

ПОРТРЕТ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МИГРАНТА

**ОСНОВНЫЕ АСПЕКТЫ АКАДЕМИЧЕСКОЙ,
ЯЗЫКОВОЙ И СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ**

Томск 2011

ПОРТРЕТ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МИГРАНТА
**Основные аспекты академической,
языковой и социокультурной адаптации**

*Научный редактор
кандидат исторических наук
Е.Ю. Кошелева*

Томск
2011

УДК 316.344.34:378.2-054.7
ББК С55.55
П 60

Рецензенты:

д.ист.н. *Шерстова Л.И.*, к.фил.н. *Михалева Е.В.*

Научный редактор:

Е.Ю. Кошелева

Авторский коллектив:

Л.С. Безкорвайная (гл. 1. § 2), Л.Б. Бей (гл. 1. § 2), В.В. Бондаренко (гл. 3. § 4),
Л.Н. Бондаренко (гл. 3. § 4), Е.Н. Вавилова (гл. 2. § 2), Т.Ф. Волкова (гл. 2. § 1),
М.В. Давер (гл. 2. § 3), Г.В. Кашкан (гл. 1. § 1), Е.В. Копылова (гл. 1. § 3),
Е.Ю. Кошелева (гл. 3. § 1-2), З.Ф. Назыров (гл. 1. § 3), И.Я. Пак (гл. 2. § 4;
гл. 3. § 1), Н.В. Провалова (гл. 1. § 2), Е.И. Самофалова (гл. 3. § 2),
О.Н. Тростинская (гл. 1. § 3), Н.И. Ушакова (гл. 1. § 3), А.В. Фаерман (гл. 3. § 3),
Н.Б. Шахова (гл. 1. § 1) , В.Е. Штыленко (гл. 1. § 2), Е.Л. Штыленко (гл. 1. § 2)

Портрет образовательного мигранта. Основные аспекты академической, языковой и социокультурной адаптации: колл. монография / науч. ред. Е.Ю. Кошелева. – Томск: «РАУШ МБХ», 2011. – 204 с.

В коллективной монографии рассматриваются проблемы адаптации иностранных студентов из дальнего зарубежья к учебе в вузах постсоветского пространства (Россия, Украина, Молдова) и, соответственно, адаптации вузов к данной категории студентов. Исследование выполнено на примере кейсов в Томском политехническом университете (Томск, Россия), Харьковском национальном автомобильно-дорожном университете (Харьков, Украина), Харьковском государственном университете им.В.Н. Каразина (Харьков, Украина), Международном независимом университете Молдовы (Кишинев, Молдова), Цзилиньском университете (Чанчунь, Китай). Данный труд является одним из результатов проекта «Портрет образовательного мигранта», реализованного при поддержке РГНФ и администрации Томской области.

ISBN 978-5-4387-0007-4

Издание осуществлено при финансовой поддержке РГНФ, грант №10-01-64102 а/Т.

© Коллектив авторов, 2011
© Российский гуманитарный научный фонд, 2011
© Томский политехнический университет, 2011
© Администрация Томской области, 2011

Оглавление

Предисловие	4
Глава 1. Академическая адаптация иностранных студентов	
1.1. Некоторые аспекты академической и психологической адаптации иностранных студентов в российском вузе (Кашкан Г.В., Провалова Н.В., Шахова Н.Б.)	6
1.2. Высшее образование для англоговорящих студентов в вузах Украины: пути повышения качества обучения (Безкоровайна Л.С., Бей Л.Б., Штыленко В.Е., Штыленко Е.Л.)	28
1.3. Лингвосоциокультурный центр как средство адаптации образовательных мигрантов (Назыров З.Ф., Ушакова Н.И., Тростинская О.Н., Копылова Е.В.) ..	41
Глава 2. Языковая адаптация иностранных студентов	
2.1. Текстовая деятельность языковой личности иностранного студента как объект исследования (Волкова Т.Ф.)	59
2.2. Вторичная языковая личность вьетнамских учащихся: фонетический и грамматический аспекты (Вавилова Е.Н.)	78
2.3. Адаптация иностранных учащихся в аспекте учета национальных лингвометодических традиций (Давер М.В.)	103
2.4. Концепт «Россия» в языковом сознании китайских студентов-русистов (Пак И.Я.)	125
Глава 3. Социокультурная адаптация иностранных студентов	
3.1. Учебные и поведенческие стратегии китайских студентов: социокультурный анализ (Кошелева Е.Ю., Пак И.Я.)	140
3.2. Социологический портрет образовательного мигранта из стран дальнего зарубежья на примере Томского политехнического университета (Кошелева Е.Ю., Самофалова Е.И.)	153
3.3. Национальный фактор в процессе социокультурной адаптации студентов из стран АТР в томских вузах (Фаерман А.В.)	165
3.4. Коммуникативные потребности иностранных учащихся подфака в социокультурной сфере деятельности (Бондаренко В.В., Бондаренко Л.Н.)	178
Заключение	191
Литература	192
Сведения об авторах	202

Предисловие

Выносимая на суд читателя коллективная монография выполнена в рамках проекта Российского гуманитарного научного фонда «Портрет образовательного мигранта», проект №10-01-64102 а/Т.

В последние годы в гуманитарных исследованиях значительное внимание уделяется адаптации визитеров (трансмигрантов). Процессы адаптации и их специфика вызывают неослабевающий интерес у представителей различных наук. Данная монография объединила усилия специалистов в области истории, социологии, лингвистики и методики преподавания иностранных языков. Исследовательское внимание участников проекта сфокусировано на проблемах академической, языковой и социокультурной адаптации образовательных мигрантов из дальнего зарубежья в вузах постсоветского пространства (Россия, Украина, Молдова).

Необходимость исследования феномена адаптации иностранных студентов обусловлена его научной и прикладной значимостью. Глобализация современного общества привела к формированию международного рынка образования, на котором появляется все больше игроков. Вузы России, Украины и Молдавии являются активными участниками этого рынка, предлагая иностранным студентам обучение, в том числе, на русском и английском языках.

Выделяются некоторые проблемы адаптации иностранцев. К академическим проблемам относят противоречия между уровнем коммуникативной компетенции иностранных студентов к восприятию учебной информации и требованиями высшей школы, а также незнание академических стереотипов страны обучения. К личностным проблемам относятся: неудовлетворенность в распределении социальных ролей; невозможность достаточного проявления себя как личности; невозможность удовлетворить актуальные потребности и реализовать значимые цели; невротические и психосоматические расстройства; неприятные чувства потери друзей и статуса, отверженности, дискомфорта при осознании различий между культурами; путаница в ценностных ориентациях; высокий уровень тревожности; недостаточный контроль поведения; агрессивность и конфликтность. Важную роль в процессе социализации играет языковая адаптация, которая оказывает непосредственное влияние на успех коммуникации.

Известно, что на возраст, пол, религиозную принадлежность обращают большое внимание в любой культуре. Поэтому для ускорения со-

циализации иностранца в новых условиях необходимо всестороннее изучение его личности. Иностранцы учащиеся, впервые оказавшиеся в новой культурной среде, часто находятся в состоянии ментального диссонанса и живут как бы двойной жизнью: наедине с собой в рамках родной культуры, а в обществе – пытаются подстроиться к новой культуре.

Причиной этого является как недостаточное знание языка нового социокультурного окружения, так и неумение определить различные социальные роли, которые берут на себя участники ситуации, незнание подтекста, который понятен носителям языка.

Адаптация иностранных студентов к новой среде состоит из определенных этапов: вхождение в студенческую среду; усвоение основных норм мультиэтнического коллектива; выработка собственного стиля поведения; формирование устойчивого положительного отношения к будущей профессии; преодоление «языкового барьера»; усиление чувства академического равноправия.

Структура монографии состоит из трех разделов, посвященных, соответственно, академической, языковой и социокультурной адаптации иностранных студентов в рамках принимающего вуза и социума.

Глава 1. Академическая адаптация иностраннных студентов

1.1. Некоторые аспекты академической и психологической адаптации иностраннных студентов в российском вузе

Управление обучением иностраннных студентов с использованием инновационных образовательных технологий

Развитие новой парадигмы образования, где студент из пассивного слушателя превращается в активного деятеля и должен овладеть компетенциями, которые позволят ему ориентироваться в сложном лабиринте международных рынков труда, направлено на реализацию повышенного внимания к управлению знаниями. Поскольку компетенции – это есть результат обучения, то ориентация на результаты обучения влечет за собой необходимость освоения новых (инновационных) методов преподавания, обучения и оценивания, которые направлены на повышение качества подготовки путем развития у студентов творческих способностей и самостоятельности. В условиях ускоряющихся перемен и нарастания неопределенностей, характерных для современных рынков труда, приобретают большое значение универсальные компетенции. Основы универсальных компетенций формируются в основном на первом и втором курсах. Все выше сказанное относится как к русским, так и к иностранным студентам, с той лишь разницей, что образовательный процесс происходит на неродном для студента языке и значительно усложняет задачу формирования сначала универсальных, а затем профессиональных компетенций.

Опыт различных педагогических школ в РФ, обучающих данный контингент, показывает, что после завершения обучения на подготовительном факультете уровень предпрофессиональной образованности, включающий коммуникативную компетентность и предметную грамотность, не всегда оказывается достаточным для освоения основной образовательной программы. Причиной тому зачастую является невозможность формирования интернациональных групп, так как основной контингент – это граждане одной национальности, укороченное время обучения из-за поздних сроков заезда, слабая школьная подготовка. Поэтому проблемы, которые не были решены на предвузовском этапе обучения, переходят на первый курс. В связи с этим перед преподавателями общенаучных и общепрофессиональных дисциплин стоит не менее трудная задача, чем перед преподавателями подготовительного отде-

ления, а именно необходимость формирования уровня общенаучной и общепрофессиональной компетентности на фоне недостаточного владения русским языком иностранными студентами.

В свете новой парадигмы, а также с учетом особенностей преподавания на неродном для студентов языке меняется роль преподавателя университета. В настоящее время традиционная модель «преподаватель учит студента» не отвечает запросам современного мира. Преподаватель университета становится в большей степени организатором учебной деятельности студента, обеспечивающим более высокие уровни консультирования и мотивирования студентов. Поэтому необходимо комплексное и целенаправленное использование различных видов учебной деятельности с использованием системного подхода к ее организации и поиск новых образовательных технологий, как для аудиторных занятий, так и для самостоятельной работы студентов. При этом необходимо учитывать, что современная молодежь имеет преимущественно образное восприятие поступающей информации, это восприятие можно назвать нелинейным, многослойным, информация воспринимается как гипертекст. В связи с этим становится актуальным использование новых информационных и компьютерных технологий обучения, с помощью которых осуществляется, соответственно, гипертекстовая форма представления информации, которая лучше соответствует природе мышления человека.

Междисциплинарная кафедра Института международного образования и языковой коммуникации Томского политехнического университета обеспечивает учебный процесс иностранных граждан на подготовительном отделении, а также на первом и втором курсах основной образовательной программы. Шестилетний опыт реализации такой организационной модели обучения иностранных студентов в ТПУ подтвердил правильность выбранного пути в образовательном процессе. Количественным индикатором является процент отчисления за академическую неуспеваемость, который в ТПУ составляет 3% для иностранных студентов, в то время как в других вузах он достигает 20–25%.

В целях сохранения контингента иностранных студентов и соответствия вызовам времени на кафедре разрабатывается система управления обучением иностранных студентов с использованием информационно-образовательных технологий (рис. 1). Данная система должна помочь иностранным студентам в организации освоения учебных материалов, как на аудиторных занятиях, так и при самостоятельной подготовке, а также осуществлять взаимосвязь отдельных компонентов учебно-методического комплекса дисциплины.

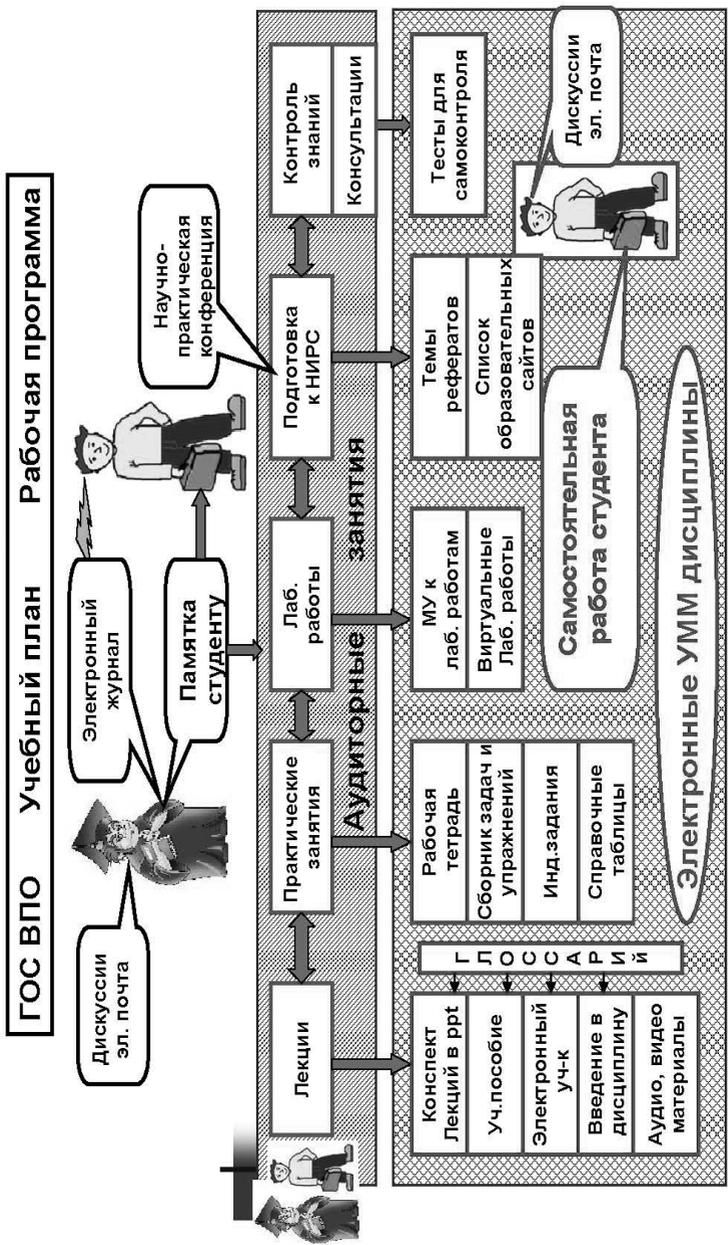


Рис. 1. Управление обучением иностранного студента с использованием информационно-образовательных технологий

Центральным звеном данной системы является электронный учебно-методический комплекс дисциплины (УМКД), который разрабатывается на базе электронной платформы Web CT (Web Course Tools). Этот программный продукт позволяет реализовать индивидуально-ориентированный учебный процесс, проводить мониторинг качества учебной деятельности студента, вести электронный журнал со статистической обработкой результатов учебной деятельности студентов, максимально визуализировать основные понятия, законы, процессы, используемые в учебной дисциплине, а также обладает простой системой размещения и пополнения учебно-методических и контрольно-измерительных материалов. Данная электронная среда дает возможность использовать УМК оперативно как на аудиторных занятиях, так и для самостоятельной работы студентов, так как занятия проходят в аудиториях, оборудованных компьютерами, аудио- и видеотехникой.

В настоящее время преподаватели кафедры совместно с профилирующими кафедрами ТПУ разрабатывают электронные учебно-методические комплексы по общенаучным и общепрофессиональным дисциплинам (УМКД) на основе компетентностного подхода и теории обучения на неродном языке.

Электронный УМКД – это система комплексного назначения, обеспечивающая непрерывность и полноту дидактического цикла процесса обучения, предоставляющая теоретический материал; обеспечивающая тренировочную учебную деятельность и информационно-поисковую деятельность; реализующая имитационное и математическое моделирование. Электронный УМКД является лично-ориентированным; так как каждый студент в ходе обучения может выбирать индивидуальную траекторию обучения в рамках данной дисциплины, включает организацию и контроль самостоятельной работы студентов и является емким хранилищем информации. При разработке учебно-методических материалов для УМКД необходим комплексный, системный подход, который учитывал бы психологические особенности профессионального и академического становления иностранного студента. Обязательным этапом в данной работе является выявление затруднений иностранных студентов в ходе освоения дисциплин. Независимо от национальной принадлежности эти затруднения могут быть мотивационные, коммуникативные, познавательные и информационные. При обучении на неродном языке на первый план выходят коммуникативные и познавательные трудности. Они связаны с недостаточным словарным запасом, непониманием многозначности слова, неумением

мыслить на неродном языке и, как следствие, опаздывание в понимании и восприятии, возникают затруднения в построении монологической речи и конструировании вопросов. Поэтому при разработке УММ для УМКД должны быть учтены все особенности формирования как коммуникативной компетентности на неродном языке, так и общенаучной компетентности. В методических указаниях Т.С. Петровской и В.В. Середы¹ подробно изложены требования к созданию и организации УММ с использованием информационно-образовательной среды, приведены методы подготовки рабочей программы дисциплины, учебного пособия, системы контроля и оценивания.

Но никакой УМКД, даже правильно организованный, не поможет студенту без участия преподавателя, подготовленного для работы в информационно-образовательной среде (ИОС), и студента готового сочетать обучение в ИОС с аудиторными занятиями. В связи с этим квалификационные требования к ИПС не ограничиваются только высокой профессиональной подготовкой в предметной области и владением методикой преподавания на неродном для студентов языке. Преподаватель должен быть способен к инновационной образовательной деятельности, владеть компьютерными технологиями и использовать их в учебном процессе.

Образовательная технология - сложная система организации, управления и развития познавательной деятельности. Учебные мероприятия связаны с проведением всех видов академических занятий, учебной (профессиональной) практикой, с организацией самостоятельной работы студентов. В предлагаемой нами системе обучения акцент ставится на управляемую самостоятельную работу студента. Это связано с тем, что при всей значимости всех видов аудиторных занятий, конечный результат обучения в решающей степени определяется рациональной организацией самостоятельной работы. Педагогический энциклопедический словарь² определяет самостоятельность как качество личности, выражающееся в умении ставить перед собой определенные цели, добиваться их достижения собственными силами, способность действовать сознательно в любых условиях, принимая нетрадиционные решения. Исходя из этой формулировки, студентов, способных без внешнего систематического контроля и помощи рационально организовать свою

¹ *Петровская Т.С., Середа В.В.* Информационно-образовательная среда: подготовка учебных материалов: метод. указания. Томск, 2005. 37 с.

² Педагогический энциклопедический словарь / глав. ред. Б.М. Бим-Бод. М., 2002. 528 с.

учебную деятельность называют автономными. К сожалению, таких студентов не так уж много. Зависимые же студенты не способны к такой самоорганизации, они нуждаются в помощи по коррекции личных качеств и в развитии умений самоорганизации учебной деятельности³.

Традиционные образовательные технологии ориентированы на получение информации, восприятие, усвоение, воспроизведение и трансформацию к новым условиям. Эти процессы должны проектироваться и на самостоятельную работу. Но в новых условиях, когда студент должен стать академически зрелым (готовым к профессиональной деятельности) применение данных технологий не всегда дает ожидаемые результаты.

Возникающие трудности можно отнести в равной степени и к школьному и к вузовскому образованию. Эта проблема проистекает из познавательных затруднений студентов: неумение работать с источниками информации, отсутствие навыков слушания, чтения текстов; недостаточность словарного запаса, непонимание многозначности значения слова, отсутствие знаний о предмете изучения, отсутствие системных умений познавательной деятельности, умений выделять причинно-следственные связи. Эти трудности могут быть преодолены при наличии определенных учебных стратегий, предлагаемых преподавателем, как на аудиторных занятиях, так и для самостоятельной работы, которые иностранный студент может применять при решении учебных заданий и которые соответствуют его психологическим характеристикам.

В рамках предлагаемой нами системы управления обучением иностранных студентов осуществляется как непосредственное общение преподавателя и студента на аудиторных занятиях, так и опосредованное взаимодействие (рис. 1), когда студент может общаться с преподавателем в режиме дискуссии и по электронной почте, предусмотренной электронной средой.

Помощником студента является руководство к самостоятельной работе, которое мы чаще называем «памяткой студента». В большей степени памятка необходима зависимым учащимся, учебная деятельность которых ориентирована на помощь, советы, подсказки со стороны педагога или руководства к самостоятельной работе. Оно должно содержать необходимые сведения о модульной структуре курса (учебно-методическую карту), сроках и формах контроля самостоятельной работы, принципах формирования рейтинговой системы, линейный график прохождения дисциплины. Кроме того, что памятка делает весь про-

³ Педагогика / под ред. П. И. Пидкасистого. М., 2003. 608 с.

