинском языке можно найти соответствия почти всем русским фонемам, существует группа гласных и согласных, которые не совпадают [18]. Так, украинская фонема /o/ всегда реализуется как инвариант [o], только при определенных условиях наблюдаем [oʷ]. В отличие от русского языка, украинская фонема /o/ в слабой позиции никогда не реализуется редуцированными вариантами и не приближается к [a], на что необходимо обращать внимание при выполнении фонетических упражнений со студентами-иностранцами.

Знакомя студентов-иностранцев с консонантизмом русского языка, преподаватели часто прилагают немало усилий для выработки навыков произношения фонемы /ч/, которая в русском языке всегда мягкая. Эти приобретенные навыки автоматически переносятся студентами на украинскую орфоэпическую систему, в которой фонема /ч/, как шипящая, всегда

твердая. Правильно произносить [час], а не [ч'ас], [часто], а не [ч'асто], [чистий], а не [ч'истий].

Фонема /в/ в украинском языке реализуется несколькими вариантами, самым сложным из которых для иностранцев является произношение позиционного варианта [ʋ], на месте которого в русском языке произносим [ф]: [л'убоʋ], а не [л'убоф], [моʋ], а не [моф], [ʋпаʋ], а не [фпаф]. В целом украинская система согласных не имеет тенденции к оглушению. Оно может происходить лишь частично и при быстрой скорости речи, хотя по современным орфоэпическим нормам украинские звонкие согласные в конце слова или в конце слога перед следующим глухим не ассимилируются по признаку глухости: правильно произносить [розпов'ідати], а не [роспов'ідати], [п'ідкорити], а не [п'іткорити], [казка], а не [каска].

Немало трудностей у студентов-иностранцев вызывает произношение украинских звуков [г] и [ґ], которые нужно различать. Букву «г» по идеологическим соображениям убрали из украинского алфавита в 1933 г., когда приняли его русифицированный вариант, а вернули в алфавит лишь в 1990 г. Так как она исчезла из украинского алфавита, большинство носителей языка не было готово к быстрому ее возобновлению, поэтому даже украиноязычному населению она не всегда легко «дается». Точно определенных правил употребления буквы «г» нет, но все же есть конкретный набор слов, который стоит запомнить [5]: *аґрус, ганок, гвалт, гедзь, гава, гудзик, гайда* и т. д.

Что касается студентов-иностранцев, то им важно выработать навыки правильного произношения фрикативного звука [г], который существует в большинстве языков, сформированных на славянской основе. Студенты пытаются произносить его как заднеязычный звонкий звук, похожий на русский. Преподаватель-словесник должен системно активизировать упражнения для укрепления корня языка и задней стенки глотки, а затем помочь выработать навыки произношения этого звука на практике. Разницу в произношении звуков [г] и [ґ] можно закрепить, проговаривая скороговорки, например: *Галасливі гави й галки в гусенят взяли скакалки, Гусенята їм гелочуть, що й вони скакати хочуть*; или: *Гуска грає на гітарі, Гелотить гуска ггарі, Горобець гука грака, Гава гатить гопака*.

Обратим внимание, что в редких случаях смешения «г» и «ґ» приводит к изменению семантики слова: *грати* (неопределенная форма глагола, рус. «играть») – *ґрати* (рус. «решетка»), *ґніт* (рус. «пресс, гнет») – *ґніт* (рус. «фитиль»). Интересно, что лай собаки на украинском языке звучит [гай гай]!, а на русском – [гаф гаф]! Получается украинская собака «текае», а русская – «текае» [17: 27]. Так как звука [г] нет в русском языке, его часто называют «чисто украинским» [11: 96].

Интерференция с русским языком ощутима и при произношении слов с буквой *щ*, которая в украинском языке, в отличие от русского, всегда обозначает два твердых звука – [шч]: [шчо], а не [що], [шчасливий], а не [щасливий], [щч'ітка], а не [щ'ітка].

Важно обратить внимание студентов-иностранцев и на произношение буквосочетаний *дж* и *дз*. Если эти буквы обозначают звуки, которые принадлежат разным морфемам или стоят между двумя отдельными словами,

то их следует произносить отдельно: *під-живити* [п'ідживити], *над-земний* [надземний] (внутри слова на границе приставки и корня), *від зайця* [в'ід зайц'а] (между двумя словами – предлог и существительное). Такие случаи часты и в русском языке: *под желтой линией*, *над зеркалом*. Если же это украинские аффрикаты, то они имеют совсем другое, слитное звучание, которому следует научить студентов-иностранцев: *джерело*, *джинси*, *дзвінок*, *дзеркало* и т. д.

Изучая фонетическую систему украинского языка, следует обратить внимание студентов-иностранцев и на ее милозвучность, или эвфоничность (греч. *eu* – «хорошо» и *phone* – «звук»), то есть способность фонетической системы языка к мелодичному звучанию, созданию звуковых образов высказывания. Благозвучие украинского языка достигается разными языковыми средствами, в частности фонетическими, то есть равномерным распределением гласных и согласных звуков в потоке речи. В украинском языке стараются избегать сложных для произношения звуко сочетаний, поэтому ему свойственно сочетание нескольких гласных или согласных звуков.

Большинство средств мелодичности украинского языка стало нормативным и используется каждым говорящим независимо от стилистической окраски текста. К средствам эвфонии, на которые следует обратить первоочередное внимание студентов-иностранцев, относятся:

1) упрощение в группах согласных, в частности выпадение [д], [т] в неблагозвучных сочетаниях [ждн], [здн], [стн], [стл]: *тижня*, *проїзний*, *чесний*, *щасливий* – ср.: *тиждень*, *проїзд*, *честь*, *щастя*; кроме того, упрощение характерно и для произношения слов иноязычного происхождения, хотя в них оно не передается письменно: *студентський*, *гігантський*;

2) эвфонические чередования – это прежде всего стремление избежать совпадения гласных или согласных, которое обеспечивается чередованиями у//в, і//й: *записала в зошиті* – *записав у зошиті*, *жити в Харкові* – *жити у Львові*, *посібник і ручка* – *ручка й посібник*. К этой группе чередований относятся также чередования параллельных форм:

- предлогов *з* – *із* – *зі*: *батько з дочкою* – *прийшов із сином* – *зі мною*;
- постфиксов *-ся* – *-сь* в глагольных формах: *навчаюся в університеті* – *навчаюсь у коледжі*;
- частиц *б* – *би*, *ж* – *же*: *написала б тобі* – *написав би тобі*; *казала ж* – *казав же*.

Ощутимо и влияние русского языка в ударении украинских слов. В украинском языке, как и в русском, ударение не закреплено за определенным слогом, как в некоторых других языках, кроме того, оно может меняться при склонении слов или образовании однокоренных слов. Таким образом, украинская система акцентуации довольно сложная, и студентам часто необходимо обращаться за помощью к преподавателю или пользоваться лексикографическими изданиями. Большинство фонетически близких слов в русском и украинском языках имеет одинаковое ударение, но немало и таких, акцентирование которых различается: укр. *но'вий* – рус. *'новый*, укр. *страш'ний* – рус. *ст'рашный*, укр. *'кидати* – рус. *ки'дать*, укр. *ма'лий* – рус. *'малый*, укр. *в'чора* – рус. *вче'ра*, укр. *'подруга* – рус. *под'руга*, укр. *'бесіда* – рус. *бе'седа*. Различается и акцентирование некоторых числи-

тельных, ср.: укр. *оди'надцять* – рус. *о'диннадцать*, укр. *чотир'надцять* – рус. *че'тырнадцать*, укр. *сімде'сят* – рус. *'семьдесят*.

Игнорирование грамматических норм, присущих именно украинскому языку, также приводит к многочисленным ошибкам. Например, это разница в русских и украинских существительных по признаку рода, а иногда и числа: *собака* (укр. – мужской род, рус. – женский род), *путь* (укр. – женский род, рус. – мужской род), *посуд* – *посуда* (укр. – мужской род, рус. – женский род). Например, разница в определении числа: *меблі* – *мебель* (укр. – множественное число, русск. – единственное, женский род), *двері* – *дверь* (укр. – множественное число, русск. – единственное, женский род).

Парадигма изменения самостоятельных частей речи имеет свои особенности, присущие именно украинской языковой системе. Она сложна и требует кропотливой, постоянной работы над выработкой, а затем и совершенствованием у студентов-иностранцев навыков правильного слово- и формообразования самостоятельных частей речи.

Иностранные студенты, которые уже приобрели навыки общения на русском языке и овладели его лексическими средствами, используют свои знания для понимания лексической системы украинского языка. Часть лексики в обоих языках является общей, одинаковой и по значению, и по фонетическому оформлению (ведь оба языка принадлежат к восточнославянской группе). Такие слова, как *рука*, *рот*, *сумка*, *брат*, можно использовать как транспозиционный материал, способствующий пониманию и активизации словаря студента, который начинает изучать украинский язык [7]. Более сложными словами можно назвать те, которые: а) совпадают по буквенному составу, а отличаются только произношением (например, *метро*, *студент*, *голова*, *телефон*); б) отличаются одним или двумя признаками (и орфографически, и фонетически), но тоже понятны (*стіл*, *ніс*, *вуха*, *волосся* и т. д.).

Следует обратить особое внимание и на те случаи, когда слова, фонетически одинаковы или близки по звучанию, но в русском и украинском языках имеют совершенно разную семантику. Студенты-иностранцы часто нарушают нормы словоупотребления, путая их. Например, слово *вродливий* в украинском языке означает «красивый», а похожая по звучанию русская лексема *уродливый* имеет антонимическое значение «очень некрасивый», украинское «потворный». Или: украинское *баня* – это русское «купол», а русское *баня* – это украинское «лазня». Такие примеры свидетельствуют о том, что фонетически близкие или абсолютно одинаковые слова в разных языках могут и не иметь никаких общих сем с точки зрения структуры их лексического значения. Приведем другие примеры межъязыковой омонимии: укр. *вклонитися* («поклониться, поздороваться») – рус. *уклониться* («избежать, уклониться»), укр. *лишитися* («остаться, не уходить») – рус. *лишиться* («потерять»), укр. *мешкати* («жить, проживать по адресу») – рус. *мешкать* («медлить»), укр. *наказати* («приказать») – рус. *наказать* («подвергнуть наказанию»), укр. *пильний* («внимательный») – рус. *пыльный* (прилагательное от существительного *пыль*).

Семантика некоторых многозначных русских и украинских межъязыковых соответствий совпадает лишь частично. Например, *зоря* в украинском

языке имеет значение «звезда», «освещение горизонта перед восходом или закатом солнца, рассвет, закат», «военный сигнал». В русском языке слово *заря* в значении «звезда» не используют [4].

Межъязыковая интерференция на лексическом уровне проявляется и в существовании языкового суржика. В лингвистике термином «суржик» обозначают смесь украинского с русским при более или менее произвольном использовании, а также «элементы двух или нескольких языков, объединенных искусственно, без соблюдения норм литературного языка; нечистый язык [12: 854]». Речь в этом случае является смешанной – украинско-русской или русско-украинской, например, *приймати участь* вместо *брати участь*, *на протязі дня* вместо *протягом (упродовж) дня*, *вийти на остановці* вместо *вийти на зупинці*, *готувати міроприємство* вместо *готувати захід* и тому подобное. Понятно, что языковой суржик – одна из форм просторечия, порожденная практикой длительного двуязычия (билингвизма), и отношение культурных, образованных, грамотных людей к суржику должно быть негативным. На это нужно постоянно обращать внимание студентов-иностранцев, чтобы они говорили на чистом языке, не допуская проникновения элементов одного языка в другой. Усложняет решение данной проблемы тот факт, что в современной официальной речи, средствах массовой информации, письменных деловых документах суржик встречается довольно часто.

Языковой суржик может проявляться в нескольких аспектах:

1) неправильное использование нормативного украинского слова: *не дивлячись на обставини* (слово *дивлячись* в этом контексте является нарушением лексической нормы, правильно говорить *незважаючи на обставини*, ведь *не дивлячись* значит «не глядя»); *здавати екзамен* (правильно *складати іспит*, чи екзамен, ведь *здавати* – значит «передать (обязанности, порученное дело и т. д.) тому, кто этим ведает» [13]), *це до мене не відноситься* (правильно *це мене не стосується*, поскольку *відноситися* – «находиться в определенной последовательности, соотношении с чем» [13]), *вірна відповідь* (нужно говорить *правильна відповідь*, ведь *вірний* – «это тот, который заслуживает доверия; постоянен в своих взглядах, преданный» [13]);

2) использование лексической кальки: *це являється прикладом* (вместо *це є прикладом*), *це лишній раз доказує* (вместо *це зайвий раз доводить*), *напоминати про зустріч* (вместо *нагадувати про зустріч*), *послати заказним листом* (вместо *надіслати рекомендованим листом*), *дошка об'яв* (вместо *дошка оголошень*);

3) неправильное употребление существительного с предлогом: *розяснити про роль* (правильно *пояснити роль*), *було свідченням про те* (правильно *було свідченням того*), *молодь ходять по вулиці* (правильно *молодь ходить вулицею*), *виконати на протязі дня* (правильно *виконати протягом дня*), *скласти відповідно з завданням* (правильно *скласти відповідно до завдання*), *говорить на українській мові* (правильно *говорить українською мовою*);

4) калькирование грамматических форм русского языка, в частности, при образовании высшей степени сравнения прилагательных, например, *самий активний студент* вместо *найактивніший студент*, или употребление несвойственных украинскому языку некоторых активных причастий: и се-

годня на дверях кабинетов некоторых высших учебных заведений читаем *завідующий кафедру* вместо нормативно украинского *завідувач кафедри*.

С помощью многочисленных специальных упражнений преподаватель должен предотвращать возникновение интерференции на начальном этапе усвоения украинской лексики, ведь в дальнейшей работе их исправить будет значительно сложнее.

Лексический состав любого языка тесно связан с духовным развитием определенного этноса, интерпретацией им мира, возможностью выделять в предмете или объекте важные признаки для номинации, поэтому грамматические категории, неповторимые структурные особенности на всех языковых уровнях в каждом языке будут отличаться. По В. Гумбольдту, слово – это не прямое название предмета, «этикетка», прикрепленная к нему, а обозначение того, как явление было осознано представителем определенного этноса, носителем конкретного языка. В своем блоге В. Стецюк (украинский лингвист, независимый исследователь в области исторического языкознания и этнологии) отметил: «Между украинским и русским языком есть одна существенная разница, которая накладывает отпечаток на мировоззрение украинцев и русских. Речь идет о глаголах «мати» и «бути», между которыми есть существенная философская разница, недаром современные европейские философы написали на эту тему несколько работ под такими названиями: «Иметь или быть» (Э. Фромм), «Иметь и быть» (Б. Стегелин), «Быть и иметь» (Г. Марсель). Разница заключается в том, что когда украинец, как и остальные европейские народы, говорит «я маю», русский говорит «у меня есть». На русском языке «я имею» звучит неестественно, хотя в научной литературе под влиянием европейских языков глагол «иметь» употребляется, потому что иногда это удобнее для употребления. Глубоко вникать в эту разницу здесь не место, можно лишь отметить, что слово «мати» в украинском языке, как и в других европейских языках, используется, кроме всего прочего, для определения обязанности – «я маю зробити», в то время как русский говорит «я должен сделать». Принимая русский образец, украинцы тоже иногда говорят: «у мене є», «я повинен зробити». Но это насилие над собственной сущностью ведет к потере национальной идентичности» [15].

Сходство украинской лексики с русской долгое время поддерживалось политическими и идеологическими соображениями, которые в последнее время существенно изменились, поэтому сегодня наблюдаем постепенное, но активное восстановление собственно украинских слов, а «украинско-русская» лексика отходит на второй план: вместо «общего» слова *аеропорт* в украинском языке начали использовать *летовище*, вместо *площа* – *майдан*, ср. еще: *карта* – *мапа*, *вертикальний* – *прямовисний*, *паралельний* – *рівнобіжний*, *фотокартка* – *світлина*, *бібліотека* – *книгозбірня*, *тротуар* – *хідник*. Знакомство студентов-иностранцев с собственно украинской лексикой и использование ее при выполнении заданий коммуникативной направленности будет способствовать более совершенному изучению украинского лексического состава и выявлению самобытности украинского этноса.

Многие особенности языковой системы наблюдаем и тогда, когда речь идет о речевом этикете украинцев. Одной из его характерных черт является



наличие усеченных этикетных выражений: „Добрый день!“ – „Добридень!“, „Доброго вечора“ – „Добри вечір!“, „Доброї ночі!“ – „На добраніч!“ и т. д., чего нет в русском языке. Существенным дифференциальным признаком речевого этикета украинцев является употребление формы звательного падежа для обращения (*Маріє Іванівно, Тетяно, пане професоре* и т. п.). Звательный, как и все падежи, имеет свои особенности использования, иногда довольно сложные. Поэтому в последнее время эта давняя существенная черта украинского речевого этикета исчезает: молодежь, люди среднего возраста, городское население почти не используют звательный падеж [9].

Структура речевых формул обращения в любом языке не может с течением времени оставаться неизменной [16: 273]. Так, только на территории Западной Украины сегодня активно используют слова-регулятивы типа *пан, пані* (и их звательную форму *пане, пані*). Лексема *пан* в украинском обществе функционирует несколько веков. Сначала ее применяли к князьям, гетманам и т. п. В советское время считали, что это вежливая форма обращения или названия лиц мужского пола привилегированных слоев общества, и ее можно было использовать только по отношению к гражданам иностранных государств. И сегодня большинство украинцев испытывают дискомфорт, когда их называют *пан, пані*. Кстати, такое обращение иностранные слушатели воспринимают легче, чем студенты-украинцы, которым обращения *пан, пані* в основном не нравятся. Студентам-иностранцам оно кажется естественным, логичным, ведь обращаться к человеку, называя его по половому признаку (*чоловіче, жінко*), часто считают признаком плохого тона.

В соответствии с правилами украинской лексики и грамматики слова *пан, пані* используются с именем, реже – с фамилией. Возрождение и активное использование языковой формулы «*пан (пані) + имя (или фамилия)*» подчеркивают еще одну особенность речевого этикета украинцев – традицию номинации человека только по имени, а не по имени и отчеству, что свойственно русской культуре. Известный авторитет в области украинской этнопедагогики профессор М. Стельмахович писал: «Иностранно, несвойственно украинскому этикету обращение по отчеству, потому что унижает женщину-мать. А в украинском это не принято делать, если уже называть отца, то надо не забывать и о матери, то есть говорить, например, сын Василия и Галины. Или не называть никого...» [14: 20]. С получением независимости Украины вопрос о назывании отчества при обращении возник снова. Украинисты в основном склоняются к мнению, что трехчленная формула названия лица (фамилия, имя, отчество) нетипична для украинской среды, что она под влиянием русской речи получила распространение сначала на Левобережье, а затем была распространена по всей Украине [9]. Студенты-иностранцы обычно удивляются: почему преподавателя называют не только по имени собственному, но и по имени отца? Важны и аргументы этического плана: вербально от отца к ребенку переходит фамилия и отчество, а от матери – ничего. Поэтому нормой речевого этикета украинца будет обращение студента к преподавателю типа «*пане викладачу*» (кстати, такое обращение довольно часто становится более понятным и легким для использования студентами-иностранцами).