цесс обучения прозрачным по конкретным видам деятельности, времени их реализации, она призвана помочь студентам (особенно зависимым) планировать свою самостоятельную работу вплоть до рекомендаций: какие виды деятельности, когда, в каком объеме и по каким источникам необходимо осуществлять, чтобы достичь цели. Другими словами памятка должна задать ориентировочную основу учебно-познавательной и продуктивно-преобразовательной деятельности по дисциплине.

По нашему мнению, необходимо предложить студентам несколько алгоритмов самостоятельной работы в виде определенных действий обязательных к исполнению, учитывающих разные способы предъявления информации (твердая копия, аудио- видеоматериалы, электронный вариант), различные методы восприятия (чтение, слушание, просмотр фильмов), усвоения и воспроизведения.

Анкетирование иностранных студентов показало, что студенты предпочитают активные формы занятий: семинары, лабораторные работы. Достаточно широко преподаватели кафедры используют лекционно-практические занятия. Информация на таких занятиях предъявляется порциями и студенты легче ее воспринимают. Лекции, как вид аудиторных занятий, безусловно, остаются, но меняется форма предъявления информации.

Психологические особенности восприятия новой информации на слух на неродном языке заключаются в том, что предъявленная информация подвергается перекодировке на родной язык, в то время как графическое изображение воспринимается одновременно. Поэтому при обучении на неродном языке, особенно в первые два года обучения, учебные материалы обогащаются рисунками, графиками, схемами, диаграммами, а текстовый материал излагается, по возможности, кратко, лаконично, без двусмысленности в формулировках и определениях. Для этих целей преподаватели активно используют презентации в Power Point. Студенты готовятся к лекции так же, как и к другим видам занятий, используя электронный УМКД или учебные пособия в твердой копии, т.е. читают тему, которая будет рассматриваться на лекции, выписывают незнакомые слова, готовят вопросы. При таком подходе лекция проходит более живо, лектор не диктует материал, а акцентирует и поясняет наиболее сложные моменты, повышается коэффициент усвоения, не теряется мотивация посещения лекций из-за непонимания русского языка. Такая технология предъявления учебной информации полезна и для русских студентов. По возможности, иностранные студенты

первого и второго курса объединяются в потоки с русскими студентами на лекции.

В рамках предлагаемой нами системы управления обучением иностранных студентов достигается также мотивация к осуществлению научной деятельности, которая должна быть заложена уже на первом курсе. Студентам первого и второго курсов предлагается выполнить реферативные работы с последующей защитой их в группе. Для наиболее результативной работы в данной области используется метод проектов в интернациональных группах, состоящих из иностранных и русских студентов, слушающих одну и ту же дисциплину. Группа студентов (2-4 человека) объединяется для поиска нужной информации, систематизации найденного материала, написания реферата и, на его основе, подготовке доклада и презентации в Power Point. Преподаватель приобретает роль организатора самостоятельной познавательной, исследовательской, творческой деятельности студентов. Он должен помочь студентам самостоятельно найти нужные знания, критически осмыслить полученную информацию, систематизировать и представить материал в виде доклада и презентации в Power Point, уметь делать выводы, аргументировать их, располагая необходимыми фактами. Для иностранного студента – это более быстрое восприятие новых терминов и лексико-грамматических конструкций, что ведет к более быстрому развитию коммуникативной компетентности в профессиональной сфере на русском языке. Кроме того, работа в интернациональных группах способствует формированию мультиязыковой и поликультурной среды, развитию толерантности к различным культурам у всех студентов. Лучшие доклады выносятся на ежегодную научно-практическую конференцию иностранных студентов ИМОЯК ТПУ. На более старших курсах иностранные студенты способны участвовать уже в конференциях разного уровня с возможностью публикаций своих работ.

Таким образом, комплексный и системный подход к управлению обучением иностранных студентов по всем дисциплинам с использованием информационно-образовательной среды и компьютерных технологий позволяет повысить качество предоставляемых образовательных услуг, индивидуализировать и дифференцировать процесс обучения, корректировать действия в зависимости от полученных результатов, а также сделать интересной образовательную деятельность для всех участников этого процесса.

Выявление межпредметных связей в преподавании дисциплин естественно-научного цикла на подготовительном отделении

Взаимопроникновение идей и методов различных наук является отличительной чертой нашего времени. Интеграция, комплексный подход необходимы для решения экологических, экономических и социальных проблем общества. Педагогическая направленность интеграции многообразна: изменение информационной емкости содержания; выход на более высокий уровень осмысления; совершенствование индивидуально-личностного аппарата познания; развитие свободы познания; формирование креативности мышления и, как следствие, формирование профессиональной компетентности студента. Интеграция позволяет создать целостную картину мира, помогает студенту понять все явления жизни в их глубокой взаимосвязи. Существующие сегодня несогласованность программ естественных дисциплин; отсутствие единства интерпретаций понятий, законов, теорий общих для этих циклов; слабое отражение в них взаимосвязи между явлениями природы приводит к тому, что знания студентов по предметам естественно-научного цикла оказываются разрозненными. В преодолении этих недостатков и реализации интеграции большая роль отводится межпредметным связям (МПС)⁴.

Дидактическое явление «межпредметная связь» как система имеет структуру, состоящую из знаний/умений из разных предметных областей, связи этих знаний/умений в процессе обучения. Объединение знаний имеет в каждом конкретном случае определенную познавательную функцию – объяснение причинно-следственных связей в общих объектах, обобщение и выведение нового обобщенного знания, конкретизацию общих понятий, классификацию смежных явлений, доказательство обобщенных идей и др. Межпредметная связь в логически завершенном виде представляет собой выраженное во всеобщей форме, осознанное отношение между элементами структуры различных учебных предметов⁵.

Исходя из общности структур учебных предметов и процесса обучения выделяют три основных типа МПС: содержательно-информационные, операционно-деятельностные и организационно-методические⁴. Каждый учебный предмет – это дидактически переработанная система

⁴ Максимова В.Н. Межпредметные связи и совершенствование процесса обучения. М., 1989; Попова Г.А. Система межпредметных задач как средство оптимизации подготовки студентов инженерных специальностей: тез. конференции. Кемерово, 2006.

⁵ Для подготовки публикации были использованы материалы с сайта rspu.edu.ru

научных знаний, которая включает сведения из смежных научных областей. Межпредметные связи на основе содержания знаний составляют содержательно-информационный тип. Операционно-деятельностный тип МПС объединяет связи различных способов учебно-познавательной деятельности и умений студентов в обучении. Межпредметные связи, функционирующие в процессе обучения и реализующиеся с помощью тех или иных методов и организационных форм, образуют организационно-методический тип. Явление межпредметных связей не ограничивается рамками содержания, методов, форм организации обучения, и зачастую невозможно рассматривать один отдельный вид МПС.

Нами была предпринята попытка продемонстрировать возможность МПС в процессе преподавания биологии на подготовительном отделении для иностранных слушателей медико-биологического профиля. При анализе возможных межпредметных связей среди дисциплин, преподаваемых иностранным слушателям, рельефно прослеживаются МПС биологии как с естественно-научными, так и с математическими, гуманитарными дисциплинами (рис. 2).

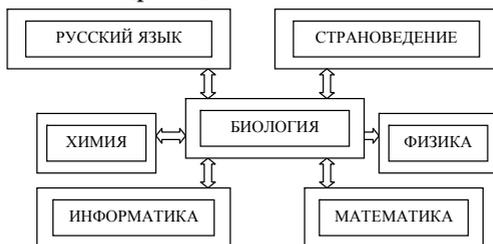


Рис. 2. Межпредметные связи

Для более детального представления межпредметных связей в процессе преподавания биологии мы предлагаем рассмотреть изучение одной из тем раздела «Общая биология» – «Биосинтез белка» (рис. 3).

Перед изучением новой темы студентов необходимо подготовить к восприятию посредством повторения знаний по химии (строение и свойства аминокислот и белков; типы химических связей; стехиометрия молекул); физики (строение атома). Затем с физической точки зрения должны быть объяснены следующие процессы – растворимость, высаливание и денатурация белков, транспорт веществ. Математический аппарат используется студентом для решения тематических задач.

Основу занятия составляет лекция в режиме Power Point, содержание которой отражает основные биологические понятия и явления

(рис. 4, 5). Физические свойства белков объясняются с позиции физики, а химические свойства посредством демонстрации мультимедийных опытов (рис. 6, 7).



Рис. 3. Примерная организация занятия «Биосинтез белка» с использованием межпредметных связей

Для связывания и обобщения предметных заданий, видения объектов в единстве их многообразных свойств и отношений, оценки частного с позиций общего (иными словами для формирования научного мировоззрения студентов) студентам предлагается решать тематические задачи. Например:

1. Мочевина – конечный продукт метаболизма белков в организме человека имеет формулу $(\text{H}_2\text{N})_2\text{CO}$. Изобразите геометрическое строение молекулы, укажите валентные углы.

2. Аминокислоты представляют собой основные структурные элементы молекул белков. Чем характерны аминокислоты по своему составу? Приведите названия некоторых аминокислот.

3. В результате какого процесса, протекающего в организме человека, разрушается первичная структура белков пищи? Какие вещества образуются при этом, и что с ними происходит в дальнейшем?

4. «Вычислите формулу аминокислоты, если молекулярная масса кислоты (M_r) равна 75, а соотношение элементов следующее: $m \text{ C} : m \text{ H} : m \text{ O} : m \text{ N} = 12 : 2,5 : 16 : 7$?»⁶.

⁶ Икрин В.М., Стась Н.Ф. Межпредметные связи химии. 700 задач и упражнений. Томск, 2003.

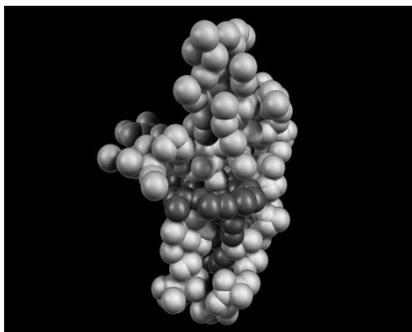


Рис. 4. Молекула белка

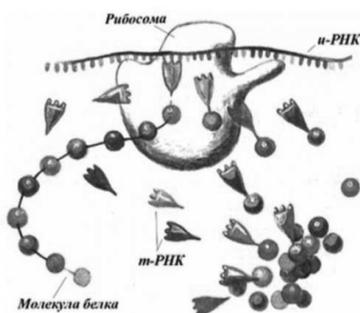


Рис. 5. Схема трансляции

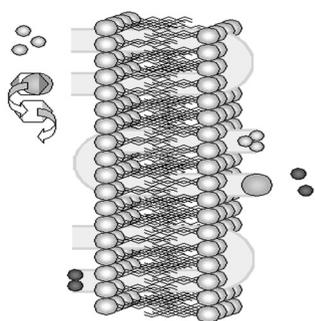


Рис. 6. Работа натрий-калиевого насоса

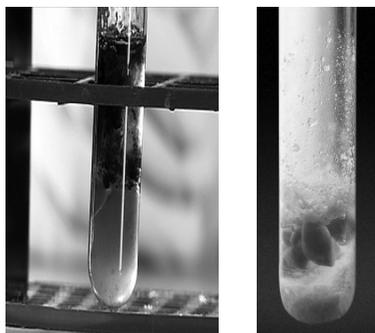


Рис. 7. Химические свойства белков

Использование заданий и упражнений по русскому языку (подбор синонимов и антонимов; образование словосочетаний; логическое завершение предложения; составление предложений из имеющихся слов; образование имен прилагательных и глаголов от имени существительного и т.д. помогут студенту осуществить речевую коммуникацию, понять специфические научные термины, обогатить словарный запас. В итоге разработка лексико-грамматических конструкций на основе предметной терминологии позволит сформировать предпрофессиональную грамотность студента.

Страноведческая компонента занятия раскроет перед студентом биографии выдающихся русских ученых, открытия, сделанные ими, а так же именные физические константы и химические реакции. Данный тип ра-

боты студентов не ограничивается рамками аудиторного занятия, а предусматривает реферативные сообщения, выступления на студенческих конференциях.

Таким образом, приведенный пример взаимосвязи биологии с естественными, точными и гуманитарными дисциплинами при изложении лишь одной темы курса «Общая биология» убедительно демонстрирует одностороннюю связь, применяемую для усиления глубины изложения и доказательности раздела «Бiosинтез белка», и дополняющую связь, характеризующую возможности расширения кругозора студентов по биологии при изучении взаимосвязанных с нею тем химии, физики, русского языка и страноведения.

Вместе с этим реализация межпредметных связей сопряжена с рядом проблем, заключающихся в рассогласованности (по содержанию и времени) рабочих программ, отсутствии специфических учебных пособий и демонстрационного материала. В этом аспекте становится актуальным формирование преподавателя нового типа, способного комплексно применять научные знания, наделенного методами научного мышления, нацеленного на формулировку проблем, вопросов, задач, заданий для студентов, ориентированных на применение и синтез знаний и умений из разных областей знаний. Преподаватель должен быть способен к осуществлению комплексных форм обучения таких как: обобщающие занятия, семинары, экскурсии, конференции, имеющих межпредметное содержание, требующих коллективного решения межпредметных учебных проблем в сочетании с индивидуальными заданиями с учетом познавательных интересов студентов⁷.

В настоящее время нами на подготовительном отделении проводится выявление основных линий систематизации учебного материала разных предметов с помощью межпредметных связей, формирование принципов создания междисциплинарного экзамена, разрабатывается методология использования межпредметных связей в преподавании дисциплин медико-биологического профиля.

⁷ Максимова В.Н. Межпредметные связи и совершенствование процесса обучения. М., 1989; Попова Г.А. Система межпредметных задач как средство оптимизации подготовки студентов инженерных специальностей: тез. конференции. Кемерово, 2006; Кондрашов В.А. Информационные технологии и научная методология: мат-лы IX междунар. конф. «Применение новых технологий в образовании». Троицк, 1998.

Роль научных конференций в формировании навыков профессиональной коммуникации на неродном языке

Сегодня основная цель высшего образования осознается не только в аспекте подготовки специалиста, но, главным образом, как «воспитание профессионала». Особую значимость в ходе подготовки будущего специалиста приобретает обучение профессиональной коммуникации. Недостатки коммуникативного развития заметно препятствуют профессиональному и личностному росту специалиста⁸. Особенно важна подготовка к коммуникации в учебном процессе для иностранных студентов, обучающихся в российских вузах. Такая подготовка может осуществляться путем организации участия иностранных студентов в научных мероприятиях.

Роль научных мероприятий в процессе обучения иностранных студентов будет рассмотрена на примере двух научных конференций, проводимых Институтом международного образования и языковой коммуникации Томского политехнического университета для иностранных студентов:

1. Университетская научно-практическая конференция иностранных студентов, магистрантов и аспирантов, обучающихся в ТПУ **«Коммуникация иностранных студентов, магистрантов и аспирантов в учебно-профессиональной и научной сферах»** (проводится ежегодно с 2006 г.);

2. Научно-практическая конференция **«Научная инициатива иностранных студентов и аспирантов российских вузов»**, проходящая в рамках **Всероссийского смотра** научных и творческих работ иностранных студентов и аспирантов вузов РФ (ежегодно с 2007 г.).

Основной целью этих конференций для иностранных студентов (начиная от подготовительного отделения до студентов 1–5 курсов, а также магистрантов и аспирантов) является формирование коммуникативной компетентности на неродном языке в учебно-профессиональной и научной сферах посредством решения задач, с которыми сталкивается любой начинающий исследователь⁹. А именно:

– формулирование проблемы и разработка плана исследований;

⁸ *Анпилогова Л.В.* Теория обучения профессиональному общению студентов университета // Вестник ОГУ. 2002. № 7. С. 44–49.

⁹ *Буравцева Н.* Влияние личностных границ на ценностно-смысловую сферу студентов // Высшее образование в России. 2008. № 6. С. 138–142; *Абасов З.* Проектирование и организация самостоятельной работы студентов // Высшее образование в России. 2007. № 10. С. 81–84; *Пегашкин В., Гаврилова Т.*

- самостоятельная работа по поиску необходимой научной информации для своих исследований и составление аналитического обзора в виде реферата;
- обсуждение реферата с научным руководителем и совместное обсуждение порядка проведения исследования;
- самостоятельное проведение исследования;
- анализ полученных результатов и представление их в виде отчета или презентации;
- публичное сообщение о результатах работы (участие в научной конференции).

Что дает иностранному студенту участие в подобном мероприятии? Проведя всю вышеперечисленную подготовительную работу или собственно научное исследование, студент приобретает навыки самостоятельной познавательной деятельности на неродном языке. Студент становится активным субъектом своего собственного учения, посредством продуманной системы самостоятельных работ. Субъектом психологически готовым и функционально подготовленным, в зависимости от своих способностей и интересов, выстраивать индивидуальную образовательную траекторию, вести исследовательский поиск, извлекать информацию из различных источников и превращать ее в знание. В результате повышается познавательная активность и самостоятельность студентов, расширяется интеллектуальный кругозор участников, формируется личностно-профессиональный рост студента, развиваются коммуникативные способности и навыки работы в команде (студент или группа студентов – научный руководитель), происходит адаптация студента как молодого исследователя к новой научной среде, формируется положительная мотивация к обучению. Это особенно важно для иностранных студентов, которые в процессе своего обучения в Российском вузе проходят академическую, социально-культурную и психологическую адаптацию.

Затем наступает второй этап – публичное выступление и обсуждение своих результатов на конференции. Студенты начинают свою научную карьеру с выступления на университетской научно-практической конференции иностранных студентов.

В современной технологии обучения, при многоуровневом университетском образовании можно выделить ряд стадий поступательного совершенствования молодого специалиста:

Корнисик К. НИР студентов младших курсов: проблемы и решения // Высшее образование в России. 2008. № 7. С. 109–112.

- 1) написание рефератов (иностранцы студенты подготовительного отделения студенты первого и второго курса обучения),
- 2) выполнение курсовых работ (иностранцы студенты второго и третьего года обучения),
- 3) написание дипломных проектов (бакалавра и специалиста),
- 4) подготовка магистерской диссертации.

Для представления результатов своей работы на любой из перечисленных стадий стартовой площадкой является университетская научно-практическая конференция иностранных студентов, магистрантов и аспирантов, обучающихся в ТПУ «**Коммуникация иностранных студентов, магистрантов и аспирантов в учебно-профессиональной и научной сферах**», на которую представляются как реферативные работы, сделанные слушателями подготовительного отделения и студентов I, II курсов, так и результаты курсовых работ, дипломных проектов и магистерских диссертаций.

Иностранец студент должен донести результаты своей работы до слушателя на неродном языке (подготовка устного доклада). Конференция – это, прежде всего, обмен опытом и получение нового знания. Студент делает доклад на неродном языке и тем самым развивает свою профессиональную речь (умение монологического высказывания), затем после доклада он вступает в дискуссию и процесс обсуждения опять же на неродном языке (умение вести диалог на профессиональную тему), учится отстаивать свою правоту и собственную точку зрения при обсуждении своих результатов.

Таким образом, у студентов вырабатывается опыт публичных выступлений перед незнакомой аудиторией. Необходимо отметить, что в данном случае создается реальная ситуация общения, в которой формируется коммуникативная компетентность в учебно-научной сфере общения, что является неоспоримым преимуществом перед искусственно создаваемыми ситуациями учебно-профессионального общения на занятиях по русскому языку.

В результате такого общения студент получает много ценных советов от других студентов и преподавателей, которые активно посещают эти мероприятия. Итогом такого обсуждения является учет высказанных рекомендаций, а также исправление допущенных ошибок, в результате чего могут быть внесены значительные усовершенствования в собственный проект/исследование.

Помимо вышперечисленного, у студентов вырабатываются навыки дизайнерского оформления проекта для того, чтобы сделать его более

привлекательным и доступным для понимания. Кроме того, по результатам конференции студент получает материалы конференции – уникальную возможность увидеть свою работу опубликованной, а значит увидеть значимость проделанной работы и документальное подтверждение авторства проведенного исследования или разработки.

Нельзя не сказать о роли преподавателя на всех этапах НИР иностранного студента. В данном случае, в подготовке студента к участию в конференции с научной работой принимает участие как преподаватель (научный руководитель), который помогает в работе над самим исследованием (планирование, организация, консультирование, обучение методам творческого познания), так и преподаватель русского языка, который помогает справиться студенту с лингвистическими трудностями, встречающимися при изучении литературы по теме исследования, подготовке письменного и устного вариантов докладов, через формирование научного стиля речи на аудиторных занятиях.