Вместо лексем *пан, пані* допускается использование и синонимов *добродій (добродійка, добродій)*, которые в основном звучат, когда речь идет о незнакомых людях, например: *приходив якийсь добродій; покличте, будь ласка, цю добродійку* и т. п. Их удобно использовать, когда люди знакомы, но если это знакомство не слишком близкое. Применение слова-регулятива *добродій* и производных от него наталкивается на возможный психологический барьер говорящих из-за его существенной прозрачности, мотивированности. Но *добродій* – это не слово-индекс, а слово-регулятив, которое характеризует не столько того, о ком или кому говорят, сколько того, кто говорит, демонстрируя его осведомленность в нормах этикета. Кроме того, если человека назвать *добродієм (добродійкою)*, то возможно, что он подберет [9].

Особое значение проблема украинско-русского билингвизма приобретает в лексикографической практике, если автор хочет сформировать не простой двуязычный словарь, а такой словарь, который станет надёжным помощником в речепроизводстве билингва.

Если носитель языка чаще всего обращается к словарю как к энциклопедическому источнику, источнику пополнения своих лингвистических знаний, то билингв обращается к словарю, надеясь приобрести помощника в речепроизводстве, конструировании речи, который даёт или должен дать ответы на многие вопросы, раскрывающие специфику лексической и синтаксической сочетаемости тех или иных лексических единиц в неродном языке, определяет минимальный набор дискурсов, раскрывающих денотативные и коннотативные возможности единиц лексикографического описания.

Лексикографическому описанию лексических единиц в двуязычном учебном русско-украинском словаре должно предшествовать изучение особенностей украинско-русского билингвизма, который мы, используя терминологию Л. В. Щербы, определяем как «автономный, чистый с позиции психолингвистики и отмеченный интенсивными контактами, межъязыковыми связями с точки зрения лингвистики» [19: 19].

В своём предисловии к русско-французскому словарю один из виднейших теоретиков и практиков лексикографии Л.В. Щерба писал, что «не может быть двух одинаковых двуязычных словарей для носителей языка и для человека, для которого этот язык неродной» [19: 17–18].

Анализируя комплекс проблем, которые стоят перед учебной лексикографией, мы не можем не отметить острую необходимость создания словарей активного типа с антиинтерференционной направленностью, что особенно актуально в практике обучения родному и неродному языку билингвов в условиях близкородственного двуязычия.

Таким образом, теоретики и практики современной учебной лексикографии не могут обойти своим вниманием степень представленности в словаре родного языка билингва и языка, который он изучает. Очень часто представленность родного языка ограничивается отдельными лексикографическими пометками.

Рассмотрим этот вопрос на примере лексикографического описания устойчивых глагольно-именных сочетаний.

Подробное описание особенностей русско-украинского двуязычия приводит к заключению о том, что при овладении русской речью вообще

и лексико-семантической микросистемой устойчивых глагольно-именных сочетаний, в частности, учащимися-украинцами недостаточно словарей пассивного типа, дефиниции в которых сводятся к прямому переводу или различным видам толкования лексической единицы.

Из выделяемых в современном языкознании двух видов лингвистической интерференции для учебной двуязычной лексикографии особенно актуальна прямая (или явная), которая, в отличие от косвенной (или скрытой), проявляется в нарушении строя языка. Этот процесс отличается двусторонней направленностью, затрагивающей глубинные структурные пласты в обеих языковых системах.

Мы убеждены, что размеры лингвистической интерференции зависят не столько от статуса контактирующих языков, сколько от стиля и его коммуникативных функций.

Основываясь на наших экспериментальных данных, мы пришли к заключению о том, что более всего подвержен интерференции разговорный стиль, когда основной целью является обмен информацией, а отбору языковых средств не уделяется должного внимания.

С нашей точки зрения, идеальный двуязычный словарь обязан отражать инвентарь потенциальной интерференции, который определяется путем сравнения, фиксации сходств и различий в двух языковых системах на одном или нескольких уровнях языка, так как потенциальная интерференция, как правило, вначале проявляется в индивидуальной речи билингва, а преодолеть ее должен помочь двуязычный учебный словарь.

Детальное сравнительное описание названной лексико-семантической микросистемы приводит к мысли, что при овладении устойчивыми глагольно-именными словосочетаниями недостаточно существующих словарей пассивного типа, в которых дефиниции – это прямой перевод или различные виды толкования лексической единицы.

Из двух видов лингвистической интерференции, которые выделяются в современном языкознании, для учебной двуязычной лексикографии особенно актуальна явная, которая, в отличие от скрытой, проявляется в нарушениях речевого строя. Этот процесс отличается двусторонней направленностью, что характеризует наиболее глубинные структурные пласты в обеих языковых системах.

Мы убеждены в том, что объём лингвистической интерференции зависит не столько от статуса языков, которые контактируют, сколько от стиля и его коммуникативных функций.

Наши экспериментальные данные позволяют заключить, что наиболее подверженным интерференции является разговорный стиль, в котором основной целью является обмен информацией, а языковым средствам не уделяется должное внимание.

Идеальный двуязычный словарь должен отражать инвентарь потенциальной интерференции, которая сначала проявляется в индивидуальной речи билингва а двуязычный словарь должен помочь её преодолеть.

Под грамматической интерференцией мы, вслед за Ю. А. Жлуктенко, понимаем «все изменения в грамматических функциях, моделях, отноше-

ниях и формах, совершающиеся в данном языке вследствие языкового контакта» [3: 38].

Предпосылкой грамматической интерференции является отождествление лексических единиц, принадлежащих к разным языковым системам, контактирующим друг с другом. Двуязычный носитель в этом случае склонен распространять на слово или морфему одного языка синтаксические «права и обязанности» слова или морфемы другого языка, что может вызвать нарушение его грамматических норм. Грамматическая интерференция может проявляться и в изменении грамматических отношений и функций слова или морфемы одного языка по аналогии с этими же отношениями и функциями в другом языке, в расширении или сужении использования грамматической формы, моделей или единиц данного языка под влиянием употребительности аналогичного явления другого языка. При этом, если во вторичном языке обнаруживается закономерность, отсутствующая в первичном, она может ослабевать или вовсе утрачиваться. Следствием является упрощение структур и моделей, устранение в одном из языков специфических явлений, трудных для понимания.

Так, например, украинское сочетание *братися за роботу* возникло в результате калькирования соответствующего русского сочетания *браться за работу*, хотя параллельно в украинском языке существует более привычное и характерное для него *братися до роботи* (ср. *ставати до роботи, приступати до роботи*). То же можно сказать и о параллельных формах (или вариантах) *братися за зброю – ставати до зброї*.

Грамматическая интерференция мало распространена на уровне сопоставляемых микросистем устойчивых глагольно-именных сочетаний в русском и украинском языках и имеет преимущественно односторонний характер, будучи направленной от русского к украинскому языку. Мы объясняем это следующим образом: а) грамматический уровень языка меньше подвержен интерференции, чем лексический; б) направление грамматической интерференции отражает общую тенденцию, позволяющую рассматривать микросистему устойчивых глагольно-именных сочетаний в украинском языке как результат интерферирующего влияния соответствующей микросистемы русского языка.

Особое внимание при лексикографическом описании лексических единиц следует уделить лексико-семантической интерференции. В отличие от грамматического строя языка, словарный состав – наиболее проницаемая область языка, ибо она менее иерархична и структурно организована. Лексико-семантическая интерференция не ограничивается фактами заимствования единиц другого языка – она может привести к изменению функций по иноязычному образцу отождествленных в сознании билингва единиц. При этом семантическая интерференция будет осуществляться в обоих направлениях: семантическая структура слова и упрощается, и усложняется.

Под лексико-семантической интерференцией мы понимаем все изменения в словарном составе, форме и функционировании лексико-семантических единиц, вызванные межъязыковыми связями двух контактирующих языков.

Применительно к словосочетаниям (а именно этот класс и является предметом нашего внимания) лексико-семантическая интерференция выражается в следующем: а) перенесение всех элементов сложной системы в расчлененном виде; б) перевод всех компонентов сложной единицы на другой язык с определенным семантическим расширением; в) перенесение одних компонентов и перевод других.

Свой вклад в описываемое явление вносит и полисемия лексических единиц. Отдельные значения полисемантического слова неравномерны и находятся в определенных иерархических отношениях. Очень часто при идентификации билингом слов двух языков моносемантическое слово одного языка приобретает дополнительное значение по образцу полисемантического слова второго языка, если основные значения этих слов совпадают.

Как правило, семантическая интерференция осуществляется в трех направлениях: а) непосредственное заимствование лексических единиц; б) калькирование структуры иноязычных лексических единиц; в) заимствование значений, их связей с единицами плана содержания.

Во многих случаях подобные отношения устанавливаются между словами, объем значений которых совпадает лишь частично, поэтому под воздействием языка-модели слово копирующего языка начинает изменять свою смысловую структуру. Например, русский глагол *находиться* и украинский *знаходиться* совпадают в значении «оказаться, быть найденным». Но русский глагол широко употребляется еще со значением «быть, помещаться», которого не имеет украинский эквивалент (украинский эквивалент *перебуває (міститься)*). Однако то, что эти слова сходны по звуковому составу и совпадают в одном из своих значений, приводит к интерференции в других значениях.

В процессе взаимодействия некоторые слова и словосочетания не только расширяют или сужают свое значение, но могут вообще утратить то значение, которое имели изначально. Идентификация лексических единиц разных языков может вызвать отождествление их лексической валентности – сочетаемости, в связи с чем возникают многочисленные кальки. В условиях близкородственного билингвизма сочетаемость и есть тот дифференциальный признак, который позволяет определять черты сходства и различия в отдельных микросистемах сопоставляемых единиц, что может быть истолковано как своеобразное переключение кодов.

Вообще сочетаемость – это одна из наиболее выразительных сторон системы языка, тесно связанная с семантикой слова, с объемом лексического значения единицы.

Наши наблюдения над семантической структурой устойчивых глагольно-именных сочетаний в русском и украинском языках позволяют заключить, что языковые контакты и семантическая интерференция часто нивелируют расхождения между валентностью слов в близкородственных языках (ср., например, украинское разговорное *приймати участь*, возникшее и функционирующее под влиянием русского языка).

Как уже отмечалось, лексико-семантическая интерференция может проявляться в расширении объема значений лексической единицы одного языка

под влиянием аналогичной единицы другого языка, что, не в последнюю очередь, выражается в лексической сочетаемости данной единицы. Так, русское словосочетание *братъ (взять) развод* возникло под влиянием украинских сочетаний *брати рушники* – «свататься» и *брати шлюб* – «жениться».

Этим же типом интерференции отмечено употребление русского глагола *братъся* в значениях *покрываться, укрываться, приставать, липнуть, прикасаться, приобретать определенное состояние*, присущих украинскому эквиваленту и зафиксированных в словаре современного украинского языка как отдельные, самостоятельные значения, тогда как в русском языке такое употребление глагола *братъся* стилистически маркировано.

А вот ограниченное функционирование украинского глагола *об'являти / об'явити* в сравнении с широко распространенным *оголошувати / оголосити* – следствие русско-украинской лексико-семантической интерференции.

Проведенный лингвистический анализ позволил заключить, что микросистема устойчивых глагольно-именных сочетаний в украинском языке испытала интерференционное влияние русского языка. Об этом свидетельствует тот факт, что в тех случаях, когда в украинском языке существует прямое соответствие русскому сочетанию (например, *брати / узяти гору, перевагу* – русское *братъ, забиратъ верх*), параллельно бытует и дословный перевод русского эквивалента, совпадающий как в плане содержания, так и в плане выражения: *брати верх*. Возникнув первоначально в разговорной речи (а еще раньше в индивидуальной речи билингва), украинские эквиваленты, совпадающие в плане содержания и в плане выражения, постепенно становятся фактом современного украинского языка.

Итак, изучение украинского языка как иностранного осложняется дополнительными трудностями в том случае, когда у студентов есть проблемы с переключением кода, переходом в процессе общения с одного языка на другой, в том числе с русского на украинский. Это особенно ощутимо при нарушениях норм, регулирующих произношение звуков, ударение в словах, словообразование, валентность слов, структуру высказываний, использование некоторых форм речевого этикета.

Предложенное исследование лексико-семантических микросистем глагольно-именных сочетаний поможет в создании двуязычного учебного словаря с антиинтерференционной направленностью.

## ЛИТЕРАТУРА

---

1. Антонів О. Граматичний матеріал у дистанційному курсі української мови як іноземної / О. Антонів // Теорія і практика викладання української мови як іноземної. – 2010. – Вип. 5. – С.128–136.
2. Гайович Г. Інтерференція і суржик як наслідки мовної взаємодії (на прикладі українсько-російських мовних контактів) / Г. Гайович. – Режим доступу : [http://www.philology.kiev.ua/library/zagal/Movni\\_i\\_konceptualni\\_2012\\_41\\_1/224\\_233.pdf](http://www.philology.kiev.ua/library/zagal/Movni_i_konceptualni_2012_41_1/224_233.pdf)
3. Жлуктенко Ю. А. Лингвистические аспекты двуязычия / Ю. А. Жлуктенко. – К. : Academia, 1974. – 176 с.

4. Заславська Н. В. Обережно: міжмовні омоніми / Н. В. Заславська. – Режим доступу : <http://kulturamovuy.univ.kiev.ua/KM/pdfs/Magazine28-20.pdf>
5. Зовнішнє незалежне оцінювання. – Режим доступу : [zno.if.ua](http://zno.if.ua).
6. Кісіль Л. М. Особливості навчання українського професійного мовлення студентів-іноземців в умовах білінгвізму / Л. М. Кісіль / Педагогіка і психологія : зб. наук. пр. – Х., 2016. – Вип. 53. – С. 185–191.
7. Методика викладання української мови. – Режим доступу : [www.studfiles.ru/preview/5537864/page:13/](http://www.studfiles.ru/preview/5537864/page:13/)
8. Мурас А. Викладання української мови як іноземної в університеті імені Адама Міцкевича в Познані / А. Мурас / Теорія і практика викладання української мови як іноземної. – 2007. – Вип. 2. – С. 258–261.
9. Радевич-Винницький Я. Етикет і культура спілкування : навч. посіб. / Я. Радевич-Винницький. – К. : Знання, 2006. – 291 с.
10. Савченко Л. В. Міжмовні комунікації: проблеми білінгвізму в Україні / Л. В. Савченко. – Режим доступу: <http://dspace.nbuv.gov.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/73782/17Savchenko.pdf?sequence=1> ; [http://librar.org.ua/sections\\_load.php?s=philology&id=1795](http://librar.org.ua/sections_load.php?s=philology&id=1795)
11. Сіренко Г. О. Історія вживання літери *ʹ* в українській науковій термінології / Г. О. Сіренко, О. В. Кузишин / Українська хімічна термінологія та номенклатура. – Режим доступу : <http://chemscience.pu.if.ua/documents/Vudavnuctvo/Visnuk/N7/W-07-10.pdf>
12. Словник української мови : в 11 т. / АН УРСР. Інститут мовознавства ; за ред. І. К. Білодіда. – К. : Наук. думка, 1970 – 1980. – Т. 9. – 914 с.
13. Словник. Укрліт.org, Публічний електронний словник української мови. – Режим доступу [http://ukrlit.org/slovnky/slovnky\\_ukrainskoi\\_movy\\_v\\_11\\_tomakh/%D0%B7%D0%B4%D0%B0%D0%B2%D0%B0%D1%82%D0%B8](http://ukrlit.org/slovnky/slovnky_ukrainskoi_movy_v_11_tomakh/%D0%B7%D0%B4%D0%B0%D0%B2%D0%B0%D1%82%D0%B8)
14. Стельмахович М. Український мовленнєвий етикет / М. Стельмахович // Дивослово. – 1998. – № 3. – С. 18–23.
15. Стецюк В. Наскільки відрізняються російська і українська мови? / В. Стецюк. – Режим доступу : [http://uzhgorod.in/blogi/blog\\_valentina\\_stecyuka/naskil\\_ki\\_vidriznyayut\\_sya\\_rosijs\\_ka\\_i\\_ukrayins\\_ka\\_movi](http://uzhgorod.in/blogi/blog_valentina_stecyuka/naskil_ki_vidriznyayut_sya_rosijs_ka_i_ukrayins_ka_movi)
16. Стрілець І. Способи апеляції в етикеті української і польської мов / І. Стрілець / Теорія і практика викладання української мови як іноземної. – 2009. – Вип. 4. – С. 273–283.
17. Сучасна українська літературна мова : навч. комплекс : посіб. для студ. філол. спец. / за заг. ред. проф. В. Д. Ужченка. – 2-ге вид., випр. і доп. – Луганськ : Вид-во ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2009. – 299 с.
18. Шпітько І. М. Фонетична інтерференція в інформаційному просторі України / І. М. Шпітько / Дослідження з лексикології і граматики української мови, 2010. – Вип. 9. – С. 323–331.
19. Щерба Л. В. Предисловие к большому русско-французскому словарю: Языковая система и речевая деятельность / Л. В. Щерба. – М. : Наука, 1974. – С. 17–23.

### III

## ЭТНОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ АКАДЕМИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МИГРАНТОВ

### ЭТНОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ, КОММУНИКАТИВНЫЕ И АДАПТИВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ СТУДЕНТОВ ИЗ ТУРКМЕНИСТАНА

*Божко Н. М., кандидат филологических наук  
Харьковский национальный автомобильно-дорожный университет,  
Украина*

Особое место в процессе глобализации занимает образование, которое пытается создать не только единую систему получения знаний (американскую, европейскую), но и способствует мобильности молодежи. Миллионы молодых людей покидают родину и едут учиться в иную, подчас вызывающую активное неприятие, культурную, социальную и языковую среду.

Сам процесс межкультурной адаптации осуществляется с целью достижения определенного уровня совместимости с инокультурной средой, которая часто воспринимается как агрессивная по отношению к субъекту аккультурации. Позитивным моментом здесь является мотивированность выбора инокультурного окружения – страны и условий обучения. Хотя последнее не всегда оправдывает надежды студента и не обеспечивает достаточно быстрого достижения гармонии с окружением.

Исследователи вопроса (например, И. И. Халеева) указывают на то, что *межкультурная коммуникация/межкультурная интеракция* происходит между партнерами по взаимодействию, которые не только принадлежат к разным культурам, но и осознают при этом тот факт, что каждый из участников осознает «*чужеродность*» партнера.

Важнейшим моментом является информация о степени сходства или различия между культурами участников контакта. Для оценки степени сходства культур используется так называемый *индекс культурной дистанции*, который учитывает язык, культуру, религию, структуру семьи, уровень образования, оценку уровня материальной комфортности, климат, пищу, одежду.

Психологи отмечают тот факт, что восприятие сходства между культурами не всегда бывает адекватным. На него могут влиять история взаимоотношений между народами; степень осведомленности о культуре и языке страны пребывания; внутренняя психологическая настроенность на поиск



сходных черт в культуре или на их различие; различие в статусах и некоторые другие причины. Адаптация происходит значительно быстрее, если культуры воспринимаются, как сходные или имеющие общие важные составляющие (например, религию).

В коммуникации принимают участие две и более стороны. Как любил повторять Э. Гуссерль, самое существенное свойство человека – способность быть одновременно *субъектом и объектом*. Таким образом, субъектом и объектом являются одновременно обе стороны межкультурной коммуникации, неотъемлемой частью которой становится достижение межкультурной коммуникативной компетенции. А под компетенцией понимается сумма знаний, умений, навыков и личностных качеств, которые позволяют человеку совершать различные действия.