В 2010 г, в университетской научно-практической конференции иностранных студентов, магистрантов и аспирантов, обучающихся в ТПУ «Коммуникация иностранных студентов, магистрантов и аспирантов в учебно-профессиональной и научной сферах» было заслушано 144 доклада из 162 заявленных, из них 119 студенческих, 25 – молодых ученых.

В работе конференции принимали участие студенты, аспиранты и молодые ученые представители 13 стран дальнего и ближнего зарубежья: Вьетнама, Китая, Монголии, России, Ирака, Туркменистана, Ирана, Таиланда, Индии, Египта, Нигерии, Индонезии, Германии. Рабочим языком конференции был русский язык.

На конференции работало шесть круглых столов: «Актуальные вопросы химии и химической технологии»; «Проблемы техники и технологии»; «Проблемы экономики развивающихся стран»; «Теоретические и прикладные аспекты физики»; «Язык и культура в коммуникационном пространстве». Для студентов, обучающихся на английском языке, был организован круглый стол «Профессиональная коммуникация на английском языке». В конференции принимали участие иностранные студенты, которые не готовили доклады, но активно участвовали в обсуждении и дискуссии.

В работе круглых столов принимали участие преподаватели, обеспечивающие преподавание общенаучных, общепрофессиональных и специальных дисциплин на русском языке для иностранных студентов и преподаватели русского языка как иностранного. При оценке работ основными критериями являлись: актуальность проблематики, форма

представления, уровень владения русским языком, умение участвовать в дискуссии. Руководители круглых столов отметили:

- возрастание интереса к изучению русского языка;
- большое разнообразие тематик докладов (из разных научных областей, не всегда напрямую связанных с будущей специальностью), что способствует расширению кругозора и формированию научного мировоззрения студентов;
- активное участие слушателей в обсуждении проблематики выступлений. При этом доклады студентов старших курсов являлись примером для подражания студентам младших курсов;
- возрастание мотивации иностранных студентов и аспирантов ТПУ к коммуникации в учебно-профессиональной и научной сферах на русском языке.

По итогам работы конференции по каждому направлению были выбраны лучшие доклады, которые были рекомендованы к участию во Всероссийской научно-практической конференции **«Научная инициатива иностранных студентов и аспирантов российских вузов»**, проходящей в рамках **Всероссийского смотра** научных и творческих работ иностранных студентов и аспирантов вузов РФ. Тем самым иностранные студенты переходили на новый уровень личностно-профессионального общения. В этой конференции, кроме студентов ТПУ принимают участие и иностранные студенты из таких вузов, как: Московский государственный строительный университет, Иркутский государственный технический университет, Новосибирский государственный технический университет, Российский государственный университет экономики и сервиса, Костанайский филиал ГОУВПО «Челябинского Государственного Университета», Уфимский ГНТУ, Омский государственный университет путей сообщения, Российский государственный социальный университет, Иркутский государственный университет путей сообщения, Ивановская государственная текстильная академия, Уральский государственный университет и др.

Более высоким этапом такого личностно-профессионального общения является участие иностранных студентов в специализированных конференциях ТПУ и других вузов Томска наравне с русскими студентами.

В результате участия в конференциях иностранные граждане, обучающиеся в российских вузах и, в частности, в Томском политехническом университете по различным направлениям и специальностям, получают возможность обмена исследовательским опытом и достижениями, что способствует формированию мотивации к исследовательской и творче-

ской деятельности иностранных студентов и аспирантов и развитию интернациональной поликультурной образовательной среды в ТПУ.

Хочется сказать, что участие иностранных студентов в подобных научных мероприятиях является важным звеном образовательного процесса, так как через участие в конференции студент проходит три основных вида адаптации: академическая (совершенствуются лингвистические навыки, получение нового знания), социально-культурная (общение со студентами других факультетов, институтов, университетов, расширение кругозора), психологическая (преодоление себя, выработка положительных эмоций при получении определенных прагматических результатов, а также при высокой оценке их работы участниками и преподавателями).

Из сказанного выше можно сделать вывод о том, что использование подобных педагогических технологий обеспечивает не только единство академической, социокультурной и психологической адаптаций и формирует коммуникативную компетентность иностранных студентов в профессиональной сфере, а также ведет к формированию самоорганизующейся творческой личности, способной отвечать за полученные результаты.

К вопросу о психологической адаптации иностранных студентов

Показано, что студенчество является уязвимым в плане как соматического, так и нервно-психического здоровья. Перед ним возникают сложные задачи, заключающиеся в совладании с происходящими психологическими, социальными изменениями, а также с реакциями социума. Ситуация, в которую поставлен иностранный студент, «отягощается» разрывом с привычной климатической, социальной, культурной средой, разлукой с друзьями и близкими, наличием языковых трудностей, что создает высокую нагрузку на эмоциональную и когнитивную системы.

Многими исследователями сегодня признана актуальной проблема психологической адаптации иностранных студентов, так как именно успешная психологическая адаптация играет важную роль, в значительной мере оказывая влияние на адаптационные процессы, осуществляющиеся на иных уровнях¹⁰. Незавершенный процесс адаптации или ее

¹⁰ Антонова В.Б. Психологические особенности адаптации иностранных студентов к условиям жизни и обучения в Москве // Вестник ЦМО МГУ. 1998. № 1; Витковская М.И., Троцук И.В. Адаптация иностранных студентов к условиям жизни и учебы в России (на примере РУДН) // Вестник РУДН. 2005. № 6–7. С. 267–283; Копосов Е., Бобылев В., Кручинин В. Психологическая служба вуза: те-

срыв приводят к развитию у индивидуума широкого спектра расстройств со стороны поведения, высшей нервной деятельности и, как следствие, нарушению гомеостаза с развитием заболеваний сердечно-сосудистой, пищеварительной, нервной и других физиологических систем. В свою очередь завершённый адаптационный процесс способен предупредить развитие соматических заболеваний, а так же и отсев студентов из вуза, происходящий в основном в первые годы обучения. Особую значимость приобретает изучение факторов адаптации иностранных студентов на таком специальном этапе обучения как подготовительный факультет, поскольку здесь им необходимо одновременно решать такие сложные задачи, как освоение учебной деятельности, характерной для высшей школы, и осуществление взаимодействия с представителями разных национальных культур¹¹.

Сегодня не существует целостной концепции психологической адаптации. Многие психологи сходятся в том, что психологическая адаптация определяется активностью личности и выступает как единство аккомодации и ассимиляции. Её референтными показателями являются отсутствие или низкий уровень тревожности, высокий уровень самооценки, взаимодействие личности или социальной группы с социальной средой, в ходе которого осуществляется согласование требований и ожиданий социальных субъектов с их возможностями и реальностью социальной среды.

Накопленный опыт работы в ИМОЯК с иностранными студентами показывает, что на начальном этапе «вхождения» личности в новую макро- и микросреду большинство иностранных студентов имеют низкий уровень информированности о политической, экономической и социальной системах России; о нормах, обычаях, традициях и культуре народа; о существующей в стране системе высшего образования. Для многих студентов впервые возникает проблема интернационализации, необходимости коммуникации с носителями разных социальных, этнических, национальных норм и культур. Этап социализации и адап-

ория и практика // Высшее образование в России. 2007. № 3. С. 10–13; *Набивачева Е.* Проблемы адаптации иностранных студентов в вузе // Высшее образование в России. 2006. № 12. С. 89–92; *Фомина Т.К.* Иностранные студенты в медицинском вузе России: интериоризация профессиональных ценностей: автореф. ... д-ра с.н. Волгоград, 2004. 47 с.

¹¹ *Антонова В.Б.* Психологические особенности адаптации иностранных студентов к условиям жизни и обучения в Москве // Вестник ЦМО МГУ. 1998. № 1; *Копосов Е., Бобылев В., Кручинин В.* Психологическая служба вуза: теория и практика // Высшее образование в России. 2007. № 3. С. 10–13.

тации личности осложнен тем, что иностранные студенты – это социализированные зрелые личности, сформированные под влиянием той среды, в которой воспитывались. Они, как правило, имеют определенную жизненную позицию, целевые установки, систему ценностей и ценностные ориентации. Кроме того, каждый студент имеет свои специфические особенности: этнические, национально-психологические, психофизиологические, личностные и т. д. Следует отметить наличие неадекватной психической и физической нагрузки.

По нашему мнению, адаптация иностранных студентов к новой языковой, социокультурной и учебной среде состоит из определенных этапов: вхождение в студенческую среду; усвоение основных норм интернационального коллектива; выработка собственного стиля поведения; формирование устойчивого положительного отношения к будущей профессии; преодоление «языкового барьера»; усиление чувства академического равноправия. Факторами, детерминирующими успешность адаптации иностранного студента, являются, в первую очередь, психологическая атмосфера в учебной группе и социометрический статус преподавателя высшей школы. К механизмам реализации социально-психологической адаптации относятся: копинг-поведение, адаптивное поведение, тип акцентуации характера. Так на начальном этапе обучения в вузе у студентов выражены адаптивность поведения, «демонстративность» – как акцентуация характера, «компромисс» – как стиль поведения в конфликте. В структуре копинг-поведения преобладают «сотрудничество» со значимыми людьми в процессе решения проблемы и «обращение» за советом. В когнитивной сфере самыми распространенными были «проблемный анализ» трудной ситуации и ее последствий с поиском соответствующей дополнительной информации и «сохранение самообладания» – эмоциональный контроль в трудной ситуации. В эмоциональной сфере чаще других присутствует «оптимизм» – уверенность в возможности решить проблему и справиться с трудностями. В то же время в поведенческой сфере имели место – «обращение» и «отвлечение» – обращение и уход в какую-либо деятельность; «компенсация» – отвлекающее исполнение собственных желаний и «сотрудничество». Все указанные формы копинг-поведения являются адаптивными или достаточно адаптивными¹².

¹² Антонова В.Б. Психологические особенности адаптации иностранных студентов к условиям жизни и обучения в Москве // Вестник ЦМО МГУ. 1998. № 1; Набивачева Е. Проблемы адаптации иностранных студентов в вузе // Высшее образование в России. 2006. № 12. С. 89–92; Чехлатый Е.И. Исследование

Сегодня при работе с адаптацией выделяют три направления:

- 1) медицинское – борется с последствиями дезадаптации к стрессорным факторам;
- 2) инженерное – предполагает улучшение технических характеристик среды;
- 3) психологическое, которое подразумевает личностно-ориентированный подход к вопросам адаптации студентов и направлено на профилактику соматизации и дезадаптации.

Психологическое направление, в отличие от первых двух, не создает «мягких» условий и не дает готовых решений на все случаи жизни, а учит студентов преодолевать возникающие трудности¹³.

В целях успешной реализации психологической адаптации иностранных студентов в ИМОЯК реализуется следующее:

1. Обучение иностранных студентов проводится в межнациональных учебных группах, что ведет к интернализации групповых норм, целей, ценностей, соответствие групповым требованиям и ожиданиям;

2. Студенты проживают в интернациональном общежитии, что способствует их адаптации к университетской действительности;

3. Преподаватели кафедры РКИ проводят открытые мероприятия по русскому языку, выпускают газеты, готовятся к национальным и международным праздникам, проводят краеведческие экскурсии, что способствует повышению языковой компетентности студента.

4. Отдел внеучебной и социальной работы (ВСР) и существующий «институт кураторов» осуществляет постоянное сопровождение студентов в решении социальных, бытовых проблем, организует спортивные мероприятия.

5. Традиционно проводится студенческая научная конференция, смотр творческих работ и фестиваль иностранных студентов.

Все мероприятия, осуществляемые руководством и педагогическим коллективом ИМОЯК, способствуют благоприятной и достаточно быстро протекающей адаптации иностранных студентов на уровне медицинского и инженерного подходов. В целях развития данного направления в рамках психологического направления целесообразно прово-

копинг-механизмов у студентов вузов в связи с задачами первичной психогигиены и психопрофилактики // *Обозрение психиатрии и медицинской психологии* им. В.М. Бехтерева. 2006. № 2. Т. 03.

¹³ *Копосов Е., Бобылев В., Кручинин В.* Психологическая служба вуза: теория и практика // *Высшее образование в России*. 2007. № 3. С. 10–13; *Фомина Т.К.* Иностранные студенты в медицинском вузе России: интериоризация профессиональных ценностей: автореф. ... д-ра с.н. Волгоград, 2004. 47 с.

дить профессионально-ориентированную работу с каждой группой студентов определенного профиля (гуманитарного, технического, медико-биологического) с целью пропагандирования выбранной студентами специальности; мониторинга психологического состояния студентов с целью выявления насущных проблем для каждого периода обучения с учетом индивидуальных, половых, возрастных, национальных особенностей студентов и получения рекомендаций самих студентов, способных стать ориентиром для оптимизации работы руководства ИМОЯК и его подструктур. И, наконец, возможность оказания квалифицированной психологической помощи значительно сократила бы сроки психологической адаптации. Для этого необходима служба специалистов психологов, которые осуществляли бы на разных уровнях мониторинг объективного и субъективного состояний студентов и оказывали эффективную коррекционную помощь, опирающуюся на ресурсы студентов.

1.2. Высшее образование для англоговорящих студентов в вузах Украины: пути повышения качества обучения

В последнее десятилетие обучение иностранных граждан на английском языке в вузах Украины, России и Беларуси стало устойчивой тенденцией. Например, в одном из крупнейших городов Украины – Харькове – образование на английском языке введено в следующих вузах: государственном университете им. В.Н. Каразина; университете радиоэлектроники; а также в техническом, медицинском, фармацевтическом, экономическом университетах. Причем данная форма обучения, традиционно популярная у студентов из Индии, Нигерии, Непала, Египта, Ливана, Ирака и Маврикия, стала интересной и для представителей других стран.

Этот процесс соответствует общеевропейской тенденции – предоставлять образовательные услуги не только на языке той страны, где живет иностранец, но и на английском языке. В этой сфере сильные позиции занимают Голландия, Швеция, Греция, Кипр, Венгрия, Чехия, Румыния. Такой подход позволяет намного эффективнее решать проблему привлечения дополнительного иностранного контингента студентов в национальные вузы.

Не ставя задачу дать полный анализ происходящим в этой сфере процессам, отметим только некоторые положительные и отрицательные стороны в новом для украинской высшей школы явлении – обучении иностранных граждан на английском языке.

Возникновение нового для украинских вузов вида обучения вызвано причинами прагматического характера, а именно:

- сокращением общего срока обучения за счет исключения из учебного процесса периода обучения на подготовительном факультете;
- отсутствием необходимости в усвоении нового языка и преодолении сопутствующих этому процессу трудностей;
- легкостью вхождения в профессиональную сферу общения на родине, осуществляемого в основном на английском языке;
- перспективой легкого доступа к профессиональной информации на английском языке;
- возможностью продолжить образование или повышать квалификацию в англоязычных странах;
- достаточно низкой по сравнению с европейскими странами платой за обучение и рядом других факторов.

С другой стороны, этот процесс имеет ряд негативных тенденций, отрицательно сказывающихся на перспективах развития этого вида образования и на условиях осуществления самого учебного процесса. Так, обычно речевая деятельность иностранного студента, изучающего русский язык, реализуется в определенных социальных сферах общения: повседневно-бытовой, учебно-профессиональной, социально-культурной, общественно-политической. Что же касается студентов, получающих образование на английском языке в условиях Украины, то их сфера общения ограничена учебно-профессиональной деятельностью. Это создает искусственный барьер на пути приобщения иностранных студентов к культуре, традициям и обычаям украинского народа, уменьшает возможность знакомства с достижениями национальной научной и технической мысли, ограничивает контакт иностранных граждан со специалистами в избранной профессиональной сфере деятельности. Достаточно типичным примером является снижение эффективности прохождения студентами-медиками из «английских групп» учебной практики в больницах, в связи с невозможностью грамотно проводить анамнез на русском языке, понимать жалобы больного, давать рекомендации. Кроме того, внедрение такого вида обучения закрывает перспективы продолжения дальнейшего образования в вузах Украины (аспи-

рантура, докторантура, стажировки) и дальнейших профессиональных контактов с национальной интеллектуальной средой.

Кроме перечисленных негативных последствий необходимо учитывать следующие особенности внедряемой формы обучения:

- для большинства студентов английский язык является не родным, а первым изученным иностранным языком, хотя обычно практический опыт его использования (как правило, в бытовой среде) достаточно велик;

- у большей части студентов отсутствует сформированное научное мышление и базовый терминологический и категориальный аппарат изучаемой отрасли знаний на английском языке;

- основная речевая деятельность учащихся протекает только в рамках лекций и семинаров, что не способствует выработке навыков и умений практической работы на английском языке (для медиков это, например, диалог-расспрос больного, для инженеров – умение грамотно поставить задачу и предложить варианты ее решения), то есть в конечном счете не формируется умение осуществлять полноценную профессиональную деятельность на английском языке;

- недостаточная подготовленность украинских преподавателей, работающих с данным контингентом студентов, в результате чего лекционные и семинарские занятия на английском языке проводятся на недостаточно высоком уровне. Кроме того, эффективность процесса обучения существенно снижается из-за того, что преподаватель не всегда правильно понимает студентов вследствие особенностей их произношения (например, «индийский вариант» английского языка);

- практически полное отсутствие английской языковой среды является серьезным фактором, снижающим коммуникативную активность студентов-иностранцев.

В некоторых вузах указанные проблемы решаются, в частности, путем создания искусственной языковой среды с привлечением к работе профессиональных преподавателей английского языка, переводчиков и студентов старших курсов английских отделений университетов. В процессе такой работы хорошо зарекомендовали себя такие приемы, как ролевые игры, беседы на профессиональные и нравственно-этические темы, пересказ научных и научно-популярных статей, носящий комментирующий, интерпретирующий и метакоммуникативный характер. Была отмечена высокая эффективность использования видеофильмов на профессиональные темы и их последующее обсуждение в дискуссионном клубе. В рамках возникающего при этом полилога дается объяснение научных понятий, обсуждаются проблемы научного профиля,

этикет делового общения. Опыт показывает также необходимость постановки пьес, миниспектаклей на английском языке.

В целом вся эта разноплановая работа направлена на моделирование английской языковой среды с целью повышения коммуникативной активности студентов.

Несмотря на все недостатки, трудности и проблемы, стало очевидно, что обучение на английском языке – уже свершившийся факт, и ему еще долго быть неотъемлемой частью вузовского образования в вузах Украины. Это подкреплено и экстралингвистическими факторами. Во-первых, Украина становится другой. Готовясь к Евро-2012 (чемпионату Европы по футболу), украинцы (милиционеры, таксисты, офисные работники и др.) приступили к изучению коммуникативного минимума английского языка. В городах, принимающих гостей Евро-2012, появились вывески, реклама, объявления, названия учреждений на английском языке. Украинские юноши и девушки знакомятся с иностранцами с целью попрактиковаться в английском, с той же целью активно ведется переписка в Интернете. Во-вторых, расширяются международные экономические и политические связи, для их осуществления нужно большое количество специалистов, свободно владеющих английским языком. Наконец, существенно увеличилось количество преподавателей, получивших гранты и прошедших разные формы обучения на английском языке за рубежом, и сейчас это главный источник специалистов для обучения иностранных граждан на английском языке в Украине.

Как видим, перед организаторами этого нового направления стоит большое количество разноплановых проблем, постоянное внимание к решению которых может существенно повысить качество образования на английском языке и обеспечить необходимый уровень владения русским языком.

В этой ситуации перед преподавателями РКИ встает задача невероятной сложности: каким образом, имея всего два часа в неделю на изучение русского языка (напомним, что это второй иностранный язык), обеспечить минимальные коммуникативные потребности студентов. Очевидно, преобразования должны коснуться всех аспектов обучения, традиционно присутствующих на подготовительных факультетах: программ, планов, методических материалов, методов и приемов обучения.

В связи с планируемым внедрением в ХНАДУ обучения иностранных граждан на английском языке коллектив преподавателей кафедры филологии начал работу по созданию концепции обучения русскому языку и нового поколения методических материалов.

Казалось бы, интенсивные методы, позволяющие в кратчайшие сроки обеспечить формирование и активизацию навыков и умений практического владения языком, должны стать главным подспорьем при обучении русскому как второму иностранному. Однако эти методы ориентированы на другие условия обучения: во-первых, необходимо обеспечивать высокую концентрацию и непрерывность занятий на начальном этапе (шесть часов ежедневно); а во-вторых, все сильные стороны собственно интенсивного обучения (создание адекватной учебной мотивации, создание комфортного социально-психологического климата на уроке, повышенное внимание к личности учащегося, активизация резервных возможностей личности в ходе занятий, использование музыкальных произведений, ролевые игры и т.п.) невозможно реализовать в полном объеме из-за нехватки учебного времени.

Кроме того, самое серьезное внимание должно быть уделено содержанию наполнению текстотеки учебника по русскому языку в зависимости от профиля будущей специальности англоговорящих студентов.

Известно, что на подготовительных факультетах Украины обучение ведется по четырем профилям: а) инженерному; б) медико-биологическому; в) экономическому; г) гуманитарному. По нашему мнению, содержательная сторона учебников должна быть переосмыслена в зависимости от профиля обучения. В первую очередь изменения должны коснуться текстотеки учебника: тексты, диалоги, ситуации и соответствующее им лексическое наполнение должны учитывать «профильный» фактор. Подчеркнем, речь не идет об узкоспециальных учебниках типа «Русский язык для биологов» или о научном стиле, представленном в соответствующих пособиях по профилям обучения. Мы предлагаем моделировать предметно-ситуативное содержание учебно-научной и профессиональной сфер общения не только в пособиях по научной речи, но и в базовом профильном учебнике для англоговорящих студентов. В нашем представлении такая, например, лексико-грамматическая модель: «куда и к кому идет студент» может в зависимости от профиля обучения реализовываться следующим образом:

а) «Студент идет на наш механический завод к главному инженеру» (для инженерно-технического профиля);

б) «Студент идет в нашу студенческую поликлинику к главному врачу» (для медико-биологического профиля);

в) «Студент идет в нашу коммерческую фирму к главному бухгалтеру» (для экономического профиля);

г) «Студент идет в наш художественный музей к известному художнику» (для гуманитарного профиля).

«Профильная» доминанта должна формироваться с учетом реальных коммуникативных потребностей в избранной профессиональной сфере общения, которая должна найти отражение в содержании текстов, диалогов, ситуаций общения, программ высказывания, лексическом наполнении. Особое внимание должно уделяться лексике, не изучаемой в курсе научной речи и специальных дисциплин и в то же время являющейся составной частью лексического пласта, обслуживающего тот или иной профиль. Совершенно понятно, что предлагаемые изменения не касаются стандартных тем: «О себе», «Моя семья», «Наш город», «Мой дом» и т.п.

Приведем некоторые примеры тех аспектов, которые желательно учитывать при формировании такой текстотеки.

Содержательный аспект: а) тексты об ученых, изобретателях, конструкторах, научных открытиях, приборах, машинах, явлениях природы и т.п.; б) тексты о врачах, врачебной деятельности, медицинских экспериментах, операциях, жизни растений и животных; в) тексты о великих экономистах, бизнесменах, финансистах, о работе различных финансовых органов, экономических ситуациях в разных странах; г) тексты о великих художниках, поэтах, писателях, музыкантах, о различных видах искусства, национальных особенностях искусств, отрывки из художественных произведений.

Лексический аспект:

1. Субъект деятельности: а) инженер, механик, электрик, строитель, конструктор, технолог, прораб, архитектор и т.п. б) врач, медсестра, главврач, ординатор, больной, пациент, хирург, терапевт, окулист, кардиолог; в) экономист, главбух, налоговый инспектор, банкир, финансист, потребитель, производитель, аудитор, юрист, нотариус; г) художник, поэт, писатель, композитор, журналист, музыкант, библиотекарь, дизайнер.

2. Место деятельности: а) завод, фабрика, цех, лаборатория, ОТК, стройка, КБ, мастерская, участок; б) больница, поликлиника, палата, ординаторская, кабинет флюорографии, стоматологический кабинет; в) банк, офис, казначейство, налоговая инспекция, касса, банкомат; г) мастерская, студия, галерея, выставка, художественный салон.

3. Орудие действия (материалы, документы): а) отвертка, молоток, паяльник, дрель, пила, перфоратор, изолента, бетон, кирпич, бетономешалка; б) пинцет, скальпель, тонометр, термометр, шприц, клизма, вата, бинт, лейкопластырь; в) калькулятор, бланк, отчет, накладная, доверен-

ность, договор; г) кисть, холст, краска, акварель, гуашь, аккордеон, скрипичный ключ.

4. Виды профессиональных действий: а) чертить, конструировать, строить, паять, варить, сверлить, точить, напылять, ремонтировать; б) оперировать, обследовать, лечить, бинтовать, делать укол/инъекцию, осматривать, препарировать; в) считать, анализировать, финансировать, инвестировать, экспортировать, импортировать; г) рисовать, изображать, лепить, инкрустировать, солировать, аккомпанировать.

Понятно, что приведенный список может быть легко дополнен другими лексико-семантическими группами.

Выделение содержательного аспекта и пласта лексики, включающей элементы общеупотребительной, общенаучной и профильной лексики, в учебно-методических целях представляется оправданным, поскольку позволяет интенсифицировать процесс обучения русскому языку и в определенной степени ускорить процесс адаптации студента к условиям обучения в вузе.

На наш взгляд, проблема обучения РКИ-2 может быть решена также за счет особой организации как аудиторного занятия, так и самостоятельной работы студента, при которой основное внимание уделяется использованию компьютерной техники. Успешная координация этих двух видов учебной работы может обеспечить необходимый уровень владения языком.

Понимая, что значительная часть усилий по формированию навыков и умений будет приходиться на самостоятельную работу, преподаватель должен не только знакомить студентов с новой порцией лексико-грамматического материала, но и давать алгоритм учебных действий, который надо выполнить дома, чтобы сформировался тот или иной навык. Таким образом, аудиторное занятие и соответствующая ему порция самостоятельной работы составляют единый цикл, обеспечивающий достижение поставленной учебной цели.

Приведем в качестве примера систему работы по развитию монологической речи. В сферу необходимых умений при порождении монологического высказывания, в том числе и в письменной форме, должны быть включены умения выражать различные интенции метатекстового характера. К их числу можно отнести следующие: выражение мнения, согласие, несогласие, опровержение, приведение примеров, пояснение, доказательство, сомнение, предположение, уточнение, оценивание достоверности, обобщение, заключение. Данный перечень может уточняться и дополняться в зависимости от конкретных задач процесса обу-

чения. Кроме того, должно уделяться серьезное внимание средствам выражения смысловых отношений, содержащихся в интенциях. Так, смысловые отношения «причина – следствие» могут иметь следующие реализации: *по этой причине, благодаря этому, значит, в таком случае, тем не менее* и т.п. А смысловые отношения «вывод, обобщение» представлены, например, такими коннекторами: *таким образом, в результате, итак, вообще говоря, короче говоря*. Обычно на начальном этапе обучения мало уделяется внимания приводимым текстообразующим элементам, которые и обеспечивают стройность, ясность, логичность изложения.

Предлагаемую авторами систему упражнений можно разделить на три этапа, каждый из которых направлен на формирование навыков и умений продуцировать письменные высказывания на уровне фразы, сверхфразового единства и микротекста, построенных по одной из типовых моделей. Важно при этом создавать возможность для порождения, во-первых, как можно большего количества письменных высказываний, и, во-вторых, подобные высказывания должны носить творческий характер, иметь личностный характер.

На первом этапе создаются условия для формирования навыков и умений порождения автосемантических предложений. Эту работу можно проводить следующим образом. Преподаватель раздает каждому студенту карточку, на которой даны субъекты и предикаты в качестве основы для будущего собственного высказывания. Например: *мама читает, друг получил, декан объяснил, студенты смотрят* и т.п. На карточке указаны возможные варианты расширения предикативного минимума, например, *читает кому, что, где, когда*. Ожидаемый вариант может быть таким: *Сегодня вечером мама читает своему маленькому сыну одну интересную сказку в нашей большой комнате*. Или: *Сейчас моя мама читает журнальную статью своей лучшей подруге на нашей маленькой кухне*. На этом этапе важно уметь грамматически правильно заполнить как можно больше компонентов высказывания и сделать это творчески: лексический состав расширителей полностью зависит от студента.

На втором этапе должны быть сформированы навыки и умения порождения высказывания на сверхфразовом уровне. С этой целью студентам предлагаются ситуации, на материалах которых студенты порождают высказывания, пользуясь готовыми компонентами. Поясним сказанное примером. Студент получает карточку, на которой приведена ситуация и возможные типы реакции на нее. Например: *Вы встречаетесь с девушкой, она вам нравится, вы давно поняли, что это настоя-*

щая любовь. Однако ваши родители говорят, что она вам не подходит (например, она иностранка, или другого вероисповедования, или другого социального положения). Как вы реагируете? Возможные варианты:

а) начинаю смотреть на девушку глазами родителей, может, они и правы;

б) в моем отношении ничего не изменяется, пытаюсь найти компромиссный вариант;

в) трудности только укрепляют уверенность в своей правоте, я даже готов идти на разрыв отношений со всей семьей;

г) ваш вариант.

В этом случае возможны разные виды работы: а) выбрать свой вариант высказывания и правильно его оформить в письменном виде; б) выбрать свой вариант и обосновать его выбор; в) выбрать свой вариант и объяснить отказ от других вариантов высказывания; г) предложить свой вариант решения предложенной проблемы.

Наконец, на третьем этапе студенту предлагаются темы высказываний и типовые модели развертывания текстов. На этом этапе формируются навыки умения порождать микротексты на одну из предложенных тем. Название темы вводится, как правило, одним словом (*семья, дети, дом, автомобиль, вода, друзья, соседи* и т.п.) и дается студенту на карточке вместе с возможной схемой развертывания текста. Приведем пример возможного развертывания текста «Автомобиль»: *1. Автомобиль играет большую роль в жизни человека. 2. И вот почему. 3. Во-первых, автомобиль – быстрый и удобный вид транспорта; во-вторых, автомобиль является элементом престижа; в-третьих, автомобиль позволяет путешествовать, лучше узнать свою страну. 4. Сказанное позволяет с уверенностью утверждать, что без автомобиля невозможна жизнь в современном обществе.*

Предполагается, что основную часть этой работы учащиеся выполняют самостоятельно. Пользуясь предложенными схемами, студент может порождать собственные высказывания, реализуя личностное отношение к заданной ситуации.

Практическая работа показывает, что использование предложенной системы упражнений в большей степени способствуют реализации главной цели при обучении монологической речи – уметь построить устное или письменное высказывание по собственной программе и в соответствии с потребностями учебной и профессиональной деятельности.

Анализ используемого на факультете подготовки иностранных граждан ХНАДУ учебного комплекса «Глобус» показал, что все его компо-

ненты должны быть переработаны в соответствии с новыми целями и задачами обучения, то есть для обучения русскому языку как второму иностранному в условиях жесткого лимита времени (два часа в неделю).

1. «Коммуникативный минимум». Данный компонент учебного комплекса необходимо адаптировать с учетом специфики вхождения в новую языковую среду.

Для создания такого разговорника необходимо решить следующие задачи:

- увеличить число ситуаций общения, включив только те из них, которые соответствуют потребностям адаптационного периода;

- опираясь на опыт создания русско-английских разговорников, унифицировать языковые модели используемые в различных ситуациях общения;

- отобрать такие высказывания, которые не предполагают развернутых ответных реплик;

- свести всё многообразие возможных ответных реплик к обозримо-му числу («Да», «Нет». «Там», «Можно», «Нельзя» и др.);

- включить высказывания с формами императива, учитывая, что большое количество коммуникативных задач этого периода связано с выражением просьбы.

- расширить набор высказываний за счет привлечения коммуникативных единиц, ориентированных на профессиональные интересы студентов;

- снабдить «Коммуникативный минимум» аудиокурсом для отработки восприятия вопросно-ответных комплексов на слух.

В разговорник также может быть включена страноведческая информация регионального характера на английском языке: карта города; схема метро; адреса и названия магазинов, кафе, театров; названия улиц и районов города; номера телефонов для вызова экстренной помощи; типичные вывески и объявления.

2. «Практический курс». Текстотека и лексикограмматический материал учебника должен быть существенно переработан с целью уменьшения объема изучаемого материала. Основная структурная и функциональная единица учебника – урок – должен быть максимально четко структурирован и содержать ограниченное количество коммуникативных задач, решаемых в рамках аудиторного занятия. При этом необходимо соблюдать баланс в вопросе формирования коммуникативной и лингвистической компетенции, отдавая предпочтение первой.

При работе над лексическим аспектом учебника особое внимание необходимо обращать на тот факт, что за предшествующие 10 лет изменились общественные, политические и экономические реалии страны обучения и претерпел изменения и сам адресат учебного процесса (контингент иностранных учащихся). Поэтому в лексический пласт учебника должны быть введены слова, обозначающие современные реалии повседневной жизни и национальной культуры страны, в которой обучается студент.

3. «Рабочая тетрадь студента» представляет собой совокупность заданий, которые подразделяются на имитативные, подстановочные и трансформационные. В связи с проводимой корректировкой «Практического курса» содержание «Рабочей тетради» также должно быть пересмотрено и увязано с тем грамматическим материалом, который дается во вводно-грамматическом курсе учебника.

4. «Сборник контрольных работ» включает цикловые, экзаменационные, итоговые и текущие контроли. Этот материал также должен быть перераспределен: текущие контроли должны выполняться только в электронном виде, а их печатный аналог необходимо сократить, оставив только ключевые упражнения для текущего контроля на уроке. При корректировке электронного варианта контрольных работ необходимо учитывать, что текущий контроль должен, прежде всего, отвечать следующим требованиям:

- соответствовать учебной микроцели;
- содержать небольшую, ограниченную учебной микроцелью, дозу материала;
- иметь четкую стандартную структуру;
- отличаться простотой процедуры выполнения.

Изучение грамматики осуществляется поэтапно, в соответствии с общими принципами дидактики: от простого – к сложному, от уже усвоенного – к новому. Так же поэтапно должен осуществляться и текущий контроль, т.е. каждое задание контроля проверяет усвоение только одного грамматического явления. В соответствии с такой микроцелью контрольное задание должно обладать небольшим объемом, что позволит учащемуся выполнить его быстро, без значительной потери времени на уроке.

5. «Сборник упражнений». Его основная цель – выработка грамматических автоматизмов и речевых умений. Его печатный вариант на начальном этапе вообще можно не использовать. Работа по электронному варианту «Сборника упражнений» может проводиться параллельно с

изучением учебника грамматики как в аудиторное, так и во внеаудиторное время.

6. «Электронный словарь» – компьютерная программа по обучению лексике (с переводом на английский язык) – предназначен не только для знакомства со значением новых слов, но и для оптимизации процесса их запоминания, а также обучения правильному произношению и написанию русских лексических единиц. Словарь для начального этапа должен быть существенно сокращен, в нем необходимо оставить только частотную лексику.

7. Существенно возрастает роль аудиокурса «Говорящий учебник», который создан с применением текстового редактора Word. Учебный материал должен быть распределен последовательно в соответствии с переработанными уроками «Практического курса». Через наушники, подключенные к компьютеру, студент во внеаудиторное время слушает аудиозапись и одновременно видит текст на экране монитора. При такой комплексной подаче учебного материала – аудитивно и визуально – активизируется слуховая и зрительная память студента, что способствует совершенствованию артикуляционно-слуховых и грамматических умений.

8. Овладение падежной системой русского языка является одной из наиболее сложных проблем для англоговорящих студентов. Цель учебного пособия «Русские падежи в картинках и таблицах» (визуально-речевой тренажер) – формирование навыков и умений употребления в речи падежных форм существительных, прилагательных, местоимений и числительных в единственном и множественном числе, выработка автоматизма при оперировании падежными формами. Роль данного пособия, работа с которым проводится только под руководством преподавателя во время аудиторного занятия, существенно возрастает, обеспечивая прочное формирование первичных навыков употребления падежных форм.

Возможность получения образования в вузах Украины на английском языке осложняется и другими факторами. Дело в том, что практически с первых дней пребывания на территории Украины студент оказывается в двуязычной среде (русской и украинской), к нему приходит осознание того, что для полноценного общения необходимо изучать не только русский, но и украинский языки.

Коротко проиллюстрируем, в каких ситуациях студент-иностранец встречается с украинским языком, и как необходимость находить взаимопонимание заставляет студента изучать основы украинского языка.

Если рассматривать ситуацию в восточных и юго-восточных регионах Украины, где в основном преобладает русскоговорящее окружение,

можно отметить, что студенты-иностранцы выбирают русский язык в качестве языка обучения специальности, общаются с местным населением по-русски и в официальной обстановке тоже могут использовать русский язык. Что же касается официально-делового общения, то оно в основном проходит в учебном заведении. Поэтому рассмотрим эту ситуацию подробнее.

Независимо от того, на каком языке ведется обучение, во всех официальных документах вуза (распоряжениях, приказах, объявлениях) используется украинский язык. Названия факультетов, расписания занятий, зачетов и экзаменов, все названия должностных лиц, кабинетов, в которые приходит студент, выполнены на украинском языке. Более того, каждый студент получает студенческий билет, а в дальнейшем и другие документы: пропуск в общежитие, читательский билет, зачетную книжку, диплом об окончании вуза, различные справки – которые тоже заполнены по-украински. Все обращенные к студентам распоряжения деканата, ректората, информация о деятельности студенческих, научных, культурных и общественных организаций, их объявления о концертах, спортивных соревнованиях и других мероприятиях пишутся по-украински. К этому можно добавить, что на старших курсах у студентов появляется необходимость использовать украинские материалы для написания курсовых и дипломных работ. Таким образом, значительная часть информации, касающейся внутренней жизни вуза, остается вне «светлого поля сознания» иностранного студента, обучающегося на английском языке.

Все вышеизложенное приводит к мысли о том, что иностранному студенту, прибывшему на учебу в украинский университет, должна быть предоставлена возможность разобраться как в выгодах и преимуществах, так и в довольно значительных, с нашей точки зрения, негативных последствиях, которые влечет обучение на английском языке. В этой ситуации студент должен быть вооружен полной информацией для того, чтобы осознанно выбрать для себя язык обучения.

Жизнь покажет, какая из существующих форм обучения в большей степени оправдает себя. А до тех пор их следует развивать, сохраняя наработки, которые были сделаны преподавателями русского языка, независимо от того, является русский первым или вторым изучаемым иностранным языком.

Думается, что это осознает и руководство высшей школы: не случайно же, что сегодня принят компромиссный вариант, когда русский язык для англоговорящих студентов не отброшен, а изучается как второй иностранный.

Подводя краткие итоги сказанному, отметим, что проблема создания типового интенсивного курса по русскому языку, ориентированного на профессиональные интересы студентов, обучающихся в вузах Украины (России и Беларуси) на английском языке, еще далека от окончательного решения. А сама концепция обучения русскому языку как второму иностранному нуждается в дальнейшей теоретической и методической разработке.

1.3. Лингвосоциокультурный центр как средство адаптации образовательных мигрантов

Политические и экономические изменения, произошедшие в Украине за последнее десятилетие, внесли коррективы в подходы к сотрудничеству нашей страны с другими государствами. Курс на евроинтеграцию и вхождение в единое экономическое пространство требует понимания общеевропейских ценностей, укрепления научно-технического и социального потенциала страны в общеевропейском контексте.

На сегодняшний день количество иностранных граждан, приезжающих в Украину на работу, учебу или постоянное проживание, максимальное за последние годы. Однако, несмотря на активные поиски механизмов взаимодействия с иностранными государствами, процессы реформ в области международного сотрудничества идут недостаточно быстро и имеют существенные недостатки: приток иностранных граждан в Украину не регулируется государством и носит стихийный характер, отсутствует координация действий министерств и ведомств, необходимая для создания системы учета иностранцев, не удается перекрыть каналы нелегальной миграции через украинскую территорию. Поскольку за иностранцев, находящихся в Украине, дипломатические ведомства их стран ответственности не несут, решение проблем иностранных граждан полностью ложится на плечи нашего государства. Одна из таких проблем состоит, например, в том, что работающие иностранцы не могут официально учиться в свободное от работы время, что уменьшает возможности усвоения ими языка, традиций и обычаев украинского народа, особенностей украинской административной системы, не способствует интернациональному воспитанию, что, в свою очередь, может привести к межнациональным конфликтам и социальной напряженности. Существуют проблемы и в обучении иностранных

студентов, приезжающих в Украину получать высшее образование. Подготовительные факультеты решают в первую очередь проблемы, связанные с обучением иностранных студентов языку, и, в силу объективных и субъективных причин, в частности, жестких рамок учебных планов, не могут полностью реализовать адаптационные потребности студентов. После окончания подготовительных факультетов иностранные студенты попадают в новую для себя среду, где они предоставлены сами себе.