В настоящее время не подлежит сомнению необходимость изучения иностранного языка одновременно с ознакомлением с культурой, традициями, особенностями национального видения мира не только народа-носителя языка, но и *инофона* (представителя народа), который его изучает. Но, к сожалению, сегодня данные вопросы обсуждаются в основном на конференциях и семинарах преподавателей-лингвистов, работающих с иностранцами, а также психологов или культурологов.

Среди иностранцев, обучающихся сегодня в Украине, достаточно многочислен контингент образовательных мигрантов из Туркменистана. Но хотя данная категория учащихся уже много лет является частью инокультурной составляющей украинского студенчества, она, к сожалению, не слишком часто привлекала и привлекает внимание исследователей и специалистов по межкультурной коммуникации и этнологов.

Большая часть туркменских студентов не испытывает особых проблем в языковом общении, но при этом не проявляет должного внимания к учебе, нарушает дисциплину и создает значительное количество проблем.

А ведь на начало 90-х годов XX века именно в Туркменистане был самый высокий среди азиатских республик процент молодых людей с высшим образованием. При этом русским языком владели 70 % населения. И это образование не только соответствовало статусу «высшее», но и таковым являлось.

К сожалению, количество студентов из Туркменистана в Украине сегодня по сравнению, например, с 2012 годом существенно уменьшилось. И все же в 2016-2017 учебном году только в Харькове их обучается около 3 тысяч.

Причины, по которым произошло изменение численности данного контингента, связаны не только с политической ситуацией в Украине, но во многом являются следствием проводимой руководством Туркменистана политики в отношении собственной молодежи, которая объявлена «золотом нации» и должна принимать участие в жизни своей страны и главное – находиться под жестким контролем своего государства. Для этого задействованы различные экономические рычаги. Такие, например, как ограничение выдачи валюты для оплаты за обучение до 200 долларов, которые еще должны быть подтверждены справкой о соответствующей зарплате родственников. Недостаток денег приводит к тому, что большая часть туркменских студентов вынуждена подрабатывать, чтобы иметь возможность оплачивать учебу.

Серьезные трудности создаются и из-за отсутствия прямого авиасообщения, хотя сегодня Украина и Туркменистан ведут переговоры о его восстановлении.

И все же после подписания президентом Туркменистана в 2014 году Постановления «Об утверждении Порядка признания документов о высшем и среднем профессиональном образовании, выданных гражданам Туркменистана в зарубежных государствах», которое направлено на включение в социально-экономическое развитие страны специалистов, полученных туркменами за рубежом, решение вопроса трудоустройства молодых специалистов, обеспечение всех отраслей высококвалифицированными кадрами, положение несколько меняется. Данный документ отменяет запрет на право работать в госучреждениях Туркменистана обладателям дипломов зарубежных вузов, введенный первым президентом Туркмении Сапармуратом Ниязовым. В то же время их владельцы должны в установленном порядке сдавать в Туркменистане соответствующие государственные экзамены, частота проведения которых увеличена до четырех раз в год. Тем, кто успешно их сдал, будут выдаваться документы установленного образца. Отныне не будут признаваться дипломы зарубежных высших и средних специальных учебных заведений с заочной или вечерней формой обучения.

#### **Туркменское этническое сообщество. История и современность**

Преподаватели, работающие с этим контингентом учащихся, сталкиваются со значительными трудностями. Это не только проблемы с уровнем общеобразовательной подготовки (которая несколько улучшилась после замены 9-летнего срока обучения в школе на 10-летний, а с 2014 года принято решение о переходе к 12-летней системе среднего образования), языком, с учебной дисциплиной, нарушением норм общественного порядка и т. д. На первый взгляд удивляет также известная разобщенность внутри самого землячества, что создает сложности в учебной аудитории и вне её. В чем же причины этого?

Вузы, принимающие туркменов, с первых дней сталкиваются с проблемами тестирования уровня их школьных знаний. И речь идет не только о знании русского языка. Хотя именно плохой уровень владения им мешает осуществлению контроля уровня знаний по всем предметам.

При проведении вступительного собеседования большинство студентов демонстрируют средние навыки графики русского языка (трудности связаны, например, с написанием некоторых букв, отсутствующих в латинице). Имеются проблемы со знанием лексики, которая в контрольных материалах представлена в объеме лексического минимума курса русского языка для иностранных студентов подготовительного факультета, но оказывается практически не знакомой или не распознаваемой при прочтении или написании. Образование падежных форм, множественного числа, причастий, словосочетаний и сама лингвистическая терминология для большинства, особенно в первые месяцы занятий, очень затрудняют понимание материала и коммуникацию на русском языке.

С нашей точки зрения, оценка образовательных, коммуникативных и адаптивных возможностей туркменских студентов требует знакомства с информацией, касающейся настоящего, прошлого и возможного будущего данного народа.

Анализ имеющихся не слишком многочисленных и в то же время противоречивых материалов все же позволяет сделать некоторые выводы относительно закономерности возникающих проблем. Их причины кроются в историческом прошлом и настоящем этого народа, который на протяжении XX века несколько раз менял свои социальные ориентиры и ценности. Так, например, письменность на основе арабского алфавита, принятая вместе с исламом, начиная с VII-VIII вв., в 1928 году была заменена латиницей, а в 1940 году – кириллицей. На рубеже XX-XXI века туркмены вновь перешли на латинский алфавит. В то же время классическая туркменская поэзия использовала с древних времен чагатайский язык, широко распространенный в Центральной Азии.

Длительное время вопросы возникали даже относительно реальной численности населения Туркменистана. Так, например, озвученная в начале XXI века цифра 6 млн. вызвала сомнения, так как в 1970 году их было 1.410 тыс., а в 1992 – 2.537 тыс. человек. По мнению обозревателей, эта цифра была завышена для того, чтобы получить в 90-е годы дополнительную финансовую помощь.

Официальные источники страны называют цифру численности населения Туркменистана в 2016 году – 5.438.000 человек. Из взрослого населения около 70 % составляет молодежь.

Туркмены являются представителями европеоидной расы. Основная масса населения темноволоса и темноглаза, но встречаются голубоглазые (по легенде, это наследники воинов Александра Македонского), рыжие и представители монголоидной расы. Среди среднеазиатских народов туркмены считаются самыми красивыми.

Как отмечает известный туркменский историк и культуролог, доктор исторических наук, профессор Шохрат Кадыров, этноним «*туркмен*» впервые появился в арабских источниках второй половины X века. Этим староперсидским словом называли ираноязычных кочевников, похожих на тюрков (туркманенд). «Туркмен» означает «я - *тюрок*». Это название помогало этническому взаимодействию с тюрками-огузами, пришедшими из Восточного Туркестана [20]

Среди предков современных туркменов древнеиранские кочевые племена, жители Прикаракумья, гунны и эфталиты (согласно Л. Н. Гумилёву, эфталиты – горцы, выходцы из Припамирья. По этой версии, эфталиты считаются древнеиранским народом, предками современных пуштунов), а также монголоидные племена тюрков-огузов. Завершающие монголоидные штрихи в расогенезе туркмен добавлены тюркомонголами во время нашествия Чингизхана и его потомков, а позднее – ордами Тимура и Узбек-хана. Наконец, в XVII-XVIII вв., по мере возвращения в оазисы Прикаракумья, туркмены частично смешались с потомками древнеиранского населения (хорезмийцами и сартами) Бухарского и Хивинского ханств, а на юге – с индоевропеоидами Ирана и Афганистана.

Руководители страны, начиная с 90-х годов XX века, говорили об успехах на пути построения национального бесклассового общества принципиально нового типа, не имеющего аналогов в исторической ретроспективе и

в современном мире. Активно претворялась в жизнь идеология «туркменбашизма», которая, по мнению властей, должна была лежать в основе жизни каждого жителя страны.

Сегодня значительная часть этноса находится за пределами Туркменистана. Самая многочисленная туркменская диаспора проживает в Иране (по некоторым данным от 1,5 до 3 млн. человек), Афганистане (около 1 млн. человек), Ираке (около 200 тыс. человек), Узбекистане и Турции (около 120 тыс. человек), Пакистане (около 60 тыс. человек), России (около 33 тыс. человек). Проживают туркмены также в Сирии и Китае.

Именно поэтому в 1993 году первый президент Туркменистана Сапармурат Ниязов решением меджлиса был провозглашен главой всех туркмен мира – Туркменбаши Великим. А в 1994-1995 году рассматривалась возможность переименования его должности на «шах».

Во время своего правления он прославился принятием многих весьма эксцентричных решений: закрыл районные библиотеки; запретил оперу, балет, эстраду, пение под фонограмму и цирк; запретил вставные золотые зубы; распорядился закрыть все больницы страны, за исключением тех, что расположены в Ашхабаде; объявил вне закона все инфекционные заболевания, включая холеру и СПИД, и запретил любое упоминание о них; запретил пользование интернетом; ввел калым в размере 50 тыс. долларов за брак с гражданкой Туркменистана, и сделал еще многое другое.

Одним из губительных для системы образования решений было сокращение приема в вузы с 12 до 3 тысяч человек (тогда как в советское время в стране было 40 тысяч студентов) и увольнение в 2003-2004 годах 12 тысяч учителей, большую часть которых составляли преподаватели иностранных языков. Следствием этого стала активная миграция молодежи для получения, без сомнения, более престижного образования в других странах.

При этом уровень собственного как школьного (сократилось до 9 лет), так и институтского образования (сократилось до 2–3 лет) значительно снизился. Правда, в 2007 году данное постановление было отменено новым президентом Бердымухамедовым. Но еще несколько лет многие абитуриенты, приезжавшие на учебу в Украину, не имели полноценного 10-летнего образования, т. к. до поступления в вузы должны были отработать на сельскохозяйственных работах в течение 2-х лет, а значит – получили среднее образование в соответствии со старыми нормами.

С 2002 года С. Ниязов был объявлен пожизненным президентом. И только его смерть в 2006 году прервала набравший необычайные обороты культ личности президента.

В данный период было установлено 14 тыс. памятников и бюстов Туркменбаши и несколько золотых статуй Ниязова, среди которых была 14-метровая, вращающаяся вслед за солнцем, стоимостью 10 млн. долларов. (Сегодня большинство из них демонтированы или перенесены из центра Ашхабада). Среди населения поощрялось распространение рассказов о божественных способностях Ниязова: взглядом убивать муху, вызывать или останавливать дождь, обходиться без секса год или больше и т. д. Его пытались провозгласить пророком Аллаха (при своеобразном отношении к ре-

лигии), хотя по его инициативе был закрыт единственный на всю страну факультет исламского богословия.

Хотя до XX века большая часть туркменов была кочевниками, традиции формального исламского образования здесь всегда были развиты слабо, и мечетей было не так много. Люди, в основном, молились дома, и эта традиция сохранилась даже со снятием в 1991 году ограничений в вероисповедании. При этом, как отмечают аналитики, руководители страны всегда использовали ислам в качестве подручного средства для укрепления власти.

Туркменбаши пытался сказать своему народу: «Ислам – это я», требуя чтобы его труд «Рухнама» (духовность) оценивался как священная книга наравне с Кораном. «Рухнама» – свод размышлений, нравочений и ничем не проверенных исторических «баек» президента, призванный стать «духовным путеводителем» для каждого туркмена.

А.А. Галлиев назвал «Рухнаму» «матрицей, для создания мифологизированной истории Туркменистана» [5: 34]. Ведь в «Рухнаме», говорится о том, что предки туркмен осчастливили человечество, подарив ему пшеницу (ак-бугдай), коней ахалтекинской породы и знаменитые ковры. При этом выведение пшеницы возводится к древнейшим временам, что указывает на то, что древние предки туркменов были не только кочевниками, но и земледельцами.

Все эти предметы нашли отражение в политической символике страны, в частности – в ее гербе.

Книга «Рухнама» представляет собой мистифицированный, псевдонаучный пересказ многовековой истории туркменов. Она должна была стать духовным путеводителем для каждого туркмена, воплощая собой идеологию *туркменчилик*. Слово переводится как *туркменское, туркменство, туркменскость*. «Русский иллюстрированный словарь быта туркменских народов» [20] указывает на то, что данный термин отражает качество объекта исследования – *быть туркменским, признать туркменское, уподобиться туркменскому, сохранить туркменское*.

Чтение «Рухнамы» (вспомним книги Л. Брежнева) являлось обязательным для каждого туркмена. Но мусульмане не пожелали канонизировать труд президента и возмутились, когда от них потребовали наряду с Кораном выложить его на виду в каждой мечети. В 2003 году приближенные даже подумывали объявить его новым пророком, но вовремя одумались.

Религиозный деятель – официальный лидер мусульман Туркменистана Насрулла ибн-Ибадулла – отказался признать Туркменбаши «божьем наместником», поэтому был уволен в марте 2004 года, приговорен к 22 годам тюрьмы по обвинению в «измене родине».

«Рухнама» многократно переиздавалась при жизни Ниязова и после его смерти. Прекрасно изданную книгу привозили из Туркменистана в качестве драгоценного подарка. Всё обучение в туркменских школах также проводилось через призму «Рухнамы», проводившей идею богоизбранности туркменского народа, созданного Аллахом 5000 лет назад и участвовавшего в создании более чем 70 государств мира.

Сегодня отношение молодежи, особенно той, которая учится за грани-

цей, к ней сильно изменилось. Она уже не вызывает священного трепета, да и к подаваемой в ней информации сами туркмены, которые имеют доступ к интернету и другим источникам информации, относятся достаточно сдержанно.

А с 1 января 2017 года «священная книга» туркмен «Рухнама» будет постепенно замещаться на школьных занятиях по духовности книгой «Источник мудрости», в которой собраны туркменские пословицы и поговорки, созданной президентом Гурбангулы Бердымухамедовым.

Ежегодно бывший министр здравоохранения, стоматолог по профессии, а ныне президент Туркменистана выступает в качестве автора 6 – 10 книг, посвященных здравоохранению и образованию, лечебным растениям и чаю, водопользованию и экологии, ахалтекинским скакунам и искусству. Кроме того, регулярно издаются сборники с его изречениями, а в октябре 2016 года по мотивам произведения о коврах «Красота небесная» даже поставили спектакль.

Политологи делают вывод о том, что культ личности в эпоху правления Гурбангулы Бердымухамедова продолжает быть такой же фирменной маркой туркменского режима, как и при Туркменбаши Великом.

«Эпоха могущества и счастья» – так называют в туркменских СМИ 10-летний период правления лидера нации. Государство обеспечило для населения фактически бесплатные коммунальные услуги, образование, медицину и дешевый бензин. За это жители Туркменистана вынуждены платить существенными ограничениями гражданских свобод и отсутствием минимальной возможности влиять на решения власти. В стране все решения единолично принимаются президентом (в сентябре 2016 утверждена новая редакция конституции, которая дает право ему управлять страной пожизненно).

Казавшийся вначале прогрессивным новый президент ввел развитую систему доноительства, ужесточил давление на тех, кто, по его мнению, является источником вредных настроений, – иностранные СМИ, возвращающиеся в страну на каникулы студенты, учащиеся в других странах, их родственники, бизнесмены. То есть все те, кто имеет возможность сравнить туркменскую действительность с заграницей.

В стране проведена кампания по тотальному сносу спутниковых антенн с домов, которые позволяли принимать иностранное телевидение, слушать туркменскую службу «Радио Свобода» и пр. Цены на доступ к интернету очень высоки, связь неустойчивая и медленная, поэтому только около 1 % населения имеет его дома. Сеть интернет-кафе практически не развита.

Разумеется, это не вызывает поддержки у туркменских студентов, которые учатся в Украине, но вряд ли из их уст вы услышите критику в адрес действий лидеров страны. Скорее всего, опять прозвучат хвалебные отзывы о бесплатных коммунальных услугах, образовании и дешевом бензине, воспользоваться которым может лишь незначительная часть населения, имеющая автомобили.

Таким образом, практически все население страны находится в своеобразном информационном вакууме, который политологи часто сравнива-

ют с ситуацией зомбирования населения Северной Кореи. Ведь часть из них в детском возрасте начинали день в детском саду с клятвы «великому вождю»: «пусть у меня отсохнет язык, пусть у меня отсохнет рука, пусть моя жизнь станет прахом».

Шохрат Кадыров в 2002 году относительно этого писал: «Туркменская мудрость не воспринимает подобный мусор постольку, поскольку в её арсенале имеются свои, выпестованные на протяжении веков критерии отношения к Родине и народу: «Чем быть шахом на чужбине, лучше быть нищим в своём краю», «Если не станет моего народа, то пусть для меня перестанут светить луна и солнце» и др. Вот они, основы формирования нравственно здоровой, преданной своей земле и народу личности. Так пользуйтесь же этим духовным достоянием, дайте ему дорогу, и оно справится с воспитанием подрастающих поколений почище любой госсистемы» [18: 10].

И все же практически все туркменские студенты возвращаются домой после получения диплома бакалавра, так как не представляют себе жизнь вне пределов своей страны, своего региона, вне окружения своих земляков.

Что же объединяет и что разделяет представителей этого народа?

Ученые отмечают, что все базисные и периферийные термины из основных комплексов национальной культуры туркмен сформировались в народном сознании в течение сотен лет в рамках системного понятия «туркменчилик».

Так, например, в туркменском языке слова *нацизм*, *нацист* (полит.) заимствуются, а *национализация* – *миллетлешдирме*, *национализировать* – *миллилешдирмек*, *национализм* – *миллетчилик*, *националистический* – *миллетчиликли*.

В гуманитарной сфере страны, начиная с начала XXI века, насаждается идея об исключительном вкладе туркменской нации в развитие мировой культуры: утверждалось, что туркмены первыми приручили коня, стали выплавлять металл, создали колесо, принимали участие в создании государственности во многих европейских странах и т. д.

Многочисленная туркменская диаспора, проживающая в других странах Евразии, по некоторым данным превышающая численность туркмен в Туркменистане, активно поддерживает эту информацию.

Согласно этой концепции, даже в русских летописях зафиксирован тот факт, что племена огузов-туркмен *беренди* (баяндыр), *боуты* (баят), *ковуи* (кайи), *тиверцы* (тувер), *печенеги* (бечене), которые прибыли на Русь в X-XII в.в., создали там целый ряд городов и активно участвовали в государственном строительстве.

Как утверждают сторонники этой теории, (которая имеет и значительное число противников) в настоящее время в Украине, где более всего проживало туркмен-огузов, сохранились такие туркменские названия местностей: город *Бердянка* (Киевская обл.), города *Бахнач* и *Новый Басань* (Черниговская обл.), города *Новые Санжары* и *Сары* (Полтавская обл.), город *Печенеги*, *Печенежское водохранилище* (Харьковская обл.), города *Бердянск*, *Бердянская коса* (Запорожская обл.), города *Канев* и *Черкассы* (черкассы – так называли черных клобуков-огузов – членов союза огузских племен). А на севере России есть город *Печенга*.

При всем этом туркмены были и остаются разобщенными на множество племенных групп. В 20-е годы XX века насчитывалось 49 родов. Сегодня их 24 (некоторые исследователи говорят о 15). Это: *эрсары, иомуды, салоры, човдуры, гоклены, текинцы* (теке), вошедшие в русскую и мировую историю как храбрые воины и искусные наездники. У каждого свой образ жизни, свои традиции, кухня, культура. Каждая племенная группа легко отличает диалект, стиль одежды и украшений, вышивку и даже фактуру и стиль ковров своей группы и хорошо разбирается в признаках других племен.

Как считают современные востоковеды, генетически каждое туркменское племя представляет собой достаточно закрытую субпопуляцию, о которой можно даже говорить, как о самостоятельном маленьком народе.

Племенные отношения складывались в Туркменистане, как и в других государствах Средней Азии, столетиями и имеют не меньшее значение, чем религиозные догмы.

Шохрат Кадыров в своем докладе «Этнология управления в Средней Азии: вчера, сегодня, завтра» на конференции в Осло 6 июня 2005 года в Norwegian Institute of International Affairs Center for Russian Studies говорил: «Центрально-азиатские общества состоят из племен вторичного типа, субэтнотосов. Это не первобытные племена, а, использующие в политических целях идеологию племенной солидарности, этнические субстраты. Тенденции политогенеза в таких обществах (сообществах) изначально базируются на организации управления по принципу племенных ханств и аморфных конфедераций, а культурная антитеза «мы или они», в отличие от обществ-наций, направлена преимущественно вовнутрь этноса. Племена столетиями живут компактно, в ареалах сравнительно изолированных друг от друга. Родоплеменная сплоченность продолжает конкурировать с территориальной и потому нередко внутри ареалов межплеменная интеграция ограничивается инкорпорацией. Эндогамии и этно-расовые предубеждения произвольно используются для объяснения старой и в качестве инструментов формирования новой иерархии элит. Общеэтническая самоидентификация сочетается с племенным самосознанием. Старые легенды о старшинстве племен (читай – их подчиненности друг другу) не только восстанавливаются, но и тенденциозно редактируются в угоду конъюнктуре политического рынка».

До советской власти каждое туркменское племя имело свой ареал проживания, свою территорию, а нарушение границ других племен могло иметь место только в ходе набегов. С установлением советской власти постепенно начали исчезать географические и другие границы между племенами, люди стали свободно перемещаться и переселяться из одного района в другой. И все же полного объединения не произошло.

Как отмечают исследователи, туркменский народ весьма привержен традициям и консервативен. Именно поэтому он меньше, чем представители других национальностей, мигрировал в пределах СССР и даже внутри своей республики. Каждое племя старалось раньше и сегодня старается жить в исторических зонах своего расселения. А после получения высшего образования туркмены практически всегда возвращались на землю пред-



ков. Здесь стоит привести примеры некоторых туркменских пословиц: «*Чем отказаться от родины, лучше лишиться жизни*», «*Не был на чужбине – не оценить сполна свою родину*», «*Оторвался от родины – врагу добыча*», «*Разлученный с милой плачет семь лет, разлученный с отчиной плачет всю жизнь*» и уже цитированную «*Чем быть шахом на чужбине, лучше быть нищим в своем краю*».

Представители современных туркменских племен (этнических групп, субэтносов) и сегодня ощущают свою раздельность, несмотря на провозглашенную руководством страны линию на создание единого мощного государства-нации. Поэтому преподаватель, работающий в группе, где учатся туркмены, должен понимать, что студент из Ашхабада и студент из Мары или Туркменабада могут проявлять не только доброжелательность друг к другу, как граждане одной страны, но и вступить в конфликт, если, например, во время концерта на Навруз одному из них покажется, что представителей его региона обошли вниманием.

Руководители Туркменистана и в советское, и в постсоветское время проводили одну кадровую политику – опору на представителей своего племени. Каждый раз, когда менялся глава государства, менялось и его окружение и практически весь управленческий аппарат.

Шохрат Кадыров и некоторые другие исследователи – политологи и востоковеды называют данное явление термином *трибализм*.

Согласно Википедии, *трибализм* (трибализм, трибализация, англ. *tribalism*, от лат. *tribus* – племя) – форма групповой обособленности, характеризующаяся внутренней замкнутостью и исключительностью, обычно сопровождаемая враждебностью по отношению к другим группам. Изначально характеризовал систему первобытных, неразвитых обществ, позднее понятие расширилось и приобрело новые направления.

Трибализм в Туркменистане свое наиболее яркое выражение получил в соперничестве кланов Ахальского оазиса, в котором расположен Ашхабад, с кланами других регионов.

С приходом к власти первого президента Туркменистана Сапармурата Ниязова (1990–2006 гг.) представители ахальского (ашхабадского региона) – туркмены-ахалтеке – стали абсолютно доминировать и во власти, и в бизнесе.

Новый президент Гурбангулы Бердымухамедов принадлежит к племени теке. Поэтому три четверти всех чиновников и 9/10 силовиков – текинцы (преимущественно из Бахардена, Ахальского вelayта) – представители одной из 5 крупных территориально-административных областей.

К каким же последствием привело подобное правление? Обратимся к оценкам международных экспертов. При этом следует отметить, что Туркменистан продолжает оставаться достаточно закрытым, в том числе и в информационном поле, государством. Поэтому международные организации не имеют возможности проводить анализ ситуации в стране по определенным показателям.

Так, например, информации о Туркменистане нет: в Докладе ООН «Глобальный инновационный индекс 2016»; в информации Всемирного банка о ведении бизнеса в 2017, где есть данные о 189 странах; информации Международной неправительственной организации World Justice Project

про Индекс верховенства закона стран мира в 2016 году (The Rule of Law Index 2016) и в некоторых других источниках.

Согласно Докладу ООН об Индексе человеческого развития, Туркменистан отнесен к странам со средним уровнем и занимает 109 место из 188. В рейтинге стран мира по уровню слабости (Индекс слабости государств (Failed States Index) — комплексный показатель, характеризующий способность (и неспособность) властей контролировать целостность своей территории, а также демографическую, политическую и экономическую ситуацию в стране) Туркменистан занимает 83 место из 178. А вот в рейтинге стран мира по уровню счастья населения в 2016 году страна занимает 65 место из 157 мест.

Интересным является тот факт, что в 2008 году в списке из 155 государств мира Туркменистан был на престижном 18 месте. Низкий жизненный уровень населения страны, отсутствие для большинства доступа к зарубежным источникам информации создали в государстве ситуацию информационно-коммуникативного вакуума. Именно это, скорее всего, повлияло на то, что Туркменистан в мировом рейтинге счастья занимал на удивление высокое 18-е место, оставив далеко позади другие страны СНГ.

### **Этнопсихологические характеристики туркменского этнического сообщества**

Большинством исследователей этническое самосознание в самом общем виде определяют как чувство принадлежности к тому или иному этносу, выражающееся в этническом самоопределении, т. е. отнесении индивидом самого себя к конкретной этнической группе.

Национально-этнические группы – это группы, которые могут включать в себя многотысячные или многомиллионные объединения людей, связанных общими внешними и внутренними психологическими чертами.

Изучением данной категории достаточно продуктивно занимаются несколько наук – философия, психология, этнология, социология, биология и др. В последнее время к ним активно подключились и филологи, для которых весьма важным моментом в обучении языку, особенно в иноязычной среде, является информированность самого преподавателя-лингвиста об особенностях культуры, уровне социализации, степени единения внутри самого этноса, к которому принадлежит обучаемый.

Туркмены в своем историческом развитии проходили через разные периоды. Как считают исследователи, туркмены в прошлом были народом-философом.

Шохрат Кадыров в период расцвета культа личности первого президента Туркменистана, рассуждая о прошлой их жизни, пишет, что они «испытывали ощущение власти, доходя в своих завоевательных походах до Палестины, и они же испытали ощущение подчиненности, находясь под властью сельджукских султанов. Оба состояния им не подошли, и туркмены, отвергнув институт абсолютной власти и отказавшись от претензий на власть, предпочли отдать себя на произвол судьбы, чем потерять свой уклад и ментальность. Не их вина, что им не удалось построить своего свободного государства для свободных людей, они со своим укладом и ментальностью, утверждавшими чувство собственного достоинства и нетерпимость к дик-

тату над личностью, оказались словно на островке свободолюбия среди океана восточного абсолютизма, лести и лицемерия» [18: 25].

Известный специалист в этнопсихологии В. Г. Крысько называет в качестве основных качеств туркмен трудолюбие и уважительное отношение к труженику. Об этом говорит обычай: проходя мимо дехканина, засевающего поле, полагается обязательно пожелать ему: «Пусть каждое зерно станет тысячей» или «Пусть хорошо взойдет семя». Такие приветствия и пожелания высказываются в адрес любого работающего [23].

Туркмены отличаются неприхотливостью и скромностью в быту, сочетающимися с чистоплотностью. Даже проживая в общежитии во время учебы, они стараются поддерживать в комнате порядок в собственном этническом стиле (стелят или вешают небольшие ковры, оставляют у порога в коридоре обувь, как все мусульмане и т. д.).

В стране с древних времен сохраняются послушание и уважение к старшим, в присутствии которых необходимо вести себя сдержаннее, быть к ним внимательным. Почитание родителей возводится в ранг абсолюта. Мать – хранительница домашнего очага и семейных традиций. «*Право матери – право Бога*», «*Дочь без примера матери наставления не примет, сын без примера отца угощения не устроит*» – говорят туркмены вслед за выдающимся памятником культурного наследия туркменского народа эпосом «Горкут ата» («Книга моего деда Горкуда»), датируемым V в.

Туркменская семья являет собой неразрывный союз, участники которого поддерживают и охраняют друг друга. Так, например, студенты младших курсов, как правило, пребывают под опекой старшекурсников, которые чаще всего находятся с ними в родственных связях, поэтому помогают и направляют их.

К сожалению, во время пребывания в Украине, стереотип их поведения несколько меняется. Например, это касается их общения со старшими по возрасту и даже преподавателями, с которыми они иногда вступают в словесные конфликты, доказывая, что имели право опоздать или требуя поставить более высокую оценку. Хотя в аудитории или транспорте туркмен обязательно уступит старшему по возрасту место.

Для них свойственно стремление добросовестно относиться к своим обязанностям и добиваться хорошего отношения со стороны руководителей. Участвуя в конференции, туркменский студент обычно хорошо готовится, наденет лучшую одежду и постарается выглядеть и выступить лучше других. Разумеется, он будет рассчитывать на самую высокую оценку своей деятельности.

Туркмены охотно участвуют в общественной жизни, старательно выполняют поручения, но следует помнить, что за хорошо выполненную работу их необходимо обязательно высоко оценить. Причем сделать это желательно в форме, которая станет известной другим: почетная грамота, фотография на доске почета, благодарственное письмо родителям, объявление на собрании и т. д.

Туркмены самолюбивы, чувствительны в общении, по темпераменту не слишком быстрые, но при этом обладают высокой степенью эмоциональ-

ности, свободолюбием и даже воинственностью. Для них характерно неприятие признания власти над собой, умение переносить боль и страдания.

Этнопсихологи отмечают, что в их национальном характере уживаются самые противоположные черты. С одной стороны, они гостеприимны, честны, верны своему слову по отношению к земляку, с другой – считают хитрость, обман, коварство и жестокость нормальным по отношению к чужаку.

Ю. П. Грицак приводит характеристику туркменов, данную еще в начале XX века исследователем Я. И. Рудневым: «Вообще туркмены – добродушный, симпатичный народ, исполненный собственного достоинства, мягкий, гостеприимный до самопожертвования даже по отношению к врагу. Простой туркмен в рваном халате здоровается с вами как равный. От окружающих народов туркмены отличаются честностью и чистотой нравов. У них не кредитор, а должник хранит расписку, чтобы не забыть, сколько он должен. Ложь и обман клеймятся презрением, случаи воровства чрезвычайно редки. Осторожные и подозрительные в обращении с незнакомыми людьми, туркмены проявляют большое простодушие и доверчивость к тем людям, которых знают. Только на войне они дают полный простор своей свирепой жестокости. Жестокие и беспощадные в бою, они мягки и ласковы в обращении с животными [7: 226]».

Работающие с туркменами преподаватели должны помнить, что тем свойственно высокое честолюбие, тесно сопряженное с обидчивостью. Нанесенные даже случайно другими людьми обиды туркмены помнят долго, переживают глубоко, прощают их только в том случае, если обидевший полностью признает свою вину и в присутствии других людей принесет извинения.

А в стране, несмотря на запрет по закону, существует кровная месть обидчику. Мель даже через довольно продолжительное время может проявляться в жестоких формах по отношению к оскорбившему их человеку.

В процессе исторического развития туркменской нации возникла традиция объединения людей в мобильные группы для решения различных задач; группы легко возникают при необходимости и быстро распадаются. Их руководители окружают себя многочисленными приближенными и требуют высокой дисциплины, подчинения, исполнения отдаваемых приказаний.

Туркменистан славится своими традиционными праздниками, сопровождающимися разнообразными обрядами. Поэтому, даже находясь далеко от родины, туркмены обязательно их празднуют.

Вслед за Курбан-байрамом – священным праздником мусульман, любимый праздник туркмен – Новруз, который отмечается весной. Это праздник нового года по астрономическому солнечному календарю у иранских и тюркских народов. По восточному преданию, в ночь с 21 на 22 марта из-под земли поднимается всесильный дух, который приносит свет, исцеляет больных и слепых и, самое главное, дарует мир всем верующим. С наступлением праздника еще в древние времена прекращались войны, любые конфликты и распри.

Данный контингент учащихся довольно доброжелателен, приветлив, обычно позитивно настроен. Однако работающих с ним удивляет, что он часто демонстрирует достаточно спокойное отношение к плохим оценкам, не слишком реагирует на многочисленные замечания о плохой посещае-

мости и невыполнении учебного плана. Различные воспитательные мероприятия и применяемые меры, по большей части, не изменяют их уверенности в том, что они поступают правильно, что все их проблемы будут разрешены. И не важно, насколько этот путь будет законным и праведным.

С нашей точки зрения, в этом выражается не только и не столько такая национальная черта характера туркмен как доброжелательность и приветливость, сколько уверенность в определенной избранности своего народа, который был создан великим Аллахом и им же наречен *ТЮРК ИМАН* (*родом из света*), а поэтому обладает некой исключительностью. А значит, его проблемы будут разрешены.

### Ислам в Туркменистане

Важнейшей составляющей ментальности любого народа являются верования. В современном Туркменистане, как и в большинстве среднеазиатских государств, преобладающей религией является ислам (до 89 % населения). При этом, как утверждают востоковеды, туркмены никогда не проявляли особого интереса к радикальным исламским учениям. Да и сам ислам (суннитского толка, который долгое время считался ересью суфизма) в их стране имеет свои особенности. (*Суфизм* – от арабского *суф* – *грубая шерстяная ткань*, отсюда – *власяница как атрибут аскета*).

Многие современные исследователи не согласны с утверждением, что суфии – это мусульманская секта. Их можно встретить в любой религии, и этим они похожи на масонов, которые «в зависимости от конкретной ситуации могут положить перед собой в ложе Библию, Коран или Тору. Они называют Ислам «оболочкой» суфизма только потому, что считают суфизм тайным учением всех религий [14: 3]». Для суфизма характерно сочетание метафизики с аскетической практикой. Это учение о постепенном приближении через мистическую любовь к познанию Бога и слиянию с ним. Именно суфизм оказал особое влияние на арабскую и особенно персидскую поэзию.

До XX века многие туркмены были кочевниками. Суфизм, как наиболее жизнеспособная в степи форма ислама, легко включал в себя разные домусульманские верования и обряды, которые были связаны с тотемизмом, культом предков. Практиковались также различные шаманские обряды и способы лечения. Огромное значение придается различного рода приметам. Так, например, если в Новруз будет дождь или снег, год будет урожайным.

Очень интересный обычай существует в Туркменистане во время Курбан-байрама – самого главного праздника для всех, кто исповедует ислам. Кульминацией праздника является обряд жертвоприношения, который совершают все верующие. После обряда готовятся угощения из мяса жертвенного животного – барана, приглашаются родные, близкие, соседи – в гости может прийти любой желающий, его обязательно приветливо встретят и позовут к столу. Необычным атрибутом этого мусульманского праздника в Туркменистане являются высокие качели, которые придают ему неповто-

римый национальный колорит. Народное поверье гласит: качаясь на взмывающих прямо к небу качелях, очищаешься от грехов.

О своеобразном отношении к религии и ее служителям говорят многие туркменские пословицы. Например: «Прочитанная молитва не стоит напуганных при омовении лягушек», «У муллы чалма белая, а душа черная», «Худший конь – строптивый, худший человек – мулла», «Худший человек – мулла, поступки его темны», «Без учения – стать муллой, без сноровки клевать – вороной» и некоторые другие.

Еще арабские миссионеры отмечали, что «у туркмена слабая вера». Они не признают посредников между Богом и человеком и относят себя к «людям традиции». Поэтому традиции формального исламского образования здесь развиты слабо, мечетей мало.

Привычка молиться дома сохранилась даже после снятия в 1991 году ограничений в вероисповедании. Правители Туркменистана всегда использовали ислам в качестве подручного средства управления народом и как символ национальной идеи. Государственное право для туркмена в большинстве случаев считается выше, чем священный свод законов ислама – Шариат. Об этом говорит и народная мудрость: «Откажись от религии, но не от обычая». Поэтому для большинства мусульман из соседних стран они – «плохие мусульмане». Ведь именно ислам является той главной объединяющей, организующей, направляющей, идентифицирующей силой для основной массы мусульман. Туркмены в каком-то смысле являются своеобразным исключением из этих правил.

## Суперэтническая картина окружающего мира в туркменских антропонимах

Национально-культурная специфика обнаруживается на уровне всех компонентов семантической структуры языка. Она оказывает несомненное влияние на качество и результат общения. Информированность преподавателя о том, как язык обучаемого запечатлевает в своей структуре и правилах систему знаний, видения и понимания окружающего мира, влияет на процесс коммуникации, на результативность и эффективность общения.

Исследование некоторых особенностей языка туркменов, а именно – их имен – в русле этнолингвистики представляет определенный интерес в том числе и для понимания внутреннего мира представителей данного народа, позволяет лучше понять истоки их древней культуры, особенностей самосознания и историко-культурных взаимосвязей с соседями.

Имена собственные являются одной из языковых универсалий. Антропонимы являются важнейшим языковым источником информации о духовной культуре, т. е. обладают большим культурно-историческим потенциалом. Антропонимы представляют собой своеобразные вербализованные знаки культуры. Как отмечают ученые, носители языка обладают рефлексивной способностью к культурной референции, в основе которой лежит соотнесение антропонимов естественного языка с «языком» культуры, а также обладают спо-

собностью опознавания в языковых сущностях культурно-значимых, зачастую – национально специфичных установок. При этом антропонимы способны делать определенную культурно значимую информацию закрытой для непосвященных инокультурных представителей.

Следует отметить, что в последнее время и в самой Туркмении значительно повысился интерес к исследованиям, связанным с семантикой и происхождением туркменских имен. В Туркменском государственном университете им. Махтумкули с 2002 года даже читается курс «Этнобиология». В нем имя определяется как важный символ, имеющий определенное значение. Он как бы помогал человеку найти место в системе мироздания.