Указанные проблемы требуют решения, и важнейшим вопросом является разработка целевой государственной программы организации работы с иностранными гражданами. К разработке программы, на наш взгляд, должны быть привлечены соответствующие структуры высших учебных заведений, так как ведущие украинские университеты имеют многолетний опыт работы с иностранными гражданами, теоретические исследования и методические разработки в этой области. Практическим воплощением программы может стать участие университетских структур в создании центров обучения и адаптации иностранцев и использование достижений университетов и их опыта для целевой подготовки разных категорий иностранных граждан. Известно, что в странах с переходной экономикой, к которым принадлежит и Украина, университеты способны играть значительную роль в укреплении гражданского общества, демократии и правового государства.

Цель раздела – определить одно из возможных направлений совместной работы академических и неакадемических структур в области международного сотрудничества, а именно – разработать теоретические основы создания лингвосоциокультурного адаптационного центра для иностранных граждан, проживающих в Украине, на базе Центра международного образования Харьковского национального университета имени В.Н. Каразина.

Актуальность такого исследования обусловлена тем, что большинство иностранцев, прибывающих в Украину, испытывают большие трудности на первых этапах жизни в стране. Эти трудности, в первую очередь, связаны с отсутствием у них речевых навыков, необходимых для профессионального и бытового общения, сложностью социальной и культурной адаптации в украинской среде, отсутствием методик, которые обеспечивали бы адекватную социализацию иностранцев.

Важным этапом подготовительной работы должно стать изучение европейского опыта создания адаптационных центров для иностранцев и сотрудничество с соответствующими организациями за рубежом, в

частности в таких странах как Бельгия, Голландия, Германия, где успешно действуют программы социальной адаптации иностранцев. Необходимо также исследование теоретических аспектов составляющих процесса адаптации и вопросов практического решения данных проблем.

Приезжая в страну обучения, иностранцы неминуемо проходят сложный процесс адаптации к непривычным условиям жизни в следующих аспектах: – как представители своей культуры, со свойственными ей особенностями, традициями, обычаями, стереотипами поведения и системой ценностей; – как личности с определенными психофизиологическими особенностями; – как объекты влияния нового этно- и социокультурного окружения.

Адаптация является многосторонней проблемой и включает все стороны жизни человека. Понятие *адаптация* еще не заняло надлежащего места среди фундаментальных научных понятий, не существует общепринятого определения термина, не описаны структура и функции, методы исследования адаптации. Существующие определения адаптации носят операциональный характер. В зависимости от рассматриваемого аспекта понятию адаптация может придаваться несколько значений:

- адаптация как процесс, при котором индивидуум приспосабливается к среде;
- адаптация как отношение равновесия, которое устанавливается между индивидуумом и средой;
- адаптация связывается с какой-либо определенной целью, к которой стремится индивидуум¹⁴.

Адаптационный процесс имеет сложную структуру и представляет собой взаимодействие различных видов адаптации (психологической, социально-психологической, биологической, культурной, физиологической и др.), которые тесно связаны с преодолением мигрантом культурного и языкового барьера в окружении определенного этноса.

Анализ отечественных и зарубежных публикаций свидетельствует о значительном объеме исследований проблем адаптации человека в разных сферах жизнедеятельности. Сущность и природа адаптации рассматриваются специалистами разных отраслей науки (Б.Г. Ананьев, В.Г. Асеев, Ф.Б. Березин, В.П. Зинченко, М.А. Иванова, М.С. Яницкий, Т.М. Верещагина) на множестве уровней – от биохимического до социального. Адаптационный процесс следует рассматривать на уровнях

¹⁴ Яницкий М.С. Адаптационный процесс: психологические механизмы и закономерности динамики. Кемерово, 1999. 89 с.

межличностных отношений, индивидуального поведения, базовых психологических функций, физиологических механизмов обеспечения деятельности и др. Среди этих факторов решающую роль играет психологическая адаптация, в значительной мере оказывающая влияние на процессы личностной перестройки, осуществляющиеся на других уровнях.

Психологическая адаптация подразумевает активность личности в ходе приспособления к среде и преобразования ею этой среды. Исследователи выделяют несколько направлений в описании этого феномена с учетом вида психологической деятельности: социально-психологическая адаптация (Г.Н. Андреева, С.А. Бадоева, И.С. Булах); адаптация, связанная с протеканием психологических процессов (Н.О. Бастун, Б.П. Никитин, Н.Ф. Талызина); эмоционально-волевая (Л.М. Аболин, К. Изард). Общим для всех направлений является то, что адаптация предполагает факт психологической мобилизации, направленной на преодоление трудностей и создание внутреннего равновесия.

Социальная адаптация анализируется как процесс вхождения индивидуума в новую сферу общественных, групповых, межличностных отношений и приспособления к новой социальной среде (Ж. Пиаже, С.Д. Артемов, И.А. Милославова).

Общим для многих трактовок адаптации, является определение ее как приспособления к конкретным социально-психологическим условиям. Во многих определениях (Г.М. Андреева, И.С. Булах, Ю.В. Котелова, Н.Ф. Талызина) фиксируется факт широты понимания адаптации: она интерпретируется как общее интегральное или личностное явление, связанное с конкретными социально-психологическими условиями взаимодействия субъекта с социальной средой. Социальная адаптация тесно связана с социализацией. Во многих исследованиях анализируются и сопоставляются понятия *социализация* и *адаптация* (И.С. Кон, Т.К. Кончанин, Б.Д. Парыгин). Иногда эти понятия отождествляются. Мы придерживаемся мнения, что социализация является составной частью процесса адаптации. Феномен социальной адаптации включает процесс социализации, т.е. овладения основным аппаратом социальных норм и ценностей, которые позволяют индивидууму действовать в роли самостоятельного субъекта в обществе. Социальная адаптация представляет собой процесс преобразования способов деятельности субъектов или среды при условии, что они обладают качественно значимыми различиями.

Определяя адаптацию как процесс, необходимо выделить такую характеристику личности, как ее адаптированность, 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. Отклонение в адаптационных процессах ведет к нарушению процесса социализации, которое проявляется в чувстве нестабильности, частых конфликтах личности с социальной средой.

В многочисленных исследованиях зарубежных и отечественных ученых выделяется несколько видов внешних и внутренних факторов, влияющих на степень и продолжительность адаптации. К внутренним факторам относятся индивидуальные особенности личности. В первую очередь это возраст человека (чем человек моложе, тем легче и проще проходит адаптация); во-вторых, уровень образования (доказано, что высокообразованные люди, владеющие одним или несколькими иностранными языками, адаптируются к инокультуре без больших проблем). К характеристикам личности, облегчающим процесс адаптации, относится также высокая самооценка, коммуникабельность, профессиональная компетентность, готовность принимать и уважать нормы и традиции новой культуры, готовность к переменам, мобильность. Также положительное влияние на адаптацию оказывает общественное положение индивида, опыт пребывания в инокультурной среде и контактов с носителями других культур¹⁵.

К внешним факторам адаптации относятся особенности взаимодействия культур (демографические, экономические, политические, социокультурные). Чем больше в культуре страны мигранта общего с новой для него культурой, тем легче он адаптируется к инокультурному пространству.

Ученые, исследующие различные категории людей при смене социокультурного окружения, выделяют, в зависимости от мотивов миграции, длительности пребывания в новой социокультурной среде, три группы мигрантов:

- туристы (находятся в инокультурной среде на протяжении короткого промежутка времени);
- визитеры (проводят в другой стране длительное время, от нескольких месяцев до нескольких лет, к этой категории относятся дипломаты, бизнесмены, служащие международных корпораций, иностранные студенты и пр.);

¹⁵ *Анн-Вилсон Л.Ф.* Социально-психологические особенности межкультурной адаптации российских студентов в Германии: автореф. дис. ... канд. психол. наук, спец. 19.00.05. Казань, 2003. 17 с.

– переселенцы (навсегда покидают родину, в первую очередь это эмигранты и беженцы).

Наиболее сложно процесс межкультурной адаптации проходит у переселенцев, которым необходимо полностью интегрироваться в другую культуру, стать полноценным гражданином определенной страны и трансформировать свою социальную и геокультурную идентичность.

В последнее время наибольшее внимание в этнопсихологических исследованиях уделяется адаптации визитеров, в первую очередь адаптации иностранных студентов¹⁶. Н. Triandis выделяет 5 этапов процесса адаптации иностранных студентов (т.н. кривая процесса адаптации):

– первый этап («медовый месяц» длится недолго и характеризуется энтузиазмом и большими надеждами);

– второй этап наступает, когда эйфория проходит и человек сталкивается с взаимным непониманием с местными жителями и неприятием ими. Недостаточное знание языка и культурных обычаев приводит к неприятным ситуациям в общении и вызывает негативные эмоции вплоть до депрессии;

– третий этап является самым тяжелым. Культурный шок, переживаемый в это время визитером, может привести к серьезным болезням, потере контроля, чувству беспомощности. Нередки случаи, когда люди, не сумевшие успешно адаптироваться к новой культурной среде, возвращаются на родину, не дождавшись окончания срока пребывания в другой стране;

– четвертый этап характеризуется постепенной сменой эмоционального состояния от депрессии до ощущения уверенности в себе и удовлетворения ситуацией. Человек уже более приспособлен и интегрирован в жизнь общества;

– на пятом этапе процесс адаптации завершается. Человек полностью приспособливается к требованиям среды¹⁷.

В современных исследованиях по адаптации иностранных учащихся выделяется, в основном, три группы адаптационных проблем:

¹⁶ *Анн-Вилсон Л.Ф.* Социально-психологические особенности межкультурной адаптации российских студентов в Германии: автореф. дисс. ... канд. психол. наук, спец. 19.00.05. Казань, 2003. 17 с.; Реализация традиционных методов и поиск инноваций в процессе подготовки иностранных студентов в современном вузе. Харьков, 2008. 290 с.

¹⁷ Цит. по: *Анн-Вилсон Л.Ф.* Социально-психологические особенности межкультурной адаптации российских студентов в Германии: автореф. дисс. ... канд. психол. наук, спец. 19.00.05. Казань, 2003. 17 с.

- академические (связанные с учебным процессом);
- персональные (связанные с особенностями личности);
- проблемы социокультурного взаимодействия.

– Адаптация иностранцев к учебной деятельности включает в себя как индивидуально-личностные, так и социально-педагогические компоненты.

– Исследователи устанавливают влияние уровня адаптированности на учебную успешность иностранных учащихся и возможность целенаправленного управления процессом адаптации путем формирования системы учебной мотивации, комплекса педагогических воздействий при создании благоприятного психологического климата, а также повышение эффективности учебного процесса на основе учета уровня социально-психологической адаптированности (Л.Д. Шаглина, В.П. Трусов, М.А. Иванова, Н.А. Титкова).

– Выделяются некоторые проблемы адаптации иностранцев, в частности, психологической адаптации слушателей подготовительных факультетов (О.И. Борисенко, Д.И. Кича, Ю.М. Швалб). Мы считаем, что на данный момент не выработано четкого определения адаптации, учитывающего всю сложность этого процесса.

– К академическим проблемам в первую очередь относят противоречия между уровнем готовности (коммуникативной компетенции) иностранных студентов к восприятию учебной информации и требованиям высшей школы, а также незнание академических стереотипов страны обучения.

– К личностным проблемам относятся:

- неудовлетворенность в распределении социальных ролей;
- невозможность достаточного проявления себя как личности;
- невозможность удовлетворить актуальные потребности и реализовать значимые цели;
- невротические и психосоматические расстройства;
- неприятные чувства потери друзей и статуса, отверженности, дискомфорта при осознании различий между культурами;
- путаница в ценностных ориентациях;

– личностные изменения студентов:

- высокий уровень тревожности,
- эмоциональная неустойчивость,
- низкая самооценка,
- недостаточный контроль поведения,
- агрессивность и конфликтность,

- языковая проблема, которая приводит к непониманию и незнанию требований, одиночеству, ностальгии по родине;
- проблема отсутствия социальной поддержки (нет представителей родной культуры и возможности взаимодействовать с лицами, которые могли бы своевременно оказать психологическую поддержку);
- трудности, связанные с установлением эмоциональной зависимости и уверенности в себе при взаимодействии с представителями новой культуры.

Социальное поведение в каждом из своих аспектов может рассматриваться как процесс коммуникации, взаимодействия людей, которые являются носителями разных систем ценностей, стереотипов и норм поведения. Обмен информацией в процессе коммуникации приводит к формированию новых личностных качеств. В связи с этим необходима методическая, психологическая, аксиологическая организация взаимодействия с носителями инокультуры.

Иностраннный гражданин рассматривается нами не как изолированный субъект, а как представитель определенной социальной группы – нации, с характерными для нее ценностными ориентациями, установками конкретной субкультуры, поколения, носитель национально-психологических особенностей. Особое место среди культуuroобразующих компонентов, характерных для каждого национального этноса, является психический характер нации, или национальный характер. И хотя, по мнению некоторых психологов, определить национальный характер целого народа очень нелегко или вовсе невозможно, в последние годы появилось достаточно большое количество исследований на эту тему¹⁸.

Психический характер нации определяют этнические стереотипы, представления о человеческой добродетели и пороках, темперамент, традиции, обычаи, вкусы и привычки. Характерные психологические черты зафиксированы в ментальности. Этническая ментальность проявляется в доминирующем настрое иностранного студента, в характерных чертах мировоззрения, в системе моральных требований, норм, ценностей и принципов воспитания, в формах межличностных взаимоотношений, в конкретных формах самоорганизации. Этническая ментальность представляет собой систему образов, представлений, которые стимулируют и регулируют поведение в определенных культурных и социальных условиях.

¹⁸ Реализация традиционных методов и поиск инноваций в процессе подготовки иностранных студентов в современном вузе. Харьков, 2008. 290 с.

Известно, что на возраст, пол, религиозную принадлежность обращают большое внимание в любой культуре. Поэтому для ускорения социализации иностранца в новых условиях необходимо всестороннее изучение его личности. Иностранцы учащиеся, впервые оказавшиеся в новой культурной среде, часто находятся в состоянии ментального диссонанса и живут как бы двойной жизнью: наедине с собой в рамках родной культуры, а в обществе – пытаются подстроиться к новой культуре. Причиной этого является как недостаточное знание языка нового социокультурного окружения, так и неумение определить различные социальные роли, которые берут на себя участники ситуации, незнание подтекста, который понятен носителям языка.

Необходимость адаптации иностранцев, в частности, иностранных студентов, выдвигает в качестве основной цели образовательного процесса обеспечение максимально благоприятных условий для саморазвития личности, т.е. речь идет о создании *эффективной образовательной среды*. Ее рассматривают как многофакторное поликультурное образование, обеспечивающее условия для личностного (культурного, образовательного, физического, эстетического и т.д. роста личности). Важной характеристикой эффективной образовательной среды является ее функция способствовать креативности, творческому росту индивида.

Средо-ориентированный подход – важная составляющая современной образовательной парадигмы¹⁹.

Как считает К.Г. Кречетников²⁰, средо-ориентированный подход к образованию позволяет перенести акцент в деятельности преподавателя с педагогического воздействия на личность обучающегося в область формирования «образовательной среды», в которой происходит его самообучение и саморазвитие, включаются механизмы внутренней активности обучающегося в его взаимодействиях со средой.

В современных условиях знание человека должно исходить не из единого тезауруса, а из всего многообразия мнений, подходов, идей и, прежде всего, – из личностных, когнитивных и методологических навыков, способности к критическому оцениванию и сопоставлению всего многообразия полученной информации. Поэтому образовательная среда, для

¹⁹ 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. Х., 2009. 263 с.

²⁰ Кречетников К. Г. Проектирование креативной образовательной среды на основе информационных технологий в вузе: монография. М., 2002. 296 с.

того чтобы быть информационно насыщенной для каждого обучающегося, должна быть многоуровневой, обладать принципиальной избыточностью и неисчерпаемостью. Движущими силами саморазвития личности являются внутренние противоречия, поэтому образовательная среда должна быть «насыщена» образовательными ситуациями, которые обладают значительной степенью неопределённости, содержат амбивалентные оценки, заставляющие обучающегося «включить» механизмы самодетерминации, саморазвития. Таким образом, эффективность образовательной среды неразрывно связана с проблемными принципами ее построения.

По мнению В.А. Ясвина, чем больше и полнее личность использует возможности среды, тем более успешно происходит ее свободное и активное саморазвитие: человек одновременно является продуктом и творцом своей среды, которая дает ему физическую основу для жизни и делает возможным интеллектуальное, моральное, общественное и духовное развитие.

Анализ коммуникативных потребностей разных категорий мигрантов позволяет описать элементы, из которых должна состоять такая образовательная среда.

Это наиболее типичные коммуникативные ситуации, которые могут с большой долей вероятности возникнуть в разных сферах общения (профессиональной, деловой, общественно-политической, социокультурной, бытовой).

Современные исследования концентрируют свое внимание на телекоммуникационных и компьютерных компонентах образовательной среды, внедрении информационных технологий (В.Н. Мадзигон, А.В. Онкович, К.Г. Кречетников, Л.А. Дунаева, Л.П. Клобукова). «Постепенно на наших глазах складывается многоуровневая система представления образовательной информации на различных носителях и в различных знаковых системах, образующая многокомпонентное информационное образовательное поле»²¹. Все доступные с помощью компьютера ресурсы исследователи представляют как единую языковую информационно-коммуникационную среду, обладающую мощным образовательным потенциалом. В процессе обучения иностранных студентов на подготовительном факультете, когда они существуют в достаточно

²¹ Дунаева Л. А., Клобукова Л. П. Актуальные проблемы теории и методики преподавания русского языка как иностранного XXI века: формирование единого информационно-образовательного пространства // Мир русского слова и русское слово в мире. XI конгресс МАПРЯЛ, том 6 (1). София, 2007. С. 272–278.

замкнутом информационном пространстве, создается специфическое учебное образование, некий конструкт, который можно назвать мини-средой или мета-средой, моделирующей общение в разных коммуникативных сферах: учебно-профессиональной, бытовой, социокультурной, деловой, общественно-политической. Определив коммуникативные потребности мигранта, преподаватель создает набор учебных, бытовых и прочих ситуаций, в которых обучающийся должен научиться осуществлять коммуникацию.

Креативная образовательная среда (термин К.Г. Кречетникова) предоставляет каждому обучающемуся возможность (самостоятельного или во взаимодействии с педагогом, выступающим в роли старшего товарища, партнёра) формирования индивидуализированной образовательной траектории. Содержание образования, способы общения обучающегося со знанием в образовательной среде должны максимально подстраиваться под особенности конкретного человека, в направлении учета реальных психологических механизмов интеллектуального развития личности, когнитивного стиля и ментального опыта каждого. Значит, образовательная среда должна быть личностно-ориентированной, обеспечивать условия для саморазвития и самореализации личности.

Образовательная среда должна не только предоставлять возможность каждому образовательному мигранту на любом уровне обученности развить исходный творческий потенциал, но и (а это, на наш взгляд, – главное) пробудить потребность в дальнейшем самопознании, творческом саморазвитии, сформировать у человека объективную самооценку. Основными требованиями к креативной образовательной среде являются высокая степень проблемности, непрерывность и преемственность, включение обучающегося в активную образовательную деятельность.

Кроме того, образовательная среда изначально нацелена на то, чтобы помочь студенту-иностранцу адаптироваться в новых условиях жизни, полноценно участвовать в межкультурном диалоге.

Для этого необходимо создание креативной образовательной среды на уровне учебных заведений, профильных групп учебных заведений, системы высшего образования в целом.

Поскольку подготовительные факультеты для иностранных студентов не решают в достаточной мере задачи подготовки образовательных мигрантов к полноценному взаимодействию с реальным социокультурным окружением, необходима перестройка их работы с учетом

предлагаемых характеристик лингвосоциокультурного адаптационного центра.

По мнению К.Г. Кречетникова, образование, ориентированное на выявление, «выращивание» и реализацию глубинной внутренней сущности обучающегося, невозможно «дать», изложить, сформировать, преподнести. Его можно лишь обеспечить организацией такой среды, которая бы в максимальной степени способствовала саморазвитию обучающихся. Поэтому, образовательная среда, как целостное развивающееся и самоорганизующееся начало, выступает в качестве средства многофакторной детерминации саморазвития личности обучающихся или как генеральный фактор продуктивного образования.

Образовательный процесс всегда является двуединым и развивается в результате разрешения противоречия между необходимостью достижения конкретного результата и недостаточностью имеющегося у субъекта деятельности набора знаний, умений и навыков. При достаточной мотивации развития субъект приобретает недостающие элементы какой-либо компетенции и продвигается вперед.