Составленные сегодня списки туркменских имен насчитывают более 15 тысяч. Описаны, по некоторым данным, только около 7 тысяч. Из них около 800 имен связано с названиями растений и животных, что свидетельствует о тесной связи народа с окружающей природой, частицей которой они всегда себя ощущали. Имена одной родовой династии часто означали одни и те же или близкие понятия. Семейные прозвища сегодня стали фамилиями, которые происходили от имени главы семьи или родоначальника. При этом и сегодня сохраняется традиция нарекать детей именами, образованными от названий растений или животных. В целом, имена, связанные с природными стихиями, растениями и животными, – самые древние среди всех имен. Еще прауродитель туркменской нации Огуз хан, считавшийся завоевателем неба и земли, стремился жить в гармонии с ними. Шести своим сыновьям он дал имена, олицетворяющие единение миров: от красоты неба – *Гюн хан* (солнце), *Ай хан* (луна), *Йылдыз хан* (звезда), до красоты земли – *Диз хан* (гора), *Дениз хан* (море), *Гок хан* (дерево).

Значения некоторых имен вызывают определенные вопросы. Но в целом можно сказать, что данный пласт лексики, несомненно, сохраняет этнические особенности, которые не смогли сберечь многие соседние мусульманские народы. Именно туркменские личные имена отличаются разноречивым происхождением. Это связано со сложными этническими процессами, проходившими на территории Туркменистана.

Интересно, что у огузов-туркмен не нарекали мальчика именем до тех пор, пока он не покажет себя храбрым, находчивым. «В тот век юноше не давали имени, пока он не отрубил головы, не пролил крови» [Книга моего деда Коркута. Огузский героический эпос. – М.-Л., Издательство АН СССР, 1962.– с. 33]. Речь идет о защите своего народа от врага, а также победе над крупным животным: быком, львом. Богач-джана, сына Дерсе-хана, нарекают именем после того, как он поразил быка. Здесь имя образовано от огузотуркменского слова *boğa* – бык. Туркменский этнограф, академик А. Джикиев связывал эту традицию с обрядом инициации. До сих пор туркмены, поздравляя родителей новорожденного и услышав, как его нарекли, говорят: «Пусть будет хозяином своего имени». Причем это пожелание относится и к мальчику, и к девочке. Наречение ребенка красивым, звучным именем считается у туркмен важным родительским долгом [10: 56].

Хотя ислам принес туркменам наречение детей духовным лицом и, соответственно, мощный поток мусульманских имен, арабских или семитских

по своему происхождению: *Мола, Ишан, Ходжа, Сейит* и др. туркменская традиция личных имен проявила завидное упорство, особенно у женщин, сохранив многие домусульманские имена. У соседних народов – узбеков таджиков, персов, курдов, азербайджанцев – арабская струя оказала значительно большее влияние.

Правда, здесь следует вспомнить, что туркмены в VII-VIII веке приняли ислам суннитского толка в виде течения, долгое время считавшегося ересью – суфизма. Суфизм легко включал в себя разные домусульманские верования и обряды (тотемизм, культ предков и др.).

Но, несмотря на мощное влияние ислама, туркменская традиция личных имен сумела сохраниться или, точнее, приспособиться к новым условиям. Поэтому у многих представителей, особенно старшего поколения, можно встретить, кроме всем известного тюркоязычного имени *Какагельды* («отец пришел»), или *Гарягды* («снег выпал»), еще и арабское – *Аблылла* («раб Аллаха») или *Абдырахман* («раб милостивого Аллаха»). Детям часто давали местные имена, которые потом были отражены в их документах.

Многие имена отразили языковой синкретизм непосредственно в самой форме имени, часто состоящем из двух разноязычных основ во всевозможных комбинациях. Например, имя *Саламгулы* состоит из арабского «салам» – мир и тюркского «гул» – раб, т. е. дословно «раб мира»; *Джумагуль* – «джума» – пятница (арабск.), «гуль» – роза (иранское), т.е. «пятничная роза».

XX век внес свой вклад в туркменскую антропониимику. Часть уже не молодых туркменов являются носителями новоязычных имен, связанных с советским периодом, которые сегодня исчезли из обихода: *Владимир, Маркс, Тельман, Клара, Комсомол, Марлен (Маркс-Ленин)* и др.

Туркменский народ сумел сохранить понятные на родном языке имена, которые дают информацию об их носителе. Так, например, многие имена связаны с названиями месяцев народного календаря, когда родился ребенок: *Ашир, Сапар, Мерет, Режен, Ораз, Байрам, Гурбан* (1, 2, 7, 8, 9, 10 и 12 месяца туркменского варианта мусульманского лунного календаря).

Дети, родившиеся в священный для мусульман день молитвы и отдыха – пятницу, носят имя *Джума* или *Анна* (пятница), часто с глагольной добавкой «гельды» (пришел) или «дурды» (стал): *Аннагельды, Аннадурды* и т. д. У девочек это *Аннагуль* (пятничный цветок), *Аннаджемал* или *Джумагозель* (пятничная красавица) и др.

Часть имен связана с местом рождения (*Мары, Марджик, Ашгабат*) или обстоятельствами или ситуацией – *Ёллы* (дорожный) или *Ёламан* (благополучный путь), *Ягмыр* (дождь), *Дангатар* (рассвет), *Гюндогды* (солнце встало), *Яздурды* (весна пришла).

Туркменские имена часто несут информацию, понятную только носителям языка. Туркменская пословица говорит: «Прежде чем драться, узнай имя своего соперника». Если противника зовут *Чары, Бяшим* или *Алты*, то он, соответственно, четвертый, пятый или шестой мальчик в семье, и его братья могут прийти к нему на помощь.

Мальчикам часто давали имена, которые были бы своеобразной программой на будущее и отражали истинные мужские качества: *Арслан* или



*Шир* (лев), *Гюйч* (сила), *Батыр* (богатырь), *Мердан* (мужественный); или имена-пожелания: *Аман* и *Эссен* (здоровый, благополучный), *Баллы* (медовый), *Бегенч* (радость), *Довлет* (богатство, достояние) и др.

В противоположность этому, в семьях, где часто умирали дети, родители, чтобы отпугнуть злых духов, могли назвать своего ребенка, например, *Италмаз* (собака не возьмет), *Порсы* (вонючий), *Таган* (треножник), *Куре* (осленок) и тому подобные. Сегодня многие из этих имен стали фамилиями туркмен. В древности считалось, что если чье-либо имя произнесет со злым умыслом чужой, недобрый человек, это может привести к болезни и даже смерти. Магическим защитником в таких случаях служило другое, второе имя. При этом настоящее имя человека знали только его близкие. Так появились обманные имена – названия малоценных предметов, которые не вызывали ни у кого зависти. Так возникли имена-обереги, охраняющие от сглаза и всяких напастей (названия, например, диких трав, сорных растений, которые имели магическую силу земли – *Чайыргелди*, *Чоган*).

Весьма интересен обычай давать девочкам имена с основой «огул» – сын, мальчик связан с традицией ожидания первенца, которым должен быть мальчик-наследник. Если рождалась девочка, девочки или мальчики умирали, суевверные родители давали им имена, которые должны были повлиять на судьбу семьи: *Огулболды* (сын родился), *Огулгельды* (сын пришел), *Огулдурды* (сын появился), *Огулгюль* (сын-цветок), *Огулбегюль* (сын-роза), или даже с требованием: *Огулгерек* (сын нужен), *Огулдурсун* (пусть будет сын) и др.

Некоторым девочкам даже давали имена, уничижающие человеческое достоинство. В переводе они звучат, как «насытилась», «хватит, довольно», «последняя девочка», «старуха», «старая», «старая дева», «плохая» и т. д.

Часть детей получали имена умерших предков, а иногда прямо указывали на них: *Какагельды* (отец пришел), *Атагельды* (отец и дед пришел) или *Овезгельды* (пришел взамен). У девочек тоже встречаются странные на первый взгляд имена: *Эдже* (мама), *Энее* (мама, бабушка). Такие дети являлись как бы реинкарнацией умершего и воплощали переселение душ. Этим детей нельзя было бить или ругать, так этим наказанием можно было оскорбить предков.

Традиция наречения именами-предсказаниями распространялась и на женщин. В Центральной Азии туркменские женщины всегда славились своей красотой. Поэтому здесь мы встречаем имена: *Джемиле* (красавица), *Кумуш* (серебро), *Алтын* (золото), *Гюллер* (цветы), *Гызылгюль* (роза), *Гюлелек* (мак), *Наргюль* (цветок граната), *Дестегюль* (букет цветов), *Бахаргюль* (весенний цветок), *Ширин* (сладкая), *Дюрли* (жемчужина) и др.

Среди женских имен встречаются названия некоторых деревьев, дающих вкусные плоды, некоторых животных и птиц, отличающихся своей грациозностью и красотой. Есть немало имен типа: *Шекер* (сахар), *Ширин* (сладкая), *Балджа* (медок), *Набат* (леденец).

У туркмен, как и у многих восточных народов, особое отношение к луне, которая воспевается в поэтическом творчестве и является эталоном красоты. Поэтому часть женских имен связаны с почитанием этого светила с древности: *Айгозель* (луна-красавица), *Айсолтан* (луна-султан), *Айджакан* (луна-вселенная), *Айгюль* (лунный цветок), *Айджан* (луна-душа) и др.

Таким образом, изучение туркменских личных имен дает обширную информацию о традиционном образе мышления, обычаях, религиозной жизни и быте этого народа.

Сегодня система имен собственных в восточных странах значительно упростилась по сравнению с существовавшей в древности. Но люди по-прежнему продолжают придавать процессу наименования огромное значение и стараются дать ребенку благозвучное, задающее позитивную программу на будущее имя.

Туркменские студенты, по мнению большинства преподавателей, работающих с иностранцами, являются контингентом, который требует дополнительного внимания и, соответственно, работы.

К сожалению, трудности возникают не только по причине недостаточной языковой и общеобразовательной подготовки. В современной студенческой среде у туркмен, как и у многих студентов-иностранцев из других стран, наблюдается такое негативное явление, как надпознавательная ориентация и во многом прагматичная установка не на получение знания, а лишь на приобретение сертификата об образовании, что весьма отрицательно сказывается на успешности работы с ними.

Тем более важным для преподавателя является уровень его осведомленности об этнокультурных и психологических особенностях своих подопечных, о кодах их культур и возможных вариантах поведения в условиях межкультурного контакта. Несомненную помощь может оказать и умение считывать определенную информацию, которая например, содержится в именах студентов, а также демонстрация своей осведомленности в их истории, обычаях и традициях.

Представленный материал может помочь преподавателю сориентироваться в условиях учебной группы, в которой представлен данный контингент учащихся, быть успешнее в своей педагогической деятельности и избежать ситуаций взаимного недопонимания.

## ЛИТЕРАТУРА

---

1. Агабаев Аннаберды. Советский Туркменистан / А. Агабаев; ред.: М. Б. Дурдыев, Г. В. Афанаско. – М. : Воениздат, 1989. – 96 с.

2. Амичба Д. П. Формирование языковой компетенции студентов-иностранцев на начальном и продвинутом этапах обучения русскому языку / Д. П. Амичба // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі: Міжпредметні зв'язки: зб. наук. праць. – Вип. 9. – Харків : Константа, 2005. – С. 13–19.

3. Байриева А. Туркменские обряды хранят народные традиции [Электронный ресурс] / А. Байриева. – Режим доступа <http://guide.travel.ru/turkmenistan/5242.html>.

4. Верещагин Е. М. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – 4-е изд., перераб. и доп. – М. : Рус. яз., 1990. – 246 с.

5. Галлиев А. А. Туркменистан: мифологизация истории и политика / А. А. Галлиев // Вестник КазНУ. Серия востоковедения. – № 1(50). – Алматы, 2010. – С. 34–40.
6. Головлева Е. Л. Основы межкультурной коммуникации: учебное пособие / Е. Л. Головлева. – Ростов н/Д : Феникс, 2008. – 224 с.
7. Грицак Ю. П. Характеры народов мира: попытка определения национальных психотипов / Ю. П. Грицак. – Харьков : Экограф, 2000. – 342 с.
8. Гумилев Л. Н. Этносфера: история людей и история природы / Л. Н. Гумилев. – М. : Экопрес, 1993. – 544 с.
9. Гундогдыев О. Туркменистан глазами европейских авторов XIX – начала XX вв. Хрестоматийный сборник / О. Гундогдыев. – Ашгабат: Мирас, 2008. – 184 с.
10. Диванкулиева Б. Х. Эпос «Горкут-ата» как историко-этнографический источник / Б. Х. Диванкулиева // Вопросы исторической науки: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Москва, ноябрь 2016 г.). – М. : Издательский дом «Буки-Веди», 2016. – С. 53 – 56
11. Древняя туркменская земля встречает Курбан-байрамы [Электронный ресурс] / Режим доступа: [http://gundogarnews.com/index.php?category\\_id=5&news\\_id=894](http://gundogarnews.com/index.php?category_id=5&news_id=894)
12. Елизарова Г. В. Культура и обучение иностранным языкам / Г. В. Елизарова. – СПб. : КАРО, 2005. – 352 с.
13. Иванова Т. А. Некоторые моменты сопоставительного анализа фонетики русского и туркменского языков / Т. А. Иванова, С. Д. Винниченко, А. Атаев // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки. Зб. наукових праць. – Вип. 15. – Харків, 2009. – С.69–73.
14. Идрис Шах. Суфии. – Харьков : «Прогресс», 1993. – 140 с.
15. Имя нарицательное и собственное: Сб. статей/ Отв. ред. д-р филол. наук А.В. Суперанская. – Институт языкознания АН СССР. – М. : Наука, 1978. – 214 с.
16. Институт Земли: Рейтинг стран мира по уровню счастья населения в 2016 году. [Электронный ресурс] // Центр гуманитарных технологий. – 17.03.2016. 07:00. URL: <http://gtmarket.ru/news/2016/03/17/7295>
17. Исследование Всемирного банка: Ведение бизнеса в 2017 году. [Электронный ресурс] // Центр гуманитарных технологий. – 26.10.2017. 07:00. URL: <http://gtmarket.ru/news/2016/10/26/7312>
18. Кадыров Ш. Х. Туркменистан: институт президентства в клановом постколониальном обществе / Ш. Х. Кадыров // Вестник Евразии, 2001. – С. 5–32.
19. Кадыров Ш. Х. Русский иллюстрированный словарь быта туркменских народов / Ш. Х. Кадыров. – М. : Панорама, Ылым, Институт Африки РАН, 2009 г. – 176 с.
20. Кадыров Ш. Х. Российско-туркменский исторический словарь / Кадыров Ш. Х. – Том 1. Берген, Норвегия, Bodoni Hus, 2001. – 455 с.
21. Кадыров Ш.Х. Элитарные кланы / Ш.Х. Кадыров. – М., IFECAS, 2009. – 109 с.
22. Корнилов О. А. Языковые картины мира как производные национальных менталитетов / О. А. Корнилов. – М. : ЧеРо, 2003. – 349 с.
23. Крысько В. Г. Этническая психология: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. Г. Крысько. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 320 с.
24. Лотман Ю. М. Мир собственных имен // Лотман Ю. М. Семиосфера. – СПб: «Искусство - СПб», 2001. – С. 35–41.

25. Маклаков А. Г. Общая психология / А. Г. Маклаков. – СПб. : Питер, 2001. – 592 с.
26. Маслова В. А. Лингвокультурология / В. А. Маслова. – М. : Academic, 2001. – 208 с.
27. Пронников В. А. Японцы (этнопсихологические очерки) / В. А. Пронников, И. Д. Ладанов. – Издание 2-е, испр. и доп. – М. : Главная редакция восточной литературы издательства «Наука», 1985. – 348 с. с ил.
28. Программа развития ООН: Индекс человеческого развития в странах мира в 2015 году. [Электронный ресурс] // Центр гуманитарных технологий. – 16.12.2015. URL: <http://gtmarket.ru/news/2015/12/16/7285>
29. Рейтинг стран мира по уровню слабости. Гуманитарная энциклопедия [Электронный ресурс] // Центр гуманитарных технологий, 2006–2016 (последняя редакция: 30.10.2016). URL: <http://gtmarket.ru/ratings/failed-states-index/info>
30. Руднев Я. И. Народы мира: этнографические очерки / Я. И. Руднев. – Л. : Изд-во П. П. Сойкина, 1928. – 688 с.
31. Садохин А. П. Теория и практика межкультурной коммуникации : учеб. пособие для вузов / А. П. Садохин. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2004. – 271 с.
32. Совместный исследовательский центр Европейской комиссии для проведения независимой статистической проверки. : [www.globalinnovationindex.org](http://www.globalinnovationindex.org).
33. Стефаненко Т. Г. Этнопсихология : учеб. для студентов вузов / Т. Г. Стефаненко. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Аспект Пресс, 2004. – 368 с.
34. Туркменские пословицы и поговорки [sayings.ru>world/turkmen/turkmen.html](http://sayings.ru/world/turkmen/turkmen.html)
35. Шамне Н. Л. Особенности адаптации студентов в инокультурной среде / Н. Л. Шамне, М. В. Милованова // Americana. – Вып. 2: Материалы междунар. науч. конф. «Россия и страны Америки: опыт исторического взаимодействия», г. Волгоград, 24–26 сент. 1997 г. – Волгоград : Изд-во ВолГУ, 1998. – С. 392–398.
36. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность / Л. В. Щерба. – Л. : Наука, 1974. – 428 с.

## ЛИТЕРАТУРА «ПУТЕШЕСТВИЙ» В ЛИНГВОКУЛЬТУРНОМ АСПЕКТЕ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

*Ельцова Е. Н., кандидат филологических наук  
Высший институт языков Туниса, Карфагенский университет,  
Тунисская Республика*

*Муляхи С., Государственный институт русского языка  
им. А. С. Пушкина, Россия*

Лингвокультурный аспект является неотъемлемой чертой современной методики преподавания иностранных языков, в том числе русского языка как иностранного (РКИ). Он определяется как «один из наиболее эффективных подходов, нацеленных на формирование и совершенствование навыков и умений осуществления межкультурного общения путем изучения иностранного языка как феномена культуры [12: 101]».

Лингвокультурология как новое направление в лингвистике зародилась в недрах методики преподавания русского языка как иностранного. Один из основателей этой науки В. В. Воробьев отмечает, что лингвокультурология «исследует живые коммуникативные процессы порождения и восприятия речи, опыт языковой личности и национальный менталитет, дает системное описание языковой картины мира и обеспечивает выполнение образовательных, воспитательных и интеллектуальных задач обучения [9: 125]». В. Н. Телия главной сферой интересов лингвокультурологии считает «изучение способов воплощения в живом национальном языке материальной культуры и менталитета этноса, рассмотрение характера взаимодействия языка и общечеловеческих форм культуры в проекции на национальный язык, исследование языковых процессов через взаимосвязь с этнической культурой [20: 216]». Преподавание РКИ должно включать взаимодействие культурного содержания языковых единиц и национального культурно-нравственного опыта народа, что позволит иностранным студентам ориентироваться в имплицитном содержании русского языка и будет формировать представление о языке и литературном произведении как составной части культуры народа, расширит культурологический кругозор учащихся, будет совершенствовать их умения как во внутрикультурном, так и межкультурном диалоге. Лингвокультурология предполагает целенаправленное соизучение языков и культур в процессе овладения нормами межкультурного общения в изучаемых сферах (социально-бытовой, деловой, общественно-политической, научной, педагогической), включающее коммуникативно-познавательное соизучение национальных культур в контексте жизнедеятельности стран изучаемого и родного языков, в том числе соизучение особенностей функционирования языков как средства отражения и вы-

ражения характерных черт духовной, физической и материальной культуры в этих странах в их цивилизационных пластах [16: 184-185]. Такая постановка вопроса предопределяет дидактическую необходимость в учебной интеграции лингвокультуроведения и практических курсов по РКИ, отборе учебного материала и выработке методики лингвокультурологического анализа.