Одним из основных механизмов адаптации и социализации иностранцев является изучение языка нового социокультурного окружения. Процесс овладения языком, кроме лингвистического аспекта, имеет глубокие психологические корни, способен перестраивать психику человека, формировать новые стереотипы социального поведения. По наблюдениям психологов, состояние «культурного шока» может продолжаться до 6 месяцев и больше, и очень важно, чтобы опыт «культурного шока» не был для иностранцев отрицательным. Обеспечить обучение межкультурному общению и взаимопониманию призвано лингвострановедческое направление преподавания иностранных языков.

Межкультурная адаптация, по мнению исследователей, представляет собой единство социальной и психологической интеграции иностранца в новую культуру, постепенное принятие ее норм, ценностей, образцов поведения. В понятие социальной интеграции включают образовательный, этнокультурный уровень и социально-бытовые условия, а психологическую интеграцию образуют потребности и мотивация, структура личности и фрустрационная толерантность (Э. Холл, М. Беннет, Дж. Берри).

Необходимым элементом лингвистической подготовки иностранцев является страноведческая информация. Считаем, что ее основу должны составлять три аспекта: исторический, юридический, религиозный.

1. Исторический аспект. Изучение истории страны проживания, в первую очередь, должно объяснять иностранцу особенности мировоззрения народа, на территории которого он проживает, так как менталитет народа формируется под влиянием исторических событий.

2. Юридический аспект раскрывает особенности правовой системы страны, знакомит с правами иностранных граждан, их обязанностями, правами человека в мировом контексте. Изучение данных вопросов предупреждает возникновение конфликтных ситуаций, недоразумений, которые могут возникнуть в повседневной жизни.

3. Религиозный аспект должен помочь ознакомлению с особенностями христианской морали представителей религиозных конфессий, к которым принадлежат иностранные граждане.

Следует определить конкретные организационные и методические мероприятия, необходимые для решения задач адаптации образовательных мигрантов. Считаем, что эффективным средством адаптации данной категории мигрантов может стать *лингвосоциокультурный адаптационный центр*.

Административные действия по созданию центра находятся в компетенции государственных органов, поэтому мы можем только подчеркнуть необходимость решения ими данной проблемы.

Свою задачу мы видим в описании основных составляющих учебной структуры, в рамках которой будет осуществляться обучение иностранных граждан.

Организация лингвосоциокультурного адаптационного центра для иностранных граждан предусматривает:

- создание методик, формирующих коммуникативную компетенцию, необходимую и достаточную для профессиональной коммуникации иностранцев на разных уровнях;

- разработку программ курсов и тренингов, обучающих тактикам речевого поведения, обеспечивающих вхождение иностранцев в сферу социальных, групповых и межличностных отношений и адаптацию в украинском социокультурном пространстве, а также направленных на преодоление кросс-культурных различий в вербальном и невербальном общении;

- создание курсов обучения социальных педагогов, которые могли бы стать кураторами иностранных граждан на начальном этапе их пребывания в Украине;

- создание новых и коррекция существующих учебников и учебных пособий для обеспечения названных курсов;

– разработку компьютерного обеспечения учебного процесса.

Поскольку решение проблем адаптации происходит в процессе обучения, первым шагом должно стать создание специального курса языковой подготовки – лингвокоммуникативной адаптации. Этот курс должен предшествовать лингвосоциальной и лингвокультурной адаптации. Языковой курс может быть разделен на два модуля: вводный интенсивный курс языковой подготовки и сопроводительный курс. В процессе освоения первого модуля слушатели адаптационного центра должны усвоить «программу выживания» – материал, необходимый для понимания и построения фраз в простейших коммуникативных ситуациях. Этот курс можно сравнить со вводно-фонетическим курсом подготовительных факультетов. Для интенсивного курса необходима разработка программ и учебных пособий, компьютерных программ, учебных видеоматериалов, аудиотренажеров для занятий в компьютерном классе, материалов тестирования. Занятия в компьютерном классе должны быть доступны в любое время, вечером, после работы и т.д. Следует отметить необходимость учета принципа аппроксимации, когда ошибки, не нарушающие коммуникацию, не влияют на результаты контроля умений общения.

В процессе освоения вводного курса иностранные граждане нуждаются в помощи переводчиков на родной язык (язык-посредник). Учебные материалы должны быть укомплектованы двуязычными словарями, комментариями на родном языке слушателей, видео- и компьютерные материалы также должны быть выполнены с поддержкой на родном языке, что требует привлечения к работе центра специалистов, владеющих родными языками слушателей.

Отбор лексического и грамматического материала для такого курса тесно связан с определением коммуникативных потребностей иностранцев в первые недели их нахождения в стране обучения. Прохождение первого модуля должно завершаться контрольными мероприятиями, успешное выполнение которых является допуском к следующему – сопроводительному курсу.

Сопроводительный курс – второй учебный модуль – получил такое название, так как должен сопровождать культурную и социальную адаптацию слушателей.

Курс социальной адаптации должен состоять из курсов-тренингов, перечисленных в таблице, приведенной ниже. Наше понимание термина «курс-тренинг» состоит в организации интенсивного интерактивного обучения, когда слушатели не только знакомятся с определенной ин-

формацией, но и тренируются действовать и общаться в типичных ситуациях.

С точки зрения организации учебного процесса лингвосоциальная адаптация должна быть выделена в отдельный модуль, для которого необходима разработка программы, учебных планов, создание учебных материалов, компьютерных программ и т.д.

Лингвокультурная адаптация (см. таблицу) также составляет отдельный модуль, создание которого потребует сотрудничества специалистов по истории и культуре страны обучения, кропотливой работы по отбору культурологического минимума.

Курсы социальной и культурной адаптации должны основываться на знакомом слушателям языковом материале, их разработка должна осуществляться в комплексе с созданием сопроводительного курса языковой подготовки. Иностранцы нуждаются в академической адаптации к условиям обучения в вузе.

Обучение в центре может осуществляться на протяжении 4–6 месяцев в зависимости от национальности, возраста, способностей слушателей. Но даже после окончания курса иностранцы не будут чувствовать себя достаточно комфортно, поскольку для всесторонней адаптации нужно время и поддержка специалистов. Поэтому необходимо создание еще одного подразделения центра – отдела информационной поддержки, который будет помогать иностранным образовательным мигрантам (студентам, аспирантам, стажерам) в проблемных ситуациях.

Для этого целесообразно создание «горячей линии» телефонной и электронной связи, информационного сайта на украинском, русском и иностранных языках.

Создание центра потребует также подготовки специалистов, которые смогут квалифицированно решать поставленные задачи.

Адаптация иностранных студентов является одним из направлений деятельности лингвосоциокультурного центра, слушателями которого могут стать и другие категории иностранных граждан.

ПРОЕКТ
лингвосоциокультурного адаптационного центра
для иностранных граждан при Центре международного образования ХНУ им. В.Н. Каразина

Направление деятельности центра	Для иностранных студентов	Для иностранных граждан	Мероприятия
<p>Лингвокоммуникативная адаптация (украинский и русский варианты)</p> <p>Цель: языковое обеспечение лингвосоциальной и лингвокультурной адаптации</p>	<p>1. Интенсивный курс языковой подготовки</p> <p>Цель: формирование коммуникативной компетенции, необходимой и достаточной для начала обучения на различных уровнях высшей школы Украины (бакалаврат, магистратура, аспирантура).</p> <p>2. Сопроводительный курс языковой подготовки</p> <p>Цель: формирование коммуникативной компетенции, необходимой и достаточной для учебно-профессиональной коммуникации в вузе.</p>	<p>1. Интенсивный курс языковой подготовки</p> <p>Цель: формирование коммуникативной компетенции, необходимой и достаточной для вхождения и психологической адаптации в социокультурном пространстве Украины.</p> <p>2. Сопроводительный курс языковой подготовки</p> <p>Цель: формирование коммуникативной компетенции, необходимой и достаточной для коммуникации в социально значимых ситуациях.</p> <p>Подготовка к сдаче экзамена на украинское гражданство.</p>	<p>Разработка программ и учебных планов; создание учебных комплексов (методических материалов и учебных пособий, обучающих компьютерных программ, учебных видеоматериалов, материалов тестирования).</p>

<p>Лингвосоциальная адаптация Цель: обучение тактикам речевого поведения для обеспечения процесса вхождения иностранцев в сферу общественных, групповых и межличностных отношений и адаптации к украинскому социуму</p>	<p>1. Курс-тренинг «Административно-правовая система Украины» Цель: знакомство с государственным и административным устройством Украины и законами о статусе иностранного студента.</p> <p>2. Курс-тренинг «Финансово-кредитная система Украины» Цель: знакомство с системой денежного обращения и платежей.</p> <p>3. Курс-тренинг «Медицинское обслуживание и страхование» Цель: знакомство с системой медицинского обслуживания и страхования</p> <p>4. Курс-тренинг «Система образования в Украине» (+ Болонская система) Цель: знакомство с системой образования</p>	<p>1. Курс-тренинг «Административно-правовая система Украины» Цель: знакомство с государственным и административным устройством Украины и законами о статусе иностранных граждан.</p> <p>2. Курс-тренинг «Финансово-кредитная система Украины» Цель: знакомство с системой денежного обращения и платежей</p> <p>3. Курс-тренинг «Медицинское обслуживание и страхование» Цель: знакомство с системой медицинского обслуживания и страхования</p> <p>4. Курс-тренинг «Получение украинского гражданства» Цель: знакомство с процедурой получения украинского гражданства</p>	<p>1. Разработка методик и материалов анкетирования.</p> <p>2. Разработка информационного пакета на родном языке иностранца.</p> <p>3. Создание программ и учебных планов курсов; создание методических материалов и учебных пособий, компьютерных программ, видеоматериалов, материалов тестирования.</p>
--	---	--	--

<p>Лингвокультурная адаптация</p> <p>Цель: обучение тактикам речевого поведения, обеспечивающим преодоление культурных различий в вербальном и невербальном общении, формирование толерантности к национально-культурным стереотипам Украины</p> <p>Подготовка специалистов Центра</p> <p>Цель: обучение социальных педагогов, кураторов иностранных граждан на начальном этапе их жизни в Украине</p>	<p>1. Курс-тренинг «Обычаи и традиции украинцев».</p> <p>Цель: знакомство с обычаями и традициями, морально-этическими и религиозными аспектами украинской ментальности, стереотипами поведения молодежи.</p> <p>2. Курс-тренинг «История и культура Украины»</p> <p>Цель: знакомство с историей и культурой Украины.</p>	<p>1. Курс-тренинг «Обычаи и традиции украинцев».</p> <p>Цель: знакомство с обычаями и традициями, морально-этическими и религиозными аспектами украинской ментальности</p> <p>2. Курс-тренинг «История и культура Украины»</p> <p>Цель: знакомство с историей и культурой Украины</p>	<p>1. Создание программ и учебных планов курсов, методических материалов и учебных пособий, компьютерных программ, видеоматериалов, материалов тестирования.</p>
<p>Информационная под-держка</p>	<p>1. Курс-тренинг «Кодекс этики межкультурной коммуникации и адаптации»</p> <p>Цель: обучение педагогов-руссистов (украинистов) тактикам межкультурного общения в среде иностранных студентов</p>	<p>1. Курс-тренинг «Кодекс этики межкультурной коммуникации и адаптации»</p> <p>Цель: обучение педагогов-руссистов (украинистов) тактикам межкультурного общения в среде иностранных граждан</p>	<p>1. Разработка программ и учебных планов курсов, создание учебных пособий и материалов тестирования.</p> <p>2. Создание информационного пакета социального педагога.</p>
	<p>1. Создание информационного центра для лиц, обучающихся в адаптационном центре, или таких, которые уже завершили обучение;</p> <p>а) создание «горячей линии» телефонной и электронной связи;</p> <p>б) создание информационного сайта на украинском, русском, иностранных языках.</p>		

Глава 2. Языковая адаптация иностранных студентов

2.1. Текстовая деятельность языковой личности иностранного студента как объект исследования

В данном разделе обозначены перспективные направления лингво-персонологических исследований с учётом актуальности проблем, связанных с комплексным описанием феномена языковой личности, в частности, поиском способов изучения языковой личности иностранного студента с целью составления речевого портрета коллективной и индивидуальной языковой личности и дальнейшего совершенствования ныне существующих методик обучения русскому языку как иностранному.

Цель исследования – показать значение изучения текстовой деятельности языковой личности студентов для дальнейшего построения динамической модели как коллективной, так и конкретной языковой личности мигранта и её способности к адаптации в новом билингвментальном пространстве, а также продемонстрировать возможности изучения текстовой деятельности языковой личности иностранных студентов для более эффективного выстраивания образовательного процесса с учётом тенденций индивидуализации образовательного процесса.

Процитируем мнение учёного по поводу актуальности такого подхода: «Лингвистическое моделирование на современном этапе развития лингвистики является чрезвычайно востребованным, что обусловлено его объясняющей силой, а также свойствами языка как объекта исследования, недоступного для непосредственного наблюдения, поэтому построение модели эволюции языковой личности в процессе обучения иностранному языку видится многообещающей и актуальной»²².

Среди задач следует выделить:

1. Охарактеризовать понятие «языковая личность» и «языковая личность иностранного студента».
2. Описать методику исследования языковой личности иностранного студента.
3. Выявить факторы лингвистической адаптации иностранных студентов в билингвментальном пространстве.

²² Шаброва Н.С. Эволюция языковой личности студента в билингвментальном пространстве учебного дискурса // www.dissercat.com/content/evolyutsiya-yazykovo-lichnosti-studenta-v-bilingvomentalnom-prostranstve-uchebnogo-diskursa

4. Проанализировать ряд текстов с точки зрения отражения в них языковой личности респондента.

5. Указать на лингводидактический потенциал проанализированных текстов.

В последние десятилетия, особенно начиная с 90-х гг. XX в., в центр исследовательских интересов учёных активно выдвигаются проблемы, связанные с различными проявлениями личностного начала в языке. На данный момент происходит активное развитие новой области научного познания – антрополилингвистики, или лингвистической персонологии, с собственным объектом, методами и задачами. Разрабатываются теоретические основы направления, связанные с его ключевым понятием – языковая личность, предлагаются разные определения языковых личностей, выявляется ее структура, создаются различные типологии. Одним из лингвистических центров, где уже на протяжении более тридцати лет успешно решается проблема изучения языковой личности, является Томская лингвистическая школа.

Е.В. Иванцова, один из наиболее авторитетных представителей антрополилингвистического направления Томской лингвистической школы, утверждает: «Хотя термин «языковая личность» возник довольно давно, а в наши дни активно употребляется, до сих пор он почти не нашел отражения в лингвистических справочниках»²³. Проанализировав различные подходы к основному понятию лингвоперсонологии, Е.В. Иванцова приходит к выводу, что в большинстве случаев понятие языковой личности исследователи связывают с речевой способностью человека, и даёт собственное определение: языковая личность – это «... личность в совокупности социальных и индивидуальных черт, отраженная в созданных ею текстах»²⁴.

Мы предполагаем, что исследование языковой личности иностранного студента может быть произведено, исходя из специфики текстовой деятельности объекта исследования с целью выявления и уточнения социальных и индивидуальных черт. Подобные исследования позволяют индивидуализировать процесс обучения иностранных студентов, реализовать личностно-ориентированный подход.

Научная актуальность изучения конкретных языковых личностей несомненна, т.к. лингвоперсонологический подход к анализу реальной коммуникации диктует появление возможно большего количества опи-

²³ Иванцова Е.В. Проблемы изучения языковой личности: учеб. пособие к спецкурсу. Томск, 2005. С. 7.

²⁴ Там же. С. 10.

сываемых объектов и уточнения методологии исследований. Методическая и методологическая направленность темы требует пояснений. Мы считаем, что подобные работы позволяют реализовать на практике индивидуальный подход к обучению иностранных студентов русскому языку. Например, систематизация речевого материала может облегчить разработку индивидуальных заданий. Кроме того, обобщение сведений об особенностях языковых личностей, предположим, вьетнамских и китайских студентов, позволит обосновать необходимость корректировки тематических планов курсов русского языка как иностранного. А наличие сведений об объёме активной и пассивной лексики в речи иностранных студентов создаст теоретические основы для методических рекомендаций при составлении требований к освоению учебного материала. К ведущим направлениям исследования следует отнести: выяснение соотношения устной и письменной форм речи, наблюдения над формированием активного и пассивного лексикона вторичной языковой личности, соотношение речевого и психологического портрета, важность изучения невербального поведения, например, его возможная русификация, фиксация проявлений метаязыкового сознания. Всегда будет актуален сопоставительный аспект. К тому же теоретически и методологически необходимо создать хотя бы один комплексный речевой портрет языковой личности иностранного студента.

Обозначенные ниже методы исследования уже апробированы на диалектном материале и материале русского литературного языка (тексты публицистического, официально-делового и разговорного стиля)²⁵. Представляется возможным применить данную методику к такому предмету изучения, как речь иностранных студентов.

Наиболее эффективным способом построения модели и выявления структуры языковой личности является анализ её речевого портрета. Речевой портрет – это отражение реальной сущности языковой личности «в ее единстве общего, типичного и индивидуального»²⁶. Его описание осуществляется путём обращения к речи конкретной языковой лич-

²⁵ Волкова Т.Ф. Перспективы изучения речевого портрета публичной языковой личности // Текст и языковая личность: мат-лы V Всерос. науч. конф. с междунар. участием. Томск, 2007. С. 209–214; Волкова Т.Ф. Соотношение понятий «речевой портрет» и «речевой имидж» как методологическая проблема лингвоперсонологических исследований в теории связей с общественностью // Вторая Всерос. науч.-практ. конф. «PR-универсум 2006»: сб. материалов. Томск, 2006. С. 24–26.

²⁶ Иванцова Е.В. Проблемы изучения языковой личности: учеб. пособие к спецкурсу. Томск, 2005. С. 21.

ности и характеристике трёх основных слагаемых: «лексикона, текста и метаязыкового сознания»²⁷.

Продуктивным для комплексного анализа речевого портрета представляется использование метода составления комплексного и фрагментарного речевого портрета, предложенного Е.В. Иванцовой²⁷. Благодаря применению данной методики есть реальная возможность плодотворного изучения отдельных языковых личностей, но следующим этапом должен стать поиск объединяющих моментов, которые определяют тип личности, её социальную природу.

Поясним, что представляет собой иностранный студент как объект исследования и определим значение его изучения в практике преподавания РКИ.

Выбор объекта исследования – серьёзная методологическая проблема. Нам представляется необходимым производить исследование поведения языковой личности не на абстрактных моделях с целью описания речевых способностей человека, а подвергать изучению речь реальных языковых личностей.

Применительно к изучению русского языка как иностранного используется термин «вторичная языковая личность». Под вторичной языковой личностью понимается совокупность способностей человека к иноязычному общению на межкультурном уровне, предполагающая адекватное взаимодействие с представителями других культур. Она складывается из овладения вербально-семантическим кодом изучаемого языка, то есть «языковой картиной мира» носителей этого языка и «глобальной» (концептуальной) картиной мира, позволяющей человеку понять новую для него социальную действительность. Развитие у студента черт вторичной языковой личности, делающих его способным быть эффективным участником межкультурной коммуникации, и есть собственно стратегическая цель обучения иностранному языку. Компонентами формирования вторичной языковой личности является выработка компетенции лингвистической (теоретические знания о языке), языковой (практическое владение языком), коммуникативной (использование языка в соответствии с ситуацией общения, навыки правильного речевого поведения), культурологической (вхождение в культуру изучаемого языка, преодоление культурного барьера в общении)²⁸.

²⁷ Иванцова Е.В. Феномен диалектной языковой личности. Томск, 2002. 312 с.

²⁸ Формирование коммуникативной культуры «вторичной» языковой личности иностранных студентов-филологов в процессе обучения русскому

Существуют определённые методологические трудности на путях исследования языковых личностей в рамках различных научных школ. Они касаются, прежде всего, техники сбора материала (например, наиболее эффективен метод включённого наблюдения), выбора объекта исследования, специфических методов анализа.

Материалом для составления фрагментарного речевого портрета является дискурс как «...вербализованная речемыслительная деятельность, понимаемая как совокупность процесса и результата и обладающая как собственно лингвистическими, так и экстралингвистическими планами»²⁹. Причём результатом считается совокупность текстов, порождённых в процессе коммуникации, а процессом – вербализованная речемыслительная деятельность человека.

Для решения цели исследования хотелось бы несколько подробнее остановиться на вопросе адекватного выбора методов на каждом этапе осуществления практических исследований языковой личности. Здесь перечислены основные этапы выполнения практического исследования, набор которых сформулирован в соответствии с методическими рекомендациями Е.В. Иванцовой³⁰.

1. Выбор объекта исследования.
2. Определение круга источников информации.
3. Сбор речевого материала.
4. Интерпретация материала.
5. Формулирование основных выводов.

Как нам представляется, прежде всего, методологическую трудность представляет выбор объекта исследования. Иначе его можно именовать информантом. Объекту исследования (языковой личности иностранного студента) необходимо соответствовать определённым требованиям. Во-первых, языковая личность выступает как типичный представитель определённого общественного слоя. Во-вторых, речь информанта должна содержать индивидуальные особенности, представляющие интерес для исследователя.

Технология сбора и обработки материала также требует пояснений.

Сбор речевого материала может быть осуществлён посредством использования комплекса методов и приёмов. Основным (первичным) ис-

языку (Подготовительный факультет) // www.disserr.ru/contents/103951.html

²⁹ Красных В.В. Основы психолингвистики и теории коммуникации: курс лекций. М, 2001. С. 195.

³⁰ Иванцова Е.В. Проблемы изучения языковой личности: учеб. пособие к спецкурсу. Томск, 2005. 74 с.

точником являются тексты реальных языковых личностей: как письменные, так и устные. Преимущественно следует использовать звучащую речь информанта, которую необходимо фиксировать на аудио- или (и) видеоносители. Объём записей устной формы речи должен представлять не менее 8 часов звучания. Количественные показатели в данном случае не ограничены. Речь можно фиксировать как непосредственно во время аудиторных занятий, так и в любых других ситуациях общения. Письменные формы речи играют важнейшую роль при анализе языковой личности иностранного студента, в отличии, скажем, от диалектной личности или публичной языковой личности. Для формирования как можно более полной картины необходимо подвергать изучению самые разнообразные виды письменных документов (творческие работы, официально-деловые документы, лексико-грамматические упражнения и т.д.). В качестве дополнительных (вторичных) источников методов сбора материала можно рассматривать протоколы ассоциативных экспериментов, интервьюирования и бесед.

На следующем этапе осуществляется сбор речевого материала. В качестве основного метода выступает метод наблюдения, а также интервьюирование как языковой личности, так и её окружения, ассоциативные эксперименты, беседы, опросы и анкетирование. Затем при помощи приёма сплошной выборки производится отбор из текстового массива единиц анализа (например, частотная лексика, образные средства, экспрессивные средства, особенности интонации и т.д.) в соответствии с поставленными целями и задачами исследования.

Методика исследования, т.е. обработки, анализа, интерпретации материала, включает такие общенаучные методы, как метод научного описания, сравнительно-сопоставительный анализ текстов, контекстологический анализ как общефилологический метод, контент-анализ, метод построения ассоциативных полей, психолингвистический метод шкалирования. Особо следует отметить метод составления фрагментарного и комплексного речевого портрета³¹.

Выводы будут очень точно соотноситься с целями и задачами исследования.

Таким образом, методология лингвоперсонологических изысканий в теории и практике преподавания русского языка как иностранного находится на стадии активного изучения, формирования и требует в дальнейшем уточнения и дополнения.

³¹ *Иванцова Е.В.* Проблемы изучения языковой личности: учеб. пособие к спецкурсу. Томск, 2005. 74 с.

Очень важно отметить некоторые важные факторы лингвистической адаптации иностранных студентов в новом коммуникативном пространстве. Вопросы адаптации являются предметом изучения целого ряда наук, включая гуманитарные и медико-биологические науки. Тем не менее, общепринятого определения понятия адаптации нет. Слово «адаптация» (от лат. *Adapto* – приспособление) возникло в биологии для обозначения процесса приспособления строения и функций организма (особей, популяций, видов) к условиям окружающей среды. Различают адаптацию как процесс и адаптированность как наиболее устойчивое состояние организма в новых условиях (результат процесса адаптации)³².

Сложно определить и с понятием лингвистической адаптации. В данной статье имеется в виду процесс освоения индивидом языка как системы и языка в процессе его функционирования.

Процесс адаптации к новой среде протекает как в рамках учебного процесса, так и во время проведения внеаудиторных мероприятий, что, по нашему мнению, способствует ускорению данного процесса, а также формирует языковую, речевую и социокультурную компетенцию.

Выработке механизма ускорения процессов адаптации, как считают учёные и педагоги, может способствовать использование прошлого этносоциокультурного опыта иностранных студентов, дифференцированный учет социальных и психологических особенностей личности студентов, что сказывается на успешности их дальнейшего обучения в вузе³³.

Представляется возможным на конкретном примере показать возможности проектной формы обучения для развития языковой личности иностранных студентов. Благодаря совместному планированию педагогов кафедры русского языка как иностранного ИМОЯК ТПУ и школы Монтессори был осуществлён совместный образовательный проект «Встреча культур: студенты из Китая и томские школьники». Он начался в феврале 2008 г. и продолжается до сегодняшнего момента. Каждый раз в событии проекта принимают участие около 20 студентов и порядка 30 школьников.

³² *Витковская М.И., Троцук И.В.* Адаптация иностранных студентов к условиям жизни и учебы в России (на примере РУДН) // www.rudn.ru/?pagec=1704

³³ *Свойкина Л.Ф., Петухова И.В.* Роль внеаудиторной работы в адаптации иностранных студентов к новой социокультурной среде // www.confcontact.com/2009ip/svojkina.htm

Проект состоит на данный момент из серии проведённых мероприятий (событий):

- презентация студентами и школьниками докладов на научные и научно-популярные темы;
- изучение культуры Китая с китайскими студентами путём презентации подготовленной информации;
- театрализация китайских сказок и мифов;
- изучение китайской кухни, которое реализуется в мастер-классах по приготовлению национальных блюд разных провинций Китая;
- проведение студентами китайских народных игр;
- исполнение китайских народных песен и обучение стихотворениям на китайском языке;
- посещение чайного клуба;
- обучение искусству каллиграфии;
- обучение искусству оригами;
- проведение викторины на знание китайских и русских пословиц и поговорок;
- совместная встреча масленицы, Дня образования КНР и других русских и китайских национальных праздников.

Структура проекта всегда определяется степенью полезности проводимых мероприятий для образовательного процесса сторон-участников. Следует отметить, что многие из составляющих этой структуры могут сохраняться, т.к. ежегодно привлекаются различные студенты и приходят новые школьники. При этом многие имеют возможность участвовать в проектной деятельности несколько лет. С другой стороны, перед началом событий происходит встреча обеих сторон и происходит активное обсуждение имеющихся потребностей и возможностей.

Серия проведённых мероприятий имеет значительное образовательное, воспитательное и общекультурное значение. Этот проект представляет собой совершенно новый формат общения, обмена культур. Кроме огромного количества положительных эмоций китайских студентов, что немаловажно, имеются и собственно прагматические моменты. Во-первых, преподаватели отмечают, что у студентов повышается уровень мотивации к изучению русского языка, изучение отдельных программных тем наполняется конкретным актуальным материалом. Во-вторых, студентам необходимо выходить за рамки пространства университета, осваивать новые формы общения, новые способы освоения русского языка. В-третьих, важно разрушать негативные стереотипы и формулировать непосредственные оценки разных культур, например, китайцы –

это не только такие люди, которые работают на рынке, это могут быть образованные, интеллигентные, интересные люди, а русские – это креативные, открытые, неагрессивные люди.

Приведём примеры оценочных высказываний китайских студентов второго года обучения по поводу участия в одном из проектных занятий, проанализируем языковые особенности данных текстов и ознакомимся с результатами опроса, нацеленного на оценку сильных и слабых сторон текстов, а также на дальнейшее выявление особенностей речевого портрета авторов.

Параметры оценки: особенности словоупотребления, особенности синтаксических конструкций, композиционный уровень, соответствие названию, особенности позиции автора.

Текст №1. «Занятие-проект как эффективная форма обучения русскому языку

Мы приехали в школу, и там, наверно, у нас был интересный урок. Мы познакомились с российскими детьми и русской кухней. Мы научили русских детей готовить китайские блюда. Мы разговорились, готовили и играли. Однако, нам не только было весело, и знания были. Мы узнали русскую культуру. Мы практически упражнялись говорить по-русски с детьми. Например, я увидел Сян Кэ, когда он готовил, дети задавали ему много вопросов. Он ответил и тоже спросил, потому что несколько слов он тоже не знал. Самое важное для того, чтобы учить язык, это говорить! Тогда в школе, мы именно это делали: говорили, говорили и говорили! Кроме блюда, у нас тоже были: театр, шахматы и мифы. Как сравнить? По моему, всё интересно и хорошо! Хороший день был, весёлый день был, и эффективный день был!».

Эмоционально-оценочные прилагательные и наречия с положительной коннотацией – 8 словоупотреблений, употребление однородных сказуемых, определений с целью детализации и усиления экспрессии, преобладание сложных и осложнённых предложений, наличие вопросительных и восклицательных конструкций, сочетание цепочечной и параллельной связи, нелогичность на уровне композиции (не отделены абзацы, сравнение не совсем обосновано), соответствие названию, подчёркнута роль русского языка. Преобладание личных предложений с местоимением «мы».

Текст №2. «Занятие-проект как эффективная форма обучения русскому языку»

Занятие – проект лучше, чем традиционное занятие. Потому что занятие-проект эффективнее. Тем более занятие проект легко дивергирует мысли студентов. По сравнению с традиционным занятием, у проектного занятия есть ясная особенность. На проектном занятии студенты получают знания не пассивно. Они занимаются и знают, что им нужно. Они активно учатся. Знания, получаемые на проектном занятии, легко запоминаются.

Например, на последней неделе у нас было занятие в школе. Мы готовили с детьми. Мы общались с детьми. Мы узнали, как готовить русские блюда. Я считаю общение с детьми самым интересным. Они часто отвечали особенно. И самое важное представляет собой получение знания. Когда мы готовили, мы тоже повторяли знания и учились. Например, когда Кэ показывал его блюдо, я сразу сказал: «Это мой! Но учитель сразу сказал: «Надо говорить это моё». Я узнал и запомнил.

Итак, занятие-проект лучше, чем традиционное занятие, потому что проектное занятие более активное, более интересное и более приятное».

Эмоционально-оценочные слова с положительной коннотацией, в т. ч. глаголы – 10 словоупотреблений, детализация, немотивированный выбор синонима (дивергенция), преобладание простых предложений, не всегда есть логические связи между ними, преобладание цепочечной связи, параллелизм синтаксических конструкций, логичность на уровне композиции, сочетание личных предложений с местоимением «мы» с местоимениями «они» и «я», соответствие названию, роль изучения языка подчёркнута на примере.

Текст №3. «Занятие-проект как эффективная форма обучения русскому языку»

На этом занятии мы узнали, что нам надо больше общаться с русскими. Когда мы разговаривали с детьми, мы трудно и медленно понимали, что они говорили. Мы научились готовить блины. Сначала мы думали, что блины – это просто. После этого занятия мы узнали, как приготовить блин. Приготовить блин – это самое интересное, потому что приготовить блин, нужно только одно действие – смешивать.

Я думал, что безопасность – это самое важное. Потому что мы использовали нож и горячее масло, эти вещи очень небезопасны.

Когда мы начали кушать, мы научили детей, как использовать палочки для еды. Они не могли использовать.

Я считаю, что нам нужно больше играть вместе на открытом воздухе».

Эмоционально-оценочные слова с отрицательной коннотацией – 3 словоупотребления, эмоционально-оценочные слова с положительной коннотацией – 2 словоупотребления, нелогичность на уровне композиции (нет начала и конца), сочетание изложения от первого лица в единственном и множественном числе, роль русского языка обозначена как наличие трудностей с общением, зато отмечена роль соблюдения техники безопасности.

Текст № «Занятие-проект как эффективная форма обучения русскому языку

Эта форма лучше традиционных форм. Я так считаю.

Недавно наш преподаватель с нами ходил в школу, и там у нас были занятия. Конечно, это занятие-проект - эффективная форма. Там мы научились тому, чего не знали раньше. Мы выучили готовить блины, солянку и т.д.

В школе я сам готовил блины на занятии. Я думаю это самое интересное дело. После этого процесса я могу сам в общежитии готовить блины. Когда друзья готовили блины, они разговаривали со мной. Я спросил их, как готовить блины. Они отвечали на мои вопросы с терпением. Так как я узнал метод приготовления блинов. Например, когда они готовили блины, они сказали мне, что нельзя солить. Я запомнил и я теперь никогда не забуду, что нельзя солить. Но если только преподаватель будет говорить, что нельзя солить, я забуду быстро. Это самое важное дело. В этом разница между занятием-проектом и традиционными формами.

Если каждый преподаватель примет такой метод, прогресс в изучении языка студентами будет очевидным. Конечно, ещё другие формы существуют. Но я считаю: занятие-проект это самая эффективная форма. Эта форма будет популярной в будущем времени.

Нам ещё можно с детьми петь песни и выйти погулять на улице. Ещё можно с детьми смотреть интересные фильмы, потом играть роли вместе. Либо играть в любую групповую игру».

Эмоционально-оценочные наречия и прилагательные – 8 словоупотреблений, употребление стилистически окрашенной лексики: прогресс,

метод, разнообразие типов употребляемых сложных предложений, использование вводного слова «конечно», употребление сравнительной степени, логичность композиции, соответствие названию, утверждение по поводу роли русского языка выводится из сравнения с другими формами, прогнозирования и подчеркнутого собственного мнения, ярко выраженная я-позиция.

В ходе эксперимента было опрошено 10 человек, все с высшим образованием, из них 6 женщин, 4 мужчин, 6 человек профессиональных филологов, 4 человека не имели отношения к филологии.

Задача, стоявшая перед респондентами: расположить тексты от самого сильного как с точки зрения русского языка, так и степени убедительности, к самому слабому и прокомментировать свой выбор.

Ниже приведены результаты опроса. Первая цифра – это место, которое получил текст, вторая цифра – количество респондентов, выбравших этот текст:

1 текст – 1-1, 2-4, 3-4, 4-1;

2 текст – 1-3, 2-2, 3-3, 4-1;

3 текст – 1-0, 2-1, 3-2, 4-7;

4 текст – 1-6, 2-3, 3-1, 4-0.

Как можно увидеть, наиболее однозначные оценки получили 3 и 4 текст. И мужчины, и женщины, и филологи, и нефилологи отметили в качестве достоинств детализацию, хороший уровень владения русским языком, логичность в сочетании с эмоциональностью, убедительность позиции автора в тексте №4, и нелогичность, слабую степень выраженности основной мысли в тексте №3, тревожность автора.

В качестве исключения можно выделить позицию мужчины, нефилолога, который на первое место поставил текст №2, логичный, без детализации, «понятный», т.е. соответствующий теме, а в тексте №4 «событие тоже подробно описано, но, на мой взгляд, много отвлечений на второстепенную информацию».

На данное мнение можно обратить внимание при обучении студентов технического профиля, т.к. преподаватели-мужчины ценят в ответах студентов преимущественно логику.

Текст №1 и текст №2 получили неоднозначные оценки и комментарии. Тем не менее, текст №2 получил несколько более высокую оценку за счёт логичности как у мужчин, так и у женщин. Текст №3 был выделен за счёт «высокой эмоциональной насыщенности, акценте на ощущениях». В качестве недостатков было выделено: наличие в тексте №2 слова «дивергировать» как «непонятного», «опосредованность» вывода в тексте №1.

Претензий к владению русским языком респондентами не высказывались. Зато они подчёркивали особенности логики текста и особенности эмоциональной оценки.

Оценки автора статьи в большинстве случаев совпадают с общими выводами респондентов, но и имеются некоторые особенности.

Нам представляется, что расположение текстов следующее: 4-1-2-3.

В тексте №4 автору удалось реализовать цель текста: убедить, что занятие-проект лучше, чем традиционное занятие. Для этого он использовал как логические, так и риторические способы, продемонстрировал умелое употребление сложных предложений разного типа, научного стиля. Автор текста №1 умело использует различные фигуры экспрессивного синтаксиса, проявляя в этом индивидуальный подход к использованию языка, но недостаточное внимание уделяет логичности высказываний. Автор текста №2 умеет выстроить логичный текст, однако достаточно стандартный. Кроме того, глагол «дивергировать» употреблён как неудачный синоним. Автор текста №3 не до конца реализовал поставленную цель и продемонстрировал отрицательные эмоции по отношению к событию.

Таким образом, в большинстве случаев оценки автора статьи совпадают с оценками респондентов.

В итоге было продемонстрировано, как фрагменты речевого портрета, составленные на основе анализа текстов, демонстрируют особенности типов языковой личности иностранных студентов. Сочетание эмоций и логики смог осуществить студент с самым высоким уровнем русского языка, хорошо осуществляющий говорение и знающий грамматические правила. Эмоционально насыщенный текст написал студент, отличающийся ярко выраженным индивидуальным подходом к языку, очень хорошо говорящий, но имеющий отдельные проблемы грамматического характера. Логичный текст написал студент, имеющий средний уровень владения русским языком, отличающийся педантизмом, вниманием к деталям. Текст, получивший самую низкую оценку, принадлежит студенту, обладающему достаточно сформированным уровнем грамматики, но способности к говорению у него несколько ниже среднего, к тому же он довольно тревожен и застенчив.

Теперь приведём для сравнения тексты китайских студентов 1 года обучения, которые тоже участвовали в подобном проектом занятии, а потом получили задание оценить событие с точки зрения важности, интересности, полезности.

Текст №1

В понедельник мы участвовали короткое свидание с детьми, которые учатся в школе. После этого свидания, у меня есть много глубоких переживаний. Конечно, я получала радость. Когда я вошла в аудитории, дети сказали мне слова приветствия по-китайски. Это большой сюрприз. Я сидела рядом с двумя девочками. Они очень добрые и дружелюбные. Мы разговаривали весело и долго, хотя я говорила по-русски не очень бегло. Мы пили чай, играли в игры и пели песни, это так счастливое время.

Для этого встречи, мы – студенты из Китая занимались подготовкой. О теме китайский традиционный блюда, я нашла фотографии и картины в больших количествах, из-за того что я считаю дети интересуются изображением и не интересуются словами. Фактически это правильно. Когда я разговаривала доклад, я натянутая и говорила сумбурно. В будущем, я буду подготовиться достаточно. В общем мы получили успех, и я верю, что мы будем лучше в следующей раз. Я очень ожидаю следующего встречи.

Текст №2

Обобщение

В понедельник мы показали китайский национальный колорит школьникам, встретили много симпатичных школьников, пробовали русский чай, смотрели замечательный танец и т.д.

Но, эта встреча не удовлетворительна. У каждого человека есть несколько ошибок. Особенно, у меня есть большие, например, когда я читал доклад, мне надо смотреть на зрителей больше и мне надо читать наизусть. Ещё была одна важная ошибка. Мы затратили много времени на чтение доклада, поэтому многие дети думали, что мы читали очень скучно. Всем известно, у детей есть любопытство, но я не видел это, значит, не много.

Я видел глубокую дружбу между Лю Няней и одной красивой девушкой. Я думаю это главная причина того, что мы участвовали эту встречу. Она – мой прообраз.

Можно увидеть, что владения языком, а также уровень обобщения материала значительно ниже. Студенты уже могут оценить конкретные действия, но само событие оценено односложно. Очень важно, что студенты оценили сами себя как с положительной стороны, так и с отрицательной. Значит, они в принципе способны анализировать. Качество

текста связано только с более низким уровнем владения языком. Мы также не будем подробно останавливаться в данной статье на видах ошибок, это тема отдельной статьи, но подробный анализ позволит фиксировать типичные ошибки и своевременно их исправлять.

Если преподаватель будет внимательно изучать текстовую деятельность студентов, особенно в динамике, у него будет возможность скорректировать его речевой портрет. В этом случае процесс обучения реализуется с учётом индивидуальных особенностей студента, следовательно, соответствует активно внедряемому на данный момент компетентностному подходу.

Тексты, проанализированные ниже, принадлежат китайским студентам первого года обучения. Студентам было дано задание: написать текст по серии разрозненных картинок. Студенты имели возможность выстроить логику текста в любом порядке и сделать свой вывод. Основные требования: точность, логичность, связность, грамматическая правильность.

Мы не будем концентрировать внимание на конкретных видах ошибок, допущенных студентами, а, исходя из особенностей словоупотребления, идеи, типов предложений, выявим разные типы текстов и, соответственно, получим данные о разных типах языковых личностей иностранных студентов, а также выскажем предложения по поводу коррекции их речевого портрета.