В преподавании РКИ единицами лингвокультурологического рассмотрения выступают отдельные слова, фразеологизмы, пословицы, поговорки, культурные концепты, культуремы и прецедентные тексты. Одним из действенных способов формирования лингвокультурной компетенции в иностранной аудитории служит, прежде всего, художественный текст, который позволяет учащимся получить новые знания и усвоить ценности, духовную культуру своего и другого народа, сравнивать их нравственные и эстетические позиции. В художественном тексте зафиксирована модель вербального кодирования языковой личностью и коллективом в целом представлений об окружающем мире, его оценка, существующий и/или существовавший порядок вещей, возможные модификации в будущем. Рецепция художественного текста в итоге представляет собой актуализацию имплицитного плана, заложенного автором как языковой личностью.

Одной из основных функций языка является кумулятивная – «это отражение, фиксация и сохранение в языковых единицах информации о постигнутой действительности. Язык, рассматриваемый как достояние всех говорящих на нем, в силу кумулятивной функции является подлинным зеркалом национальной культуры [8: 15]». Это свойство языка позволяет исследовать текст как продукт речевой деятельности и воплощение национально-специфических представлений о мире определенной лингвокультурной общности.

Именно такого рода клубок человеческого опыта (лингвистический, эмоциональный, оценочный, социальный, культурный) фиксируется в тексте, тем самым, вербализуется и метафоризируется картина мира определенной лингвокультурной общности. Еще Э. Сепир указывал, что «литература движется в языке как в своем средстве, но это средство обнимает два пласта: скрытое в языке содержание – нашу интуитивную регистрацию опыта, и особое строение данного языка – специфическое «как» этой нашей регистрации [17: 166]». Художественный текст представляет собой не только отражение действительности, но и выражение средствами языка человеческого отношения к миру. Это позволяет познать языковую личность, так как за каждым текстом стоит определенная личность, владеющая системой языка.

Одним из уникальных жанров художественной литературы является литературное «путешествие» («вожжная литература» от франц.: *voyage* – путешествие или «травелог» от англ.: *travelogue* – описание путешествия). Долгое время литература путешествий в качестве основы этнических представлений была прерогативой исторической науки. В качестве объекта исследования художественные и документальные травелоги выступают в геокультурологии, науке, возникшей на стыке филологии и культурологии. Представители культурной географии пытаются осмыслить процессы символизации географического пространства в культуре (Д. Н. Замятин, В. Л. Каганский, О. А. Лавренова и др.).

Лингвокультурный потенциал литературы «путешествий» неоспорим, так как этот богатейший материал, являясь одновременно литературным текстом и пространством культуры, несет информацию о событиях, странах, культурах и людях. В лучших своих образцах она представляет собой диалог культур, выраженный в тексте. В. С. Библер подчеркивает, что диалог культур есть «логика диалога логик», «спор возможностей культуры». «Понятие культуры предполагает (если мы хотим осмыслить сущность идеи «диалога культур») некую «лауну», пустоту между культурами. Если культуры «вплотную пригнаны» друг к другу..., тогда диалог не может состояться, состоится лишь развитие или трансформация этой культуры в другую ..., культура всегда отделена от культуры этой пустотой, лауной, зазором «небытия», и через эту пустоту и идет собственно диалог культур, он впервые возможен [5: 130 – 131]». Эти философские положения в полной мере отражают специфику литературы «путешествий». Путешественник стремится представить свое личное и субъективное осмысление соответствующей культуры, исходя из наблюдения, непосредственного общения с ее представителями. Он путешествует, попадает в неизвестные страны и местности, раскрывает изнутри чужие культуры, жизнь народа, знакомясь с местным населением, историей, географией, общественным устройством и законами, изучает языки. Он духовно обогащается и сохраняет этот образ в своих произведениях. В исследованиях по семиотике (Ю. М. Лотман) путешествие воспринимается как ситуация культурного слома, столкновения культур: сознание путешественника находится в рамках одной культуры, посещаемые путешественником места живут иными культурными традициями. Таким образом, одно и то же действие, один и тот же жест, один и тот же исторический или культурный факт могут получать параллельные, иногда разнонаправленные интерпретации. В этом отношении литературные «путешествия» представляют базовый материал для прикладного лингвокультуроведения, которое, как отмечают исследователи, с самого начала возникновения всегда строилось на сопоставительной, порой даже контрастивно-сопоставительной основе [7: 25].

Являясь разновидностью художественной литературы, литературное «путешествие» отличается эстетическим своеобразием, поскольку автор-путешественник не только описывает увиденные топосы, но и раскрывает новый мир. Он описывает свое собственное осмысление действительности в художественной форме. По сравнению с документальным путешествием художественные путешествия признаются повествованием о духовных ощущениях и внутренних переживаниях. В. М. Гуминский пишет: «Путешествие – жанр, в основе которого лежит описание путешественником достоверных, незнакомых читателю или малоизвестных стран, земель, народов в форме заметок, записок, дневников, журналов, очерков, мемуаров. Помимо собственно познавательных, путешествие может ставить дополнительные-эстетические, политические, публицистические, философские и другие задачи; особый вид литературных путешествий – повествования о вымышленных, воображаемых странствиях... с доминирующим идейно-художественным элементом, в той или иной степени следующее описательным принципам документального путешествия [11: 314]». Литературное путешествие многолико. Оно может существовать в различных жанровых

формах (роман, путевой дневник или очерк, эпистолярные тексты, поэмы и поэтические произведения).

Богатый лингвокультурный потенциал художественных «путешествий» позволяет привлечь их при обучении инофонов русскому языку и литературе, что дает возможность одновременного соизучения русского языка, литературы и культуры: знакомства с историческими фактами и известными именами русской культуры, приобщения к духовно-нравственным ценностям русской культуры, осмысления своей культуры через ее отражение в русской ментальности, позволяет выявить не только различия и продемонстрировать сходства, близость двух культур, но создать ситуацию диалога культур. Этот богатейший пласт русской литературы включает маршруты, темы, идеи и образы, в которых представлен диалог русского мира с другим миром (Европы / Америки / Запада / Востока и т. д.).

С другой стороны, включая в себя национально-ориентированный компонент, этот учебный материал может способствовать лингвокультурной и этнокультурной адаптации иностранных учащихся к новой языковой среде и культуре. Ю. Е. Прохоров справедливо отмечает, что «необходимым элементом обеспечения межкультурного общения является учет (и, соответственно, отражение этого учета в учебном процессе) как «своего» восприятия «своих» элементов культуры, так и их «чужое, другое» восприятие, т. е. внутрикультурная и внешнекультурная оценка тех ее элементов, которые необходимо включаются в процесс обучения языку и культуре [15: 24]». В современной лингводидактике намечается тенденция создания национально-ориентированных пособий, в том числе с использованием аутентичных текстов, репрезентирующих диалог культур. Как отмечают авторы учебного пособия для испанских студентов «Россия и Испания: диалог культур», «идея создания национально ориентированного пособия по чтению и развитию речи для испаноязычных студентов, в котором представлен диалог культур <...> представляется очень актуальной и востребованной [18: 110]».

Не менее важным, даже краеугольным, в современном поликультурном пространстве является диалог русского мира и арабского Востока. Во многом это связано с изменениями мирового геополитического пространства, ростом экономических, культурных, образовательных и туристических взаимоотношений, что в целом положительно сказывается на популярности русского языка среди арабских учащихся, росту числа обучающихся из арабских стран в постсоветских странах. С другой стороны, внутри самой России остро стоит вопрос интеграции мигрантов из азиатского (восточного) региона. Тем самым, в ходе преподавания РКИ целесообразно показать тесные русско-арабские, и шире – восточные, культурно-исторические взаимоотношения, выявить общие и специфические черты русской и арабской (восточной) культур, а также определить точки их соприкосновения и взаимодействия.

Арабо-мусульманский мир был одним из основных маршрутов русских паломников, торговцев и путешественников. Он стал источником вдохновения и творчества русских писателей и поэтов, где приобрел особое культурно-философское осмысление. В богатой русской литературной традиции как XIX, так и XX вв. арабский Восток и исламская культура занимают особое место (А. Дельвиг, В. Кюхельбекер, В. Жуковский, П. Вяземский,



А. Пушкин, М. Лермонтов, И. Бунин, Н. Гумилев, А. Белый и др.). Литература «путешествий» позволяет показать особый интерес России к народам арабских стран и желание авторов-путешественников раскрыть русскоязычному читателю мир культуры, философии, истории арабских народов и их образ жизни.

В рамках данного раздела рассмотрим литературные путешествия, посвященные странам Магриба, в частности Тунису. Географически арабский мир включает Ближний и Средний Восток, охватывая две части Азии и Северную Африку. В исследованиях по данной тематике уделяется большее внимание странам Среднего Востока, однако недостаточно рассмотрен образ магрибских стран (Марокко, Алжир, Тунис, Ливия, Мавритания) в русской литературной традиции. Данная тенденция связана с разными обстоятельствами. В русской культуре средний Восток предстает колыбелью арабской культуры и включают святые места (Палестину, Сирию, Иордан), куда совершали паломничества с целью посетить Гроб Господень, Святую гору (Афон). Так, автор хождений «Житие и хождение Даниила, Русской земли игумена», настоятель одного из черниговских монастырей, в 1104–1106 гг. посетил Палестину и в течение 16 месяцев путешествовал по Святой земле, осмотрев все ее основные религиозные достопримечательности.

Страны Магриба изначально лишены такой философско-религиозной основы. Однако, имея уникальное географическое расположение (перекресток средиземноморской, африканской и арабской культур), эти страны представляют собой синтез разноликих языков, религий, культур и традиций, и тем вызывают восхищение у путешественников и находят яркое художественное воплощение в литературе «путешествий».

Интерес к Магрибу как экзотичному Востоку получает своеобразное жанрово-тематическое наполнение в русской литературе начала XX в. В творчестве многих русских поэтов и писателей арабский Восток приобрел в этот период не только воображаемое наполнение, но и реальные черты. В это время учащается количество поездок ученых, исследователей, художественной элиты и частных путешественников. Во многом данная тенденция была предопределена историко-культурной преемственностью, заложенной Золотым веком русской литературы.

С другой стороны, рубеж веков характеризовался поиском новых ценностей, идей, образов, стилистических приемов. Е.А. Чач отмечает: «В конце XIX – начале XX вв. происходит кризис европоцентризма, ... Восток противопоставит Западу как простота первобытности «скверне» цивилизации. Само понятие «Восток» становится не территориальным, а эстетическим, теряет четкие географические критерии. Из Европы приходит мода на все «восточное». Идет активное освоение духовного наследия Востока, некоторые восточные религии осмысляются с позиции универсализма [22: 59]». В период рубежа веков на фоне европейской неопределенности Восток привлекает многовековой стабильностью.

Всплеск литературных «путешествий» имеет и свои исторические предпосылки. В эпоху колониальных завоеваний страны арабского Востока, в том числе северной Африки, являлись вожаемой территорией для европейских колонизаторов. Франция начала завоевание Алжира в 1830 г.,

протекторат над Тунисом утверждается в 1881 г. Египет после 1882 г. окончательно стал сферой влияния Великобритании. С другой стороны, Россия вела войны на Северном Кавказе, шло активное освоение Средней Азии. Ситуация была похожа на создание французских и английских колоний в Северной Африке. Такое сходство исторических, культурных, природных факторов позволяло исследователям сопоставить опыт политики разных стран и воспользоваться европейским опытом в освоении этих территорий, а также выразить свое отношение к колониальной политике.

М. И. Венюков в очерке «Современная Тунисия», рассуждая, какое значение для России может представлять изучение Туниса, выделяет два важных аспекта. Во-первых, политический: францужско-итальянские противоречия в Тунисе могут привести к войне в Европе. Второй аспект – сходство «Тунисии» и среднеазиатских владений России: «...она имеет немало общего с нашими владениями в Туркестане». «Жители Тунисии – не более 1 400 000 душ, т. е. почти столько же, как Оренбургская губерния, и почти так же разноплеменны, как в Оренбургской губернии. Самые многочисленные, вероятно, берберы, коренные обитатели страны, башкиры Тунисии, подобно им отчасти полупоселенцы, занятые и земледелием, и скотоводством [Цит. по: 13: 29]».

Целенаправленную роль в «освоении» арабского Востока сыграло учреждение в 1845 году Императорского Русского географического общества в Петербурге. Оно способствовало созданию основы в области географических исследований и дало новый толчок развитию востоковедения. Характер поездок теряет индивидуальный характер и сменяется целенаправленным научным поиском. Предметом исследования были почвы, полезные ископаемые, растительность и животный мир. Так, в 1846 г. по Африке путешествовал врач, антрополог и активный деятель Географического общества А.А. Рафалович. В составе учено-врачебной экспедиции он изучал распространение чумы в странах Ближнего Востока и Северной Африки, а также описал их культуру, общественную жизнь и экономическую обстановку.

В начале XX века страны Магриба получают особую популярность у художественной элиты. Так, в 1910 г. в Северную Африку совершил поездку известный российский художник К. С. Петров-Водкин. Впечатления от этого путешествия легли в основу путевых очерков «Поездка в Африку». Первая часть очерка «На рассвете» содержит 14 небольших зарисовок о пребывании художника в одном из оазисов Сахары. Он описывает знойность африканской пустыни, ее немилость к людям, когда от жары погибают пальмы, проказа убивает людей. В этом чужом для него мире он – «варвар», которого все сторонились («*Чужой, дикий бродил я окрест...*») [14].

Во время путешествия 1910–1911 годов по Египту и Алжиру в Тунисе побывали писатель Иван Бунин и его жена Вера Муромцева-Бунина. Бунин так говорил о своем отношении к этим поездкам: «Я много жил в деревне, много путешествовал в России и за границей: в Италии, в Турции, на Балканах, в Греции, в Палестине, в Египте, в Алжире, в Тунисе, в тропиках. Я, как сказал Саади, «стремился обозреть лицо мира и оставить в нем чекан души своей», меня занимали вопросы психологические, религиозные, исторические [6: 141]». Впечатления от поездок на Восток легли в основу арабских циклов стихов, «путевых поэм» «Тень птицы» (1907–1911) и путевых очерков «Воды многие» (1925–1926).

Путешествие по странам Средиземноморья и Северной Африки становится ключевым моментом в жизни и творческих исканиях другого писателя начала XX в. – символиста А. Белого. В 1910 г. А. Белый с женой Асей Тургеновой отправляются в Италию. Оттуда они едут в Тунис, в Египет, потом в Палестину и возвращаются в Одессу. Ю. В. Шатин отмечает, что это путешествие было своеобразным бегством из Москвы от семейных неурядиц, проблем с издательством [25], но оно значительно повлияло на его философские и творческие искания. Свои записи о путешествии А. Белый подготовил к печати еще в 1912 г., однако, впервые они были изданы в 1922 г. под названием «Офейра». Чуть позже в Берлине вышло второе, дополненное издание под заглавием «Путевые заметки» [2]. «Африканский дневник» [1] пишется как продолжение и вторая часть путевых заметок. В этих произведениях русский автор-путешественник отражает тунисскую действительность, включая элементы исторической информации, политических сведений, национальных и этнографических описаний. Поэтому эти произведения служат особым источником и свидетельством тунисской культуры в пределах определенного историко-культурного процесса начала XX века. Обратимся к более подробному лингвокультурологическому рассмотрению этих произведений.

Первые путевые заметки необычно названы А. Белым «Офейра». Писатель подробно рассказывает в эссе «Глоссолалия» о небесной Аэрии (Офейре или Зефирее). Он подчеркивает, что этой желанной прародине человечества «нет на земле», что она образована из субстанции, «невидимой обычному оку» и, наконец, что это «облачный город, зажженный лучами». Белый не проясняет, где находится возжеленная «златая земля» Офейра, и предоставляет читателю возможность решить это самостоятельно [19]. Однако на страницах путевых заметок писатель намекает, что его путешествие по Тунису стало началом нового «пути»: *«Питался я красками: я отдавал их, как мысли – высокому, чистому небу; я здесь осознал, что пути мои прежние – изжиты; что возвращенье на родину, мнѣ предстоящее, будет приходом впервые»*<sup>1</sup> [2: 244 – 245]. Путешествие в Тунис стало открытием арабского Востока, особым поворотом в жизни и творчестве А. Белого.

«Офейра» посвящена описанию путешествия по двум странам: Италии и Тунису. Две последние главы путевых заметок рассказывают о городе Тунисе, его культуре и народах. Автор рисует прогулки по старым арабским улочкам Медины, рынкам, кафе, описывает свои впечатления и размышления. Тунисские зарисовки переданы особым символическим языком: цветописью, звуками, геометрическими фигурами и линиями. Этот изобразительный дар символиста отмечает Т. Ю. Хмельницкая: «Белый был наделен даром остро видеть мир в линиях и красках. И этот изобразительный дар делает столь богатой и зрительно представимой его словесную палитру [4: 44]».

Подплывая к Тунису и даже не шагнув на его землю, А. Белый создает неповторимый образ-метафору – «**белый Тунис**»: *«Голубела туманная дымка; и таяла: а оснѣженіе, выдавалось рельефомъ, бѣльло, бѣльло, бѣльло; и – Господи! Есть же предѣль бѣлизнь! Я предѣль этотъ знаю теперь: называю Тунисомъ его [2: 174]»*. Следует подчеркнуть, что метафора «Tunis la blanche» часто использовалась

<sup>1</sup> Цитаты приводятся с сохранением стилистики, орфографии и пунктуации А. Белого.

европейскими путешественниками (А. Дюма, Г. де Мопассан и др.) и, вероятно, А. Белый был знаком с ней. Но в творчестве русского писателя этот цвет и этот образ получают особое культурно-семантическое наполнение. В статье «Священные цвета», написанной в 1903 г., А. Белый, рассуждая об онтологической сущности наиболее значимых, выразительных, чистых, с точки зрения символической эстетики, цветов: белого, черного и красного, – отмечает, что белый цвет – символ воплощенной полноты бытия [3].

Это тунисское «снежение» получает свои яркие очертания: прихотливо сложенные квадратики домов, купола, минареты, башенки, белые бурнусы (национальная мужская накидка). Контрастом этой белизне выступает европейский город: «Близокъ ужъ берегъ: и тутъ, – вблизи берега, видимъ: по бѣлой, развернутой складкѣ бурнуса ползутъ, расширяясь, желтыя пятна, какъ ... грязь: европейскій кварталъ ... [2: 175]». Это зрительное несоответствие, которое его удивило, будет особым мотивом путевых заметок. А. Белый создает образ не только двух не соотносимых городов: арабского и европейского, но и двух культур, двух мировоззрений. Гуляя по рынкам, европейским и арабским улицам столицы, заходя в кафе и общаясь с жителями столицы, он открывает для себя особую философию жизни и особую культуру, которая отличается от европейской. И европейцу А. Белому эта арабская культура кажется близкой, понятной и привлекательной: «Забываю, откуда пришелъ я; я – русскій; и я – европеецъ. Европа? Ее – забываю; ея – не хочу. Знаю въ Англии, знаю, въ Германіи, я тосковалъ бы по родинѣ; здѣсь – не тоскую; здѣсь точно родился; и – точно умру... [2: 244]». Он увидел в арабском Востоке проявление настоящей культуры, формировавшейся тысячелетиями на основе взаимодействия и столкновения различных культур и историй, культур и народностей, культур и религий, культур и географий. На страницах путевых заметок перед нами разворачивается сопоставительная модель культур: европейской и тунисской. В главе «Тунис» писатель четко разделяет эти два образа жизни (равно две культуры) и начинает размышлять о самом понятии «культура»: «Каждый день я бываю въ Тунисѣ; въ «культурномъ Тунисѣ»; и часто – въ арабскомъ; послѣдній – культурнѣе, потому, что основа культуры – это умѣние жить; въ возсозданіи – знаніе; жизнь же – сознание: мудрое знаніе; знаніе, взятое въ смыслѣ обычномъ научнаго знанія еще не знаніе – собственно, а половинное знаніе [2: 219]».

По А. Белому, «культура Тунисіи» и представляет то истинное законченное, цельное знание жизни, которое проявляется в жестах, в обычаях быта, архитектуре и цвете. Французские нововведения в Тунисе (бульвары, дома с острой крышей, коляски, смокинги и т. д.) «фантом», «глупость, абстрактность, отсутствіе жизненныхъ ритмов, то самое неумѣние жить, раздвоение, «цивилизация», неврастенія, безвкусица [2: 220 – 221]». Французский стиль не только уничтожает прелесть арабского города, но и ломает национальные ценности и устои. Писатель не раз на страницах своих путевых заметок выражает свое разочарование этой «культурной» колонизацией: «Тунисъ – гдѣ Тунисъ? Не Тунисъ, а Парижъ», «Ахъ, отчего загрязнили Тунисъ здѣсь, у берега? [2: 175]». К положительной стороне влияния французской культуры писатель отнес «культуру дорогъ, огородовъ, садовъ, орошенія, школъ ..., пышная зелень ужаснѣйшихъ виллъ хороша. И хорошѣ Бельведеръ [2: 221]».

Эта внешняя несовместимость будет контрастировать и в облике двух народов (в цвете одежды, в жестах и манере поведения, говоре...): «...на львой платформь Максудлы – синьютъ рабочія блузы французовъ; на правой, Радеса – бѣлѣютъ бурнусы [2: 287]». В Тунисе старики – белые достойные, а европеец – «мышинный жеребчикъ» «сюсюкаетъ» [2: 233]». В этом описании ярко прослеживается негативное отношение писателя к французам как завоевателям. А Белый соотносит не только характер, но и жесты: у француза смешная фигура, он не грозен, не горд, дряблый, не крепкотелый, у него неврастенические жесты, а с другой стороны, у араба ленивые прекрасные благородные движения, он горд. Истоки этого арабского благородства он видит в многовековой истории страны: «Тунисъ прорастаетъ въ столѣтіяхъ; самое тѣло сложилъ онъ изъ древности: изъ карфагенскаго, крѣпкаго камня сложили арабы Тунисъ: бѣлизна его стѣнь – сѣдина; не известкой онъ выбѣлен: старостью... [2: 233]».

За внешней белизной Туниса скрывается его многоликость и пестрота красок. А Белого привлекала эта многоцветность Туниса: «...открываю окно на арабскую улочку; пестрыя пятна – гдѣ бѣлый Тунисъ? Онъ – разстался на радугу красокъ; онъ издали бѣлый; вблизи – глянцевитый, фаянсовый, радужный [2: 178]». Эта яркость красок, световая картина преломляется в архитектуре, в декоративных элементах (белые стены, темнозеленые окна, темные улочки, розовые стены, разноцветные плитки на полу, решетки на окнах, дверях), в национальной одежде, в самой национальной палитре. Не случайно А. Белый отмечает: «Такъ и арабъ: какъ накинеть бурнусъ, - привидѣнье, бѣлѣйшій туманъ; распахнется – оранжевый, синій, голубоватый и розовый онъ; и тунисская улочка: издали – бѣлая; если приблизится – пестрая улочка [2: 178]».

Писатель выделяет многочисленность и разнообразие населения страны: это берберы, мавры, арабы, суданцы, туареги, французы, итальянцы, сицилийцы и евреи. В главе «Населеніе Тунисіи» он описывает особенности каждой отдельной народности. Кроме перечисления колоритного народного спектра, автор уделяет внимание их межкультурному взаимодействию. Так, сицилийцы, населяющие предместья Туниса, например, деревушку «Громбалия», «безвѣянны; и, проживая бокъ-о-бокъ съ арабомъ, они абарабились, перенимая обычаи, нравы по линіи поздняго арабскаго декаданса [2: 197]». А. Белый, описывая народы, обращает внимание на разные аспекты: религию, вид деятельности, национальную одежду, отношение к европейцам, отношение к представителям другой веры, к женщинам, выделяет предпочтения к цветам. Так, туареги, кочевые жители Сахары, любят волю; благородны; бедны; питаются молоком, мясом, фиником; покрывают глаза двумя покрывалами; их руки с тяжелыми кольцами татуированы; храбры; покладисты в общении с неверными; верны хозяину; ненавидят эксплуататоров-европейцев; лицо обожжено от солнца; «единоженственны» и уважают женщину; носят арабский бурнус. С другой стороны, у бербер, коренных жителей Северной Африки, А. Белый выделяет иные характеристики: они исконные обитатели сел; мусульмане суннитские; земледельцы; неподвижные; плотные; коренастые; менее ненавидят неверных; веротерпимые; носят берберский плащ с капюшоном, полосатые коричневые, с оранжевой кисточкой одежды, коричнево-темные; покрываются арабским бурнусом (белый, синий); предпочитают коричневый, серый белесоватый и черный цвета; серые, суровые и строгие. Описав все эти наро-

ды, писатель приходит к следующему выводу: «население Тунисии составляют не эти народы: не бедуины, не туареги, не турки, не негры; четыре другъ въ друга переходящія группы племень составляют отчетливо фонъ пестролицой Тунисии: чистокровные берберы, берберы арабизированные, бербиризированные арабы, арабы, соблюдише чистоту своей крови [2: 206]». На карте страны они располагаются следующим образом: на севере преобладают берберы, на юге арабы, в центре арабизированные берберы и бербиризированные арабы. Культура арабов и берберов пересекается, так «появляется смъшанный берберо-арабскій костюмъ, появляются «арабы» въ болъе широкомъ и неопредѣленномъ значеніи слова... [2: 210]», но эти две культуры отличаются «въ правахъ, въ предметахъ занятій, въ издѣлїяхъ, въ цвѣтѣ одежды [2: 210]». Однако А. Белый зачастую отождествляет обе эти культуры, поэтому, говоря о тунисцах, он часто использует словосочетание «белый бурнус», тем самым эта одежда выступает в его произведениях не столько национальной одеждой, а метафорой-символом жителей страны.

В «Офейре» А. Белый, передавая особый национальный колорит, приводит названия мужской и женской национальной одежды: бурнус<sup>2</sup>, чечья<sup>3</sup>, литам<sup>4</sup>, бабуши<sup>5</sup> и т. д.; местные названия определенных вещей, людей и т. д.: сэсби – «бутылочки разных цветов», шира – наркотики, там-там – особый инструмент, напоминающий барабан и т. д. [2: 228-229].

Национальная многоликость передается звукописью речи разных народов: «...арабскій языкъ разсыпаетъ вокругъ деревянную-гортанную дробь, изъ которой подѣмлется итальянско-французское соло, какъ скрипка средь роя глухихъ барабановъ: – «Дха – дхарбабабъ!» <...> То – барабанят арабы гортанями: – «Зень-зень-зень» – прозульб комаромъ тонконогий французъ. – «Жарэ-джа-рэ-маджарэ» – то встрѣ тились два итальянца [2: 178]».

В путевых заметках А. Белого ярко проявляются культурософские размышления автора. В «Офейре» писатель не только описывает новую для него культуру, но и осознанно интерпретирует задачи, поставленные перед исследователем культуры: «культурологъ долженъ схватывать цѣлое многообразія проявленій культуры; онъ долженъ и видѣть и слышать въ стремительныхъ переплетенїяхъ линій культуры – то цѣлое, которое не отольетъся въ понятїя о немъ. Потому то подлинными философами культуры бывали, тѣ люди, въ которыхъ существовало сплетеніе рѣдко сплетаемыхъ линій: поэзіи, философіи, исторіи, этнографіи... [2: 255]».

Постижение новой для себя культуры А. Белый основывал на непосредственном общении, конкретных событиях и фактах, наблюдениях и жизненных ситуациях. Встречи с представителями другой культуры занимали важное место в этом путешествии, и каждая из этих встреч раскрывала не просто народный характер, а суть культуры. Он встречался с людьми разных национальностей, народностей и общественных слоев, проживавших на одном географическом пространстве: французы, итальянцы, арабы, мавры, берберы, турки, суданцы, туареги, негры, бедуины, иностранцы. Для

<sup>2</sup> Плащ с капюшоном из белой шерстяной материи.

<sup>3</sup> Мужской головной убор из шерсти зачастую красного цвета, напоминает феску.

<sup>4</sup> Накидка для лица у туарега.

<sup>5</sup> Сапоги.

А. Белого имела важное значение религиозная принадлежность: «мусульмане, евреи, гяуры, румы (люди другого верования)». В книге встречаются представители почти всех чинов и профессий: бей, кади (судья), шейх, купцы, торговцы, дервиш, адвокат. Отдельные персонажи (Monsieur Epinat, Мадам Ребейлор, Али Джллули, Махмуд, «сребробродый» старик, дервиш и др.) создают особую атмосферу произведения.

Писатель описывает посещаемые им достопримечательности: археологические памятники древнего Карфагена, Загуан («Mons Leugitanus» римлян), Медину Туниса, городок андалузского стиля Сиди бу Саид, тунисские базары (суккь), где находятся лавки торговцев и ремесленников. А. Белый перечисляет названия местных рынков, их специализацию: *«вотъ лабиринтъ крытыхъ улицъ то – сукки; они знамениты въ Тунисъ»: «туфленный сукк», «суккь тканей – ель-Кбебджия», «суккь ель-Барка», где продавали невольников, потом оружие [2: 186], а сейчас торгуют изделиями из серебра и золота и т. д. Он побывал в арабских кварталах «Баб-суйка», «Баб-Джазира», улице «Халфауйин» и других уголках арабской Медины, где непосредственно соприкоснулся с местными «бурнусами». Важным местом, где «арабская жизнь распахнулась [2: 232]» для писателя, стало кафе, в котором можно наблюдать и смешаться с людьми. Собрав все свои впечатления и как бы набросав яркими красками все посещаемые места, А. Белый попытался передать атмосферу эпохи и нации.*

Продолжением и второй частью путевых заметок «Офейра» стал «Африканский дневник», который был опубликован лишь в 1991 году. Сам писатель в предисловии пишет: «эта книга не может быть названа «Путевыми заметками». Это – скорее «Африканский дневник». Автор подчеркивает жанровое определение своего произведения и выделяет самостоятельность произведения, указывая, что *«будучи в 1911 году с женою в Тунисии и Египте, все время мы посвящали уразуменью картин, встававших перед нами». Так же, как и в своем первом произведении «Офейра», А. Белый не только пытается осознать, понять, прочувствовать увиденные образы, но и пересказывает истории, фиксирует факты и даты. Не случайно он отмечает этот переворот в своем путешествии и в себе: «...я приехал в Тунис отдохнуть, переждать холода, и с весенними первыми днями вернуться обратно в Европу; нас ждали: Мессина, Катанья, Помпея, Неаполь, Равенна, Ассизи, Флоренция, Рим, галереи, музеи; а мы – засмотрелись куда-то в обратную сторону; юг и восток призывали; и голос Сахары раздался [1: 348]». В «Африканском дневнике» зазвучала лишь слегка затронутая в «Офейре» тема Африки. Тунис стал в биографии русского писателя-символиста тем переломным местом, который родил в нем «новую жилку», «предпринимателя, авантюриста»: «...был во мне миг, когда я перестал быть туристом, мог стать путешественником; а Тунисию чувствовал базой, откуда мог бы я нырнуть в необъятную Африку, как водолаз, прикрепленный канатом к судну [1: 348]». Затянувшееся пребывание в Тунисе (А. Белый прожил в Радесе, пригороде столицы, два месяца) стало для него откровением: в это время он изучал историю Туниса, быт и нравы народов, историю мусульманства, рассматривал карты, читал книги известных арабских, европейских и русских ученых и путешественников. А. Белый пишет: *«Пребывание в тихой арабской деревне, в Радесе мне было огромнейшим откровением, расширяющим горизонты; отсюда я мысленно путешествовал в недра**

Африки, в глубь столетий, слагавших ее современную жизнь; эту жизнь мы уже чувствуем, тысячи нитей связывают нас с Африкой [1:330]».

В целом «Африканский дневник» построен на контрасте двух моделей пространства, меняющихся по мере путешествия. Так, в самой «Тунисии» противопоставлены два города Кайруан и Тунис с его пригородами Карфагеном, Сиди бу Саидом, Радесом, как два разных образа культур на пространстве страны, Африка и Европа как два континента и несовместимые культуры. После путешествия в Египет Тунис сравнивается с Каиром. Это противопоставление реализовано в зрительных образах – геометрических и цветовых, содержательных оппозициях, образах – героях. Так, описание Кайруана сопровождается рассказами об истории становления ислама и создания города, его мечетях и мифах, пейзаже, который окружает город. Сопоставление дополняется зрительным контрастом, когда старый выжженный Кайруан противопоставлен одновременно белому и разноцветному, молодому Тунису. В описании кайруанской архитектуры А. Белый широко использует геометрические термины и эпитеты: *пирамидический, трехъярусный, плоский, зубный, беззубный, квадратный, полукруг, дуга, полосы* и т. д. Два пространства наделяются совершенно противоположными характеристиками: Кайруан с четкой геометрией рисунка и Тунис в растительной орнаментовке имеют две разные цветовые гаммы: в Кайруане доминируют черно-белые росписи стен, «здесь – более шашек; здесь и толпа – чернобелая вовсе; как флер, чернобелые пятна людей вместе с дугами, клетками, шашками стен полосатят глаза похоронно; вот черные, белые шашки на мощной дуге обращенных ворот ...; вот – черные, белые полосы под куполами мечетей [1: 340]». Это черно-белое архитектурное наполнение повторяется в цвете одежды: «чернеют шелка» на кайруанской женщине, в белый бурнус закутан суданец. Совершенно иные краски Туниса: «зеленые, желтые, синие», туниска «закутана в снежении шелка [1: 340]». Так рождается два уникальных образа: Кайруан – древний город, обращенный в прошлое, в глубь Африки: «Облупленный жженый стоит Кайруан <...>; он «ветхий деньми», непокорный, подставивший спину Европе, глядящий расширенным, воспаленным болезнями глазом в Сахару, зовущий к себе ...». «Белый надменный Тунис» молод, наполнен яркими красками жизни и напоминает «бледного мавра в роскошном тюрбане [1: 340]».

Автор отметил и другой важный момент, отличающий Кайруан от Туниса, – отношение к представителям других верований в мечетях. Так, в Тунисе иностранцам не разрешается входить в мечеть в отличие от Кайруана, где двери мечетей открыты. «В Тунисе руми – неверный, в мечеть не пропустят». Причина объясняется тем, что «сквернили французы постоем во время своей оккупации их; с той поры дверь мечетей, уже оскверненных, открылась для гяуров, здесь в Кайруане [1: 343]».

В описании Кайруана А. Белого больше всего привлекали природные ландшафты и архитектура. Поэт активно использует цветопись и геометрические фигуры. Этот город характеризуется пустынным ландшафтом и климатом (*песок, дюна, Сахара, верблюды, жареные кактусы, жаркий ветер, сухие колючки, желтые мулы, желтые пески, горы из кварцевой пустыни, желтые равнины, буря, ужасная сушь* и др.). В его описании доминируют такие цветовые эпитеты, как *желтый, сухой, бурый*. В сознании автора Кайруан стал символом Сахары, жестокости природы. Не случайно в эту главу помещены сведения о самой Саха-



ре, ее дюнах и эргах, свидетельства о путешествии в Сахару русского путешественника А. Елисеева. А. Белый не просто рисует город, а создает образ-метафору – это ворота Африки, Сахары. Это словно город-призрак, здесь все желтое, засохшее и пожелтевшее: *«Кайруан остается вратами в моем восприятии Африки ... облупленный город стоит точно призрак, сухой. Пережаренный, злой, запахнувший в дымный бурнус из песков, зоготавший и в ночи, и в дни, взрывававших в черные ночи первозданные страхи ... [1: 358]»*.

Но Кайруан – это еще и глубина истории, прошлое и мудрость: *«Седой Кайруан загляделся на славное прошлое [1: 345]», «весь Кайруан – грезит прошлым [1: 338]»*. Являясь религиозной святыней, он богат мечетями и марабу, своим исламским архитектурным стилем: минаретами, куполами, башнями и воротами, поэтому повсюду ощущается святость этого города. Автор описывает самые известные мечети Кайруана, дополняя свой рассказ ценными историческими сведениями об их основании и строительстве (мечеть Сиди Окбы, построенная из римских развалин и колонн; мечеть Трех Ворот, представляющая схематический план всех мечетей Туниса и др.).

Восприняв экзотику новой культуры, писатель-путешественник увидел в этом новом культурном пространстве проявление некоторого сходства с Россией. Очертания кайруанской равнины напоминают А. Белому о русской природе: *«В этой равнине есть что-то от русской равнины; ...чу – звоны бубенчиков (как и в России): сквозь ветер; такие же пески наползают с Востока в пространствах лихих оренбургских, самарских степях [1: 340]»*. Сам Кайруан *«точно Кремль [1: 339]»* укреплен *«желтеющими стенами зубцов, ... защищая со всех сторон света кишащий народами город от серых пригорков и рытвинок солончаковой равнины [3: 340]»*. Взгляд дервиша, умершего от укуса ядовитой змеи, похож на взгляд хлыстовки и взгляд первой русской камерной певицы М. А. Олениной, исполнявшей песни Шумана. В этом потухшем взгляде писатель увидел *«давнюю тоску о мире»*, которая снимает все национальные и религиозные отличия.

После Кайруана с его минаретами, марабу, дервишами, автор отправился поездом на север страны, где описывает свои прогулки по Карфагену и Сиди бу Саиду. Вековая история проглядывает здесь через растительность, в музее Карфагена его восхитили финикийские экспонаты. Здесь он снова так же, как в путевых заметках *«Офейра»*, размышляет о связи культуры. Истоки многоликости и разноцветности Туниса, по А. Белому, заложены в глубине истории: *«брызги разбитой культуры на северо-западе Африки, точно осколки стекла, здесь и там, через зелень позднейшей пробившейся жизни блистают отчетливо; и – желто-синий орнамент Тунисии, верно, неспроста – такой желто-синий; неспроста мальтийским крестом увенчали щиты туареги; неспроста венчает отчетливый крест туарегский кинжал [1: 362]»*.

Посещая руины Карфагена и Сиди бу Саид, русский писатель не расстанется с мыслью о противостоянии Африки и Европы. Едва затронутая тема в путевых заметках *«Офейра»* в *«Африканском дневнике»* получает развитие. А. Белый предсказывает события, происходящие в современном мире. Африка – это *«двадцать две»* Франции, которые со временем покорят саму Францию: *«Франция быстро толстеет, она – негритянка; не гальский петух ее символ; и – не кадрили ее танец, скорей ее символ – жираф, ее танец – канкан;*

*и не надо быть тонким провидцем, чтоб внятно понять: уже даже в XX столетии в тонкие звуки «рояльной культуры» Европы войдет глухо-дикий рыдающий звук барабана, там-тама; «ля-ля» превратится в звук: «бум». И забумкает звуком «бум-бума» пространство Европы. О, бедная Франция! [1: 366 – 367].*

В произведениях А. Белого мы видим не только образ путешествия, но и образ автора-путешественника, мыслителя и образ страны, как говорил А. Белый, «Тунисию» с ее городами, природой, историей, культурой, архитектурой, народностями и отдельными персонажами. Писатель-символист в путевых заметках создал цветовой рисунок Туниса, используя метафорическое и символическое значение звуков, красок, геометрических образов. Передав красочное и колоритное описание местностей, городов, селений, жителей, писатель сумел создать один из наиболее ярких образов страны начала XX в.

Особой емкостью, на наш взгляд, обладает лингвокультурологический потенциал литературных путешествий, созданных в поэтической форме. В них органично соединяются три уровня культурной информации: представление ментефактов в содержании текста (традиции, обычаи, обряды, бытовая культура, повседневное поведение, национальные картины мира и т. д.); особая языковая картина мира (безэквивалентная лексика, афоризмы, фразеологизмы, знаки экспрессивно-образной номинации, ономастическая лексика, реляционные единицы фонетико-интонационного, деривационного, морфологического и синтаксического уровней); концептуальный уровень [8: 29].

В качестве примера здесь можно привести творчество поэта серебряного века Н. Гумилева, а также современного поэта Е. Чигрина. Основатель литературного направления «акмеизм» Н. Гумилев совершил четыре путешествия в Африку: в 1908 г. – в Египет, на рубеже 1909–1910 гг. – в Сомали и Восточную Абиссинию, в сентябре-марте 1910–11 гг. – в Абиссинию. Последнюю поездку он совершил в 1913 г. по заданию Академии художеств, из которой привез большую коллекцию вещей, а также многочисленные записи песен и легенд. На основе африканских путешествий Н. Гумилев создает свои прозаические произведения: путевые заметки «Африканский дневник» (1913) и путевой дневник «Африканская охота» (1916). Африканская тема отразилась в его богатом поэтическом наследии: стихотворные сборники «Чужое небо» (1911), «Колчан» (1911), «Шатер» (1919–1921). Африка для писателя и поэта была связана с идеей подлинного «земного рая», представленного в виде первичного, благодатного мира, мира естественного порядка вещей.

Среди большого «африканского наследия» Н. Гумилева можно выделить произведения, посвященные Тунису и его истории. Так, в стихотворении «Тразименское озеро» он воспекает подвиг великого полководца античности Ганнибала (247–183 гг. до н.э.). Героем гумилевской новеллы «Лесной дьявол» выступает отважный и предприимчивый карфагенский мореплаватель, совершивший экспедицию вдоль западного берега Африки, Ганнон Карфагенянин (живший около VII–VI вв. до н.э.). В стихотворении «Алжир и Тунис» [10: 426] поэт повествует о теснейшем родстве «старой Европы» и средиземноморской Африки. Начав с описания культурно-географических реалий финикийско-римского периода, он переходит к рассказу о французской колонизации этого региона: *«И к Италии дальней / Дивно выгнутый мыс / Простирает печальный / Брат Алжира, Тунис. / Здесь по-прежнему стойки / Под напором ветров / Башни*

*римской постройки, / Колоннады дворцов. / У крутых побережий / На зеленом лугу / Липы, ясени те же, / Что на том берегу». В финале стихотворения поэт противопоставляет Север и Юг – христианские земли, освоенные французами, нашедшими здесь «край наследственный свой», с одной стороны, – и дикие народы пустыни, с другой: «Но на север и ныне / Юг оскалил клыки. / Всё ползут из пустыни / Рыжей стаей пески. // Вместо хижин – могилы. / Вместо озера – рвы... / И отходят кабилы, / Огрызаясь, как львы». Н. Гумилев, воспевая волю европейца, противопоставляет ее дикой воле природы. «Белый» сражается с песками пустыни и племенами, олицетворяющими пустыню. Финальные строфы стихотворения наиболее полно представляют позицию автора-путешественника: «Только белый бороться / Рад со всяким врагом, / Вырывает колодцы, / Садит пальмы кругом. // Он выходит навстречу / Этой тучи сухой, / Словно рыцарь на сечу / С исполинской змеей».*

Интересные образы Туниса представлены в стихотворениях Евгения Чигрина, одного из известных поэтов России начала XXI века. В сборник стихов «Погонщик» (2012), входят «Колониальные песни». Это своеобразные поэтические путевые заметки из далеких путешествий – Индия, Цейлон, Тунис, Марокко, острова Полинезии, в которых отражены впечатления поэта-путешественника. Как отмечают рецензенты, в стихах Чигрина витает дух серебряного века русской поэзии, они манят читателя в далекие страны, в них звучит музыка чужих наречий, но вместе с тем они очень современны [20]. В этот цикл включены стихотворения «Кайруан», «Набуль», «Вид на мечеть, или прогулка по Сиди-бу-Саиду», «Сахара». В поэтической форме поэт описывает национальный тунисский колорит и отсылает нас к русским поэтам-путешественникам (А. Белому, Н. Гумилеву, И. Бунину). В образах Чигрина мы ощущаем восточные исламские мотивы И. Бунина, африканские образы Н. Гумилева и восхищение арабской культурой А. Белого. Не случайно в качестве эпиграфа к стихотворению «Кайруан» [23] выбраны строки «Африканского дневника» А. Белого (Н. Бугаев), а в самом тексте символист назван «молочным африканцем»: «Все гумилевым «варится», все бдит // Бугаевым – молочным африканцем». Пространство Кайруана наполняется не только религиозным содержанием («Прижмусь к стене и стану Кайруаном, / Мечеть Окба надышит алкораном»), но и живыми красочными образами. Так, в «мираже медины» ползет «синий» туарег, слышен смех арабских женщин. Этот «локальный колорит», как отмечает поэт, наполнен и пейзажными зарисовками: «Фонарь заснул богатым оборванцем, / Не развенчав локальный колорит, / Над минаретом движется «шамуб» / Луны, вдохнувшей мегатонны шиши...». В стихотворении «Набуль» [24] поэт приводит другие узнаваемые местные атрибуты: глина, апельсины, халва и инжир, мечеть-стрела, Сук эль-Джума и др. Но и в этой экзотичной повседневности присутствует образ Востока, который тесно связан с русским поэтом И. Буниным: «Скиталец Бунин прорастает в суре // От муэдзина: пятница... Восток».

Мы привели лишь некоторые примеры лингвокультурного описания одной арабской страны Туниса в разных литературных «путешествиях» (путевые очерки художника К. С. Петрова-Водкина, путевые заметки А. Белого, стихотворения Н. Гумилева и Е. Чигрина). В эти произведения включены элементы исторической информации, политических сведений, национальных и этнографических описаний, они служат особым свидетельством тунисской истории и культуры.

Рассмотренный пример литературных «путешествий» демонстрирует богатый лингвокультурный потенциал диалога культур, выраженный в тексте, что является его неоспоримым преимуществом перед другими жанрами художественной литературы. Органическое единство языкового и культурного аспектов в процессе обучения РКИ на основе литературы «путешествий» будет, на наш взгляд, повышать мотивацию к дальнейшему изучению языка, помогать воспринимать изучаемый язык и литературу как источник культурных ценностей народа и страны. Эти национально ориентированные тексты способствуют расширению культурного кругозора учащихся, формированию позитивного отношения к русской культуре, а также, что немаловажно, познанию собственной культуры с помощью изучаемого языка. Данные бикультурные тексты способствуют также профессиональному росту преподавателя, созданию продуктивного психологически комфортного взаимодействия педагога и арабских учащихся, являются основой диалога культур в общем формате межкультурного общения.

## ЛИТЕРАТУРА

---

1. Белый А. Африканский дневник / А. Белый / Публ. текста С. Воронина // Российский Архив: История Отечества в свидетельствах и документах XVIII–XX вв.: Альманах. – М., 1994. – Т. 1. – С. 330–454.
2. Белый А. Путевые заметки «Офейра»: Сицилия и Тунис / А. Белый. – М., Берлин, 1922. – Т. 1. – 310 с.
37. Белый А. Священные цвета / А. Белый // Арабески. Книга статей. – М., 1911. [Электронный ресурс] URL: [http://az.lib.ru/b/belyj\\_a/text\\_07\\_1903\\_arabesky.shtml](http://az.lib.ru/b/belyj_a/text_07_1903_arabesky.shtml) (последнее обращение: 2.01.2017).
38. Белый А. Стихотворения и поэмы / А. Белый / Вступ. статья и сост. Т. Ю. Хмельницкой. 2-е изд. – М.-Л., 1966. – 656 с.
39. Библер В. С. О логической ответственности за понятие «диалог культур» / В. С. Библер // АРХЭ: Ежегодник культурологического семинара. – Вып. 2., М., 1996. – С. 125–144.
40. Бунин И. А. Собрание сочинений: в 6 т. – М. : Худож. лит., 1988, Т. 6. – 298 с.
41. Василюк И. П. Прикладная лингвокультурология: проблемы отбора и анализа языкового материала для практики обучения русскому языку как иностранному / И. П. Василюк // Известия гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена. – 2009. – № 98. – С. 24–33.
42. Верещагин Е. М. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – Изд. 4-е, перераб. и доп. М. : Русский язык, 1999. – 246 с.
43. Воробьев В. В. О статусе лингвокультурологии / В. В. Воробьев // Русский язык, литература и культура на рубеже веков // IX Междунар. Конгресс МА-ПРЯЛ. Тез. докл. и сообщ. – Братислава, 1999. – Т. 2. – С. 125–126.
44. Гумилев Н. Стихотворения и поэмы / Н. Гумилев. – М. : Худ. лит-ра, Т.1. – 1991. – 589 с.
45. Гуминский В. М. Путешествие / В. М. Гуминский // Литературный энциклопедический словарь / под общ. ред. В. М. Кожевникова, П. А. Николаева. – М. : Сов. энциклопедия, 1987. – С. 314–315 с.

46. Дигина О. Л. Влияние лингвокультурологического подхода на формирование межкультурной коммуникации в обучении иностранному языку / О. Л. Дигина // *Lingua mobilis*. – 2009. – № 4 (18). – С. 99–105.

47. Жерлицина Н. А. Русские научные экспедиции в Тунис в конце XIX–начале XX в./ Н. А. Жерлицина // *Африканский сборник*, 2011. – СПб. : МАЭ РАН, 2012. – С. 27–33.

48. Петров-Водкин К. С. Поездка в Африку / К. С. Петров-Водкин // «На рассвете». Вып. 1, Казань, 1910. [Электронный ресурс] URL: [http://dugward.ru/library/petrov-vodkin/petrov\\_vodkin\\_poezdka\\_v\\_afriku.htm](http://dugward.ru/library/petrov-vodkin/petrov_vodkin_poezdka_v_afriku.htm) (последнее обращение 2.01.2017)

49. Прохоров Ю. Е. Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев / Ю. Е. Прохоров. – М. : ИКАР, 1997. – 228 с.

50. Сафонова В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций / В. В. Сафонова. – Воронеж : Истоки, 1996. – 237 с.

51. Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии / Э. Сепир / Под ред. Кибрика А. Е. – М. : Прогресс, 1993. – 656 с.

52. Соколова Л. В. Русско-испанские контакты в зеркале диалога культур (о теоретических основах и структуре национально ориентированного учебного пособия по чтению и развитию речи для испанских студентов «Россия и Испания: диалог культур») / Л. В. Соколова, Гусман Тирадо Р. // *Мир русского слова*. – 2014. – № 2. – С.109–113.

53. Спивак М. В. Публицистика Андрея Белого в биографическом и историко-культурном контексте (1916–1934): Автореф. дис. ... док. филол. наук. М., 2012. [Электронный ресурс] URL: <http://cheloveknauka.com/publitsistika-andreya-belogo-v-biograficheskom-i-istoriko-kulturnom-kontekste-1916-1934> (последнее обращение: 5.02.2017)

54. Телия В. Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты / В. Н. Телия. – М. : Языки русской культуры, 1996. – 288 с.

55. Три рецензии на книгу стихов Евгения Чигрина «Погонщик». [Электронный ресурс] URL: [http://www.liveinternet.ru/users/sveta\\_kosach/post247626892/](http://www.liveinternet.ru/users/sveta_kosach/post247626892/) (последнее обращение: 2.01.2017)

56. Чач Е. А. Ориентальный контекст Серебряного века / Е. А. Чач // *Омский научный вестник*. – 2010. – № 1 (85). – С. 59 – 62.

57. Чигрин Е. Стихи / Е. Чигрин // *Звезда* – 2011. – № 7. [Электронный ресурс] URL: <http://magazines.russ.ru/zvezda/2011/7/ch6.html> (последнее обращение: 5.02.2017)

58. Чигрин Е. Стихи / Е. Чигрин // «Зинзивер», 2011. – № 8 (28). [Электронный ресурс] URL: <http://www.zinziver.ru/publication.php?id=3438> (последнее обращение: 5.02.2017)

59. Шатин Ю. В. Африка Андрея Белого и Николая Гумилева: лики травелога / Ю. В. Шатин // *Русский травелог XVIII–XX веков*. / Под. ред. Т. И. Печерской. – Новосибирск, 2015. – С. 378–426.

## Об авторах

---

*Ушакова Наталья Игоревна* – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой языковой подготовки Центра международного образования, Харьковский национальный университет имени В. Н. Каразина, Украина.

*Безкорвайная Любовь Сергеевна* – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой филологии, Харьковский национальный автомобильно-дорожный университет, Украина.

*Бекетова Анна Павловна* – старший преподаватель кафедры иностранных языков и перевода, Уральский федеральный университет, г. Екатеринбург, Россия.

*Билык Елена Николаевна* – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры искусствоведения, литературоведения и языкознания, заведующий отделом международного образования и сотрудничества, Харьковская государственная академия культуры, Украина

*Божко Наталия Михайловна* – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры языковой подготовки Харьковский национальный автомобильно-дорожный университет, Украина.

*Бондаренко Владимир Васильевич* – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры философии и педагогики профессиональной подготовки, Харьковский национальный автомобильно-дорожный университет, Украина.

*Бондаренко Людмила Николаевна* – старший преподаватель кафедры филологии Харьковский национальный автомобильно-дорожный университет, Украина.

*Давер Маргарита Валентиновна* – доктор педагогических наук, Молдова.

*Домнич Светлана Павловна* – кандидат философских наук, старший преподаватель кафедры языковой подготовки Центра международного образования, Харьковский национальный университет имени В. Н. Каразина, Украина.

*Ельцова Елена Николаевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры восточных языков (секция русского языка) Высшего института языков Туниса, Карфагенский университет, Тунис.

*Креч Татьяна Васильевна* – кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой украинского языка и языковой подготовки, профессор, Харьковский национальный университет строительства и архитектуры, Украина.

*Куприна Тамара Владимировна* – кандидат педагогических наук, профессор Российской академии естествознания, Почетный доктор наук Международной академии естествознания, доцент кафедры иностранных языков и перевода и кафедры Международной экономики, Уральский федеральный университет, г. Екатеринбург, Россия.

**Кучеренко Елена Федоровна** – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры украинского языка и языковой подготовки, Харьковский национальный университет строительства и архитектуры, Украина.

**Милева Ирина Владимировна** – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры украинского языка и языковой подготовки, Харьковский национальный университет строительства и архитектуры, Украина.

**Минасян Светлана Михайловна** – кандидат педагогических наук, профессор Российской академии естествознания, доцент кафедры теории и истории педагогики, Армянский государственный педагогический университет имени Х. Абовяна, Ереван, Армения

**Мисенева Виктория Викторовна** – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры языковой подготовки Центра международного образования, Харьковский национальный университет имени В. Н. Каразина, Украина.

**Муляхи Самиха**, магистрант Государственного института русского языка им. А. С. Пушкина, (Россия), Тунис.

**Сергеева Любовь Владимировна** – заместитель начальника отдела по учебно-воспитательной работе Института фундаментального образования, аспирант, Уральский федеральный университет, г. Екатеринбург, Россия.

**Ушакова Наталья Владимировна** – старший преподаватель кафедры филологии, Харьковский национальный автомобильно-дорожный университет, Украина

**Цатурян Армен Мишаевич** – доктор педагогических наук, профессор Российской академии естествознания, доцент кафедры физики, Ванадзорский государственный университет. Директор Ванадзорской специализированной школы, с углубленным обучением математике и естественным дисциплинам, Ванадзор, Армения.

**Штыленко Владимир Евгеньевич** – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры филологии, Харьковский национальный автомобильно-дорожный университет, Украина.

**Штыленко Елена Львовна** – доцент кафедры филологии, Харьковский национальный автомобильно-дорожный университет, Украина.

**Шульга Ирина Николаевна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, Национальный аэрокосмический университет имени Н. Е. Жуковского «Харьковский авиационный институт», Украина.

**Яценко Ирина Иосифовна** – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры русского языка для иностранных учащихся гуманитарных факультетов филологического факультета Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова, Россия.

## Наукове видання

Ушакова Наталя Ігорівна	Кучеренко Олена Федорівна
Безкоровайна Любов Сергіївна	Мілева Ірина Володимирівна
Бекетова Анна Павлівна	Мінасян Світлана Михайлівна
Білик Олена Миколаївна	Місеньова Вікторія Вікторівна
Божко Наталія Михайлівна	Муляхі Саміха
Бондаренко Володимир Васильович	Сергеева Любов Володимирівна
Бондаренко Людмила Миколаївна	Ушакова Наталя Володимирівна
Давер Маргарита Валентинівна	Цатурян Армен Мішаевич
Домніч Світлана Павлівна	Штиленко Володимир Євгенович
Єльцова Олена Миколаївна	Штиленко Олена Львівна
Креч Тетяна Василівна	Шульга Ірина Миколаївна
Купріна Тамара Володимирівна	Яценко Ірина Йосипівна

## Академічна адаптація освітніх мігрантів у країні навчання

### Монографія

*За загальною редакцією Н. І. Ушакової*

Коректор І. Ю. Агаркова  
Комп'ютерне верстання І. М. Дончик  
Макет обкладинки Ю. М. Рижова

Формат            Ум. друк. арк.            Тираж 300. Зам. №  
Видавець і віготовлювач  
61022, Харків, майдан Свободи, 4  
Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна  
Видавництво ХНУ імені В.Н. Каразіна  
Свідоцтво про державну реєстрацію ДК №            від

Надруковано ХНУ імені В.Н. Каразіна  
61022, м. Харків, майдан Свободи, 4  
Тел. 705-24-32