Тексты мы расположили по принципу: от наиболее удачного текста к наименее удачному по выше обозначенным критериям (точность, логичность, связность, грамматическая правильность).

Текст №1

Стать друзьями

В доме живут большая кошка и его враг – мышь. Они баруются друг с другом давно, когда кошка построил этот дом. И мышь тоже построил небольшой дом внутри. Кошка не хочет, чтобы мышь остался в его дом. Он попробовал различные средства, но не успел.

Один день, кошка сидел на стуле, он думал, как он сможет осуществить его планом. На конце, он придумал. Он положил кусочек сыра около двери мыши. И через несколько минут мышь заметил сыр. И он медленно подошёл к дверью. Когда мышь хотел взять сыр, кошка сразу обманул его. И мышь кричал и бросил сыр. И мышь сказал, что у него не дома, и их папа и мама давно умерли, поэтому он жил у него. И мышь

признался, что он никогда не воровался, и сегодня он не именно хотел воровать сыр. Он думал, что этот сыр бросал кошка и больше ему не нужна. Потом кошка стал рад. И он пригласил мыши вместе с ним ужинать. Они стали хорошими друзьями.

Идея – кошка имела план избавиться от дома мыши, хитростью выманила, но мышка тоже оказалась хитрой, в итоге они подружились. Продукт конкретизирован – сыр. Текст – самый объемный, логичный, эмоциональный, есть название, соответствующее тексту, типы предложений – разные: сочинительные, подчинительные причины, следствия, времени, изъяснительные, определительные, однако сочетание цепочечной и параллельной связей не всегда грамотно. Имеется косвенная речь, детализация.

Текст №2

Однажды кошка села за стол пить кофе. Она думала несколько минут, но ничего не пила. Потому что она чувствовала себя очень скучно. Вдруг она увидела дом мышку и решила пригласить мышку с ним вместе пить кофе и кушать хлеб. Но как пригласить? Мышка придумала один мысел. Она принесла одна кусочка арбуса и положила окошко дома мышку осторожно. Через несколько минут мышка увидела арбус и вышла из дома за арбусом. В то время кошка подошла к мышке и поймала мышку. Кошка принесла мышку в стул и сказала: «Не бойтесь, пейте кофе со мной, мне очень скучно». Мышка согласилась и они счастливо и мирно пили и кушали.

Идея – звери подружились благодаря хитрости кошки. Продукт конкретизирован – арбуз. Текст среднего объёма, логичный, эмоциональная лексика присутствует. Употребляются разнообразные типы предложений: сочинительные, подчинительные причины, времени, вопросительные предложения, наблюдается успешное сочетание цепочечной и параллельной связей. Есть прямая речь, текст грамматически правильный, но нет деталей.

Текст №3

Умная кошка положила вкусные продукты около выхода мыши. Положившие продукты очень заинтересовались мышью. На конец, мышь не могла терпеть и вышла из выхода в испуге. Все увидела кошка и сразу

держалась мыши. Она думала, думала и придумала, что одной мыши не хватит, потому что ей было нужно побольше количество. Поэтому кошка не ела мыши, и дружилась с мышей, чтобы побольше мыши дружатся с ней и потом она может есть побольше количество мышей.

Идея – кошка обманула мышку, притворившись другом, чтобы потом съесть больше мышей. Вид продукта не уточняется.

Текст среднего объема, логичный, не содержит деталей, безэмоциональный, наукообразный.

Тип предложений – разные: сочинительные, подчинительные причины, следствия, изъяснительные.

Текст №4

Кошка очень ненавидела мышку. Она всегда хотел мышку взять. Однажды кошка поставила половину яблоки перед домом мышки. Потому что она сделала вид, что она не была. Через несколько минут мышка вышла из дома. Она осмотрела вокруг себя, ничего не заметила. Она осторожно подошла к яблокам. Вдруг кошка появилась перед ней, чтобы её взять. Но она так ловко, что она отбежала. Кошка очень сердилась. Она ещё придумала новую идею.

Она поставила пиво и фрукты на столе, перед домом мыши и просила мышку вместе попить. Сначала мышка боялась. Но мышка долго и долго ждала её. В конце мышка вышла, и села с кошкой вместе пить пиво. Недолго мышка была пьяная.

Кошка её взяла.

Идея – кошка очень настойчиво старалась обмануть мышку, и ей это удалось, цель съесть её была достигнута.

Тип предложений – преимущественно простые.

Текст среднего объёма, логичный, содержит речевые ошибки, но понятный, эмоциональная лексика – только с отрицательными коннотациями.

Текст №5

Однажды кошка отыхала дома. Она пила кофе отдельно, чувствовала ничего не интересно. Тогда она уведела дом мышки, она придумала что делала. Сначала она пожилола сыр перед дверей дома мышки. И не

долеко спокойно жидала. Через несколько минут, мишка уходил из дома чтобы найти протукты и увидела этот сыр. Мышка очень рад но и тоже сомневалась. Но на конце концов, мышка уходил из двери, потому что этот сыр так большой, что она не хочу его потерять. Когда мышка уходил подолее, кошка быстро брать мышку. Мышка очень поялась, но кошка только сказала: «вместе пить кофе пожалуйста. Я хочу рассговаривали с вами. Вы тоже отдельно живёте? Вы знаете это очень плохо!» Потом они вместе пили кофе и разговаривали о том, что как получить любовь чтобы окончили отдельную жизнь.

Идея – кошка намеренно подружилась с мышкой, чтобы избавиться от одиночества, при этом мышка заинтересовалась сыром случайно, во время спокойного ожидания мыши.

Текст логичный, довольно большой по объему. Тип предложений – разные: сочинительные, подчинительные причины, времени, изъяснительные. Есть прямая речь, много деталей. Но много ошибок в выборе слов, в том числе обусловленных недостаточно развитым фонематическим слухом.

Текст №6

Вечером кошка была печальной. У нее чувствовала очень скучайно. Она хотела рассказывать с другими. Она знала, что мышь в отверстие и хотела мышь выйти из отверстия и с ней рассказывать о жизни вместе. Затем она подумала один способ. Она положила хлеб рядом с отверстием и ушла. Мышь подошла к отверстием и увидела хлеб. Потом она вышла из отверстия и подошла к хлебу. Сразу кошка бегала к мыши и брала мышь в руки. Кошка несла мышь в стул и положила хлеб и чай на столе. Они вместе говорили друг друга и проводят счастливое время вечером.

Идея – кошка подружилась с мышкой, чтобы не скучать.

Текст недостаточно логичный, среднего объема. Тип предложений – преимущественно простые, много ошибок логического характера и ошибок словоупотребления.

Текст №7

Однажды день, кот, который жил в большом доме одно, чувствовал особняком. Но скоро, у него был хорошим мнением.

Он лежил сыр перед дыры мыши. Обязательно, одна мышь пахнула запах сыра, и медленно и легонько приблизился к сыру, но, конечно, она братилась по коту. Мышь была очень боязливой. Но кот только лежил её на стуле. На конец, наши кот и мышь пили кофе за стол, кот не был особняком, и мышь не была боязливой.

Идея – кошка успешно подружилась с мышкой, чтобы избавиться от одиночества.

Текст недостаточный по объему. В нем много логических и речевых ошибок, в результате идея понимается с большим трудом.

Данные студенты уже закончили своё обучение в качестве бакалавров или обучаются в магистратуре. Автор статьи имеет возможность оценить их начальный уровень и конечный результат с точки зрения успешности обучения русскому языку.

Самый сильный текст написал студент, имеющий склонность к гуманитарным наукам. Текст подобного уровня требовать от каждого студента невозможно.

Второй текст написан студентом, стабильно успешным по всем предметам и продемонстрировавшим выдающиеся успехи в учебной и научной деятельности. Его текст может служить образцом.

Третий текст принадлежит студенту, потенциально обладающему отличными способностями к языку, но работавшему в пределах программы, формально относясь к занятиям.

Четвёртый текст принадлежит студенту, имеющему средний языковой уровень, интроверту, неуверенному в себе.

Пятый текст - это текст, который написал студент, имевший уровень чуть выше среднего в плане грамматики, но эмоциональному, поэтому имевшему достаточно хорошо сформированную речевую способность.

Шестой текст, невыразительный, грамматически однообразный, написан девушкой, изучавшей язык с помощью механического заучивания, без привнесения индивидуального начала.

Седьмой текст, самый слабый принадлежит студенту, который всегда считал самым главным изучение разговорной речи, он был твердо убежден, что следует изучать язык так, как его изучают дети.

Сделаем основные выводы, касающиеся лингводидактического потенциала проанализированных текстов.

1. Все вышеуказанные недостатки проанализированных текстов потенциально могут привести к неуспешному изучению иностранного языка для решения учебных, научных и профессиональных задач.

2. Текст иностранного студента может быть адекватно воспринят другими людьми, если в нём есть логика. В итоге, студент, обучающийся по техническому направлению, должен уметь писать логичные тексты, не содержащие речевые ошибки, затрудняющие понимание основной идеи.

3. Если студент умеет писать научный текст, то он выполняет свою задачу. Но если студент не знает других стилей, ему не с чем сравнить научный текст. Адекватное поведение в заданной речевой ситуации является результатом обучения по дисциплине «Русский как иностранный».

4. Текст часто раскрывает черты личности, не замечаемые при устном общении.

5. Динамичная модель языковой личности отражает объективные особенности речевого портрета иностранного студента и является инструментом оценивания развития вторичной языковой личности.

6. Можно смоделировать образец идеального текста, с опорой на необходимый минимум, чтобы преподаватели знали об этом образце, его можно предъявлять и студентам.

Таким образом, мы продемонстрировали отдельные особенности речевого портрета языковой личности иностранного студента и указали на лингводидактический потенциал проанализированных текстов.

2.2. Вторичная языковая личность вьетнамских учащихся (фонетический и грамматический аспекты)

Составной частью «портрета образовательного мигранта» является описание его вторичной языковой личности. Понятие «языковая личность», то есть человек в его способности совершать речевые поступки, впервые в науку было введено В. В. Виноградовым³⁴. Вслед за Ю.Н. Карауловым³⁵ в современной лингвистике структура языковой личности рассматривается как система трёх уровней: 1) вербально-семантического (нормативное владение естественным языком); 2) когнитивного (систематизированная «картина мира», отражающая систему ценностей, идей, концептов, представлений); 3) прагматического (цели, мотивы, интересы, установки).

³⁴ Виноградов В.В. Избранные труды. О языке художественной прозы. М., 1980. 362 с.

³⁵ Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М., 1987.

В данной работе нас интересует исключительно первый уровень, потому как психолингвистический аспект владения языком также связан с понятием языковой личности. Поэтому не случайно, что развитие лингвистики, лингводидактики и методики преподавания иностранных языков привело к выдвиганию теории первичной, вторичной и так далее языковой личности.

Лингводидактическое толкование понятия «вторичная языковая личность» было предложено И.И. Халеевой³⁶, которая рассматривает формирование вторичной языковой личности как одну из главных целей обучения иностранному языку. В методике обучения иностранным языкам вторичная языковая личность определяется как «совокупность способностей человека к иноязычному общению на межкультурном уровне, под которым понимается адекватное взаимодействие с представителями других культур»³⁷. Данная совокупность способностей является и целью, и результатом овладения иностранным языком. «Она складывается из овладения вербально-семантическим кодом изучаемого языка, то есть «языковой картиной мира» носителей языка, и «глобальной» (концептуальной) картиной мира, позволяющей человеку понять новую для него социальную действительность»³⁸.

Следует отметить, что во многих указанных работах речь идет о некой идеальной вторичной языковой личности, уже сформированной хотя бы на определенном этапе. Однако в процессе овладения языком неизбежны ошибки в речи на всех уровнях, причем эти ошибки могут быть как случайными, так и систематическими – типичными для носителей одного языка. В этом случае, на наш взгляд, можно говорить об устойчивых нарушениях – девиациях вторичной языковой личности. И именно фонетические и некоторые грамматические девиации находятся в фокусе нашего интереса в рамках данного раздела.

Безусловно, большинство типичных ошибок, за исключением возникших в результате методических просчетов, являются результатом интерференции, которая понимается нами как взаимодействие языковых систем в условиях двуязычия, складывающегося (в нашем случае)

³⁶ Халеева И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи. М., 1989. 240 с.

³⁷ Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам. М., 2000. С. 46.

³⁸ Там же. Цит. по: Пельц Л.В. О некоторых теоретических и практических аспектах изучения вторичной языковой личности // Вестник Кузбасской государственной педагогической академии // vestnik.kuzbass.ru/articles/25/

при освоении неродного языка; выражается в отклонениях от нормы и системы второго языка под влиянием родного³⁹. Выделяется два типа интерференции – межъязыковая и внутриязыковая (или внешняя и внутренняя). Межъязыковая интерференция определяется как «замена языковых единиц и правил обращения с ними... единицами и правилами, близкими или общими контактирующим языкам»⁴⁰. Внутриязыковая интерференция, соответственно, является неадекватной заменой языковых единиц и правил обращения с ними подобными единицами и правилами одного (второго, изучаемого) языка.

Лингвисты считают, что «причины явлений интерференции можно в большинстве случаев определить лингвистическими методами: сравнив фонетические или грамматические системы двух языков и определив их различия, обычно получают список потенциальных форм интерференции, возможных в данной контактной ситуации»⁴¹. Для нас более релевантным является метод наблюдения и анализа типичных ошибок, который маркирует конкретные области проявления интерференции и дает возможность выяснить причины и характер ее проявления.

Рассмотрим последовательно наиболее типичные девиации некоторых подуровней вербально-семантического уровня вторичной языковой личности.

1. Фонетический подуровень

На фонетическом уровне интерференция особенно заметна, поскольку фонетические автоматизмы, сформированные в родном языке, наименее осознаваемы. «Описание звуковой стороны языка в прикладных целях предполагает учет двух психолингвистических факторов: интерферирующего воздействия родного языка и специфики функционирования фонетической системы изучаемого языка»⁴², поэтому обратимся к анализу фонетических систем русского и вьетнамского языка: в русском языке (по классификации Р.И. Аванесова) 5 гласных и 34 согласные фонемы; современная система вьетнамского языка насчитывает 32 фонемы.

³⁹ Виноградов В.А. Интерференция // Лингвистический энциклопедический словарь. М., 1990. С. 197

⁴⁰ Вайнрайх У. Языковые контакты. Киев, 1979.

⁴¹ Дмитриева Ю.В. Проблемы двуязычия и интерференции // Перспективы высшего образования в малых городах: IV междунар. науч.-практ. конф. (Находка, 29–30 нояб. 2002 г.) // nakhodka.wl.dvgu.ru/forum/section7/7-08.htm

⁴² Розогная Н.Н. Лингвистический атлас нарушений в русской речи иностранцев. Иркутск, 2001. С. 71.

1.1 Система вокализма:

В фонетической системе вьетнамского языка выделяют 11 гласных, которые можно классифицировать следующим образом: 1) по положению языка (по горизонтали); 2) по высоте подъема спинки языка; 3) по степени раскрытия рта; 4) по участию губ; 5) по длительности звука. Как видим, признаки 3 и 5 нерелевантны для русской системы вокализма. Кроме того, во вьетнамской фонетической системе имеется большое количество дифтонгов и трифтонгов. С целью выявления полей возможной фонетической интерференции мы используем метод наложения «фонологических сеток» вьетнамского и русского языка. Следующим образом выглядят при сопоставлении системы вокализма.

Ряд Подъем	Передний		Средний		Задний	
	нелаб.	лаб.	нелаб.	лаб.	нелаб.	лаб.
Верхний	i ê e и		ı ы?			ô u у
Средний	э		σ â ă + +			о о
Нижний			а а			

Вверху обозначены фонемы вьетнамского языка, внизу – фонемы русского языка. Как видим, более или менее совпадают фонемы *и, у, а, о*; близок звук *ы*. Звук *э* не совпадает по месту образования. Тем не менее, можно предположить, что в общем виде системы вокализма отличаются не очень радикально и интерференция в данном случае не должна играть большой роли.

Какие же ошибки в произношении гласных наблюдаются в речи студентов? Анализ письменной речи дал следующие результаты:

1. Ошибка, которую мы обозначили как «фонетическая запись» – отражение реального произношения – не является фонетической ошибкой как таковой, а скорее представляет собой ошибку орфографическую, свидетельствующую о владении правилом редукции гласных в безударной позиции.

2. Пропуск гласных в слове трудно трактовать однозначно – это может быть результатом невнимательности при письме (случайная графическая ошибка), в то же время такой пропуск может отражать процессы редукции гласных (внутриязыковая интерференция). Чаще всего отсутствие необходимых гласных наблюдается: а) в конце слова; б) в окончаниях прилагательных; в) в середине слова (чаще после сонорных Л/Р).

Пропуск гласного (или обратная ошибка – лишний гласный) в середине слова довольно часто связан с чередованием в корне, либо параллельным существованием славянских/старославянских корней. И в том и другом случае причиной является внутриязыковая интерференция: *выбрай, умреть; много деньг (деньги/денег; среднего возраста* (лишняя буква); *у него краткие волосы, краткие волосы, кратные волосы*. Практически все указанные случаи в реальном произношении расцениваются как редукция и не привлекают большого внимания.

Частотные, но незафиксированные на письме произносительные особенности вьетнамских учащихся связаны а) с малым раствором рта при произношении; б) с отсутствием редукции гласных (особенно при чтении вслух); в) с раздельным произношением слов, в том числе предлогов и существительных; г) с различием долготы гласных (напр. долгий И в местоимении «они», «она» -/по правилам вьетнамского вокализма в конце слога может быть только долгий А); д) с тоновой системой вьетнамского языка. Именно эта особенность оказывает наибольшее влияние на произношение и создает трудноисправимый акцент. В современном литературном языке Вьетнама различают шесть тонов (ровный, восходящий, нисходящий, тяжелый, вопросительный и островопросительный). Это провоцирует такие ошибки как произнесение в словах типа «*быть*», «*был*», окончании гласных –*ых* гласного Ы тяжелым тоном; «скачущий» характер интонационной кривой на протяжении одного фонетического слова; неверный интонационный рисунок предложения.

Еще одна фонетическая девиация, с которой косвенно связана и такая особенность консонантизма вьетнамского языка, как отсутствие звука Ј (в южных диалектах существует как небный полугласный), определяется наличием в родном языке дифтонгизации.

На письме наличие дифтонга отражается в использовании Ь/И. При этом в письменной речи может наблюдаться:

1) отсутствие Ь (сверхдифференциация): *возможность, друзья* (частотно), *семья* (*семья*) – (частотно), *счастья* (*счастья*);

2) появление лишнего Ь/Ь (ложная йотизация): *костьюм* (частотно); *обьястельно* (*обязательно*) (возможно по аналогии с «объяснить», тогда происходит наложение внутриязыковой интерференции); кроме того, в незнакомых словах, например именах, перед Я может появиться дополнительный гласный: *Женця* (имя Женя). В аудиозаписи отмечено произношение предлога «для» как *для, берьёте*;

3) в некоторых случаях – отсутствие йотизации Е в начале слова или после гласных непереднего ряда (О): *помозму, а эсли*;

4) в некоторых случаях – замена перед согласными И на Й, и наоборот. На наш взгляд здесь доминирующей причиной становится внутриязыковая интерференция: *хозяйн* («хозяйство», «хозяйка»); *воцдѣт, воцдѣа* (идти).

Таким образом, говоря о произношении гласных, следует отметить, что наиболее проявленным интерферирующим влиянием обладают те признаки, которые отсутствуют в русском языке: долгота, дифтонгизация, тоны.

1.2 Система консонантизма

Система консонантизма вьетнамского языка представлена соответственно 21 согласным:

По месту образования			Губные		Язычные				
			Губно-губные	Губно-зубные	Переднеязычные		Среднеязычные	Заднеязычные	
					зубные	ретрофлекс			
шумные	Смычно-взрывные	Звонкие	b б		d д		g г		
		Глухие	Непридыхательные	p п		t т	tʰ -(ч)	ʔ -(тʰ)	k к
			Придыхательные			tʰ (тх)			kʰ -(кх)
	Щелевые	Звонкие		v в			z з		
		Глухие		f в		s -(с/ш)	x -(с)	h х	
	сонорные	Носовые		m м		n н		ɲ - (нɲ)	
Боковые				l лʰ					

Таким образом, более или менее полное совпадение наблюдается в согласных: *б/п, в/ф*, сонорных *м, н*. В обоих языках близки звуки *т/д, к*, но во вьетнамском они не имеют мягкого варианта. Звук *х* во вьетнамском сходен с русским, но более задний. Может находиться лишь в начальной позиции. Звук *г* более задний и менее звонкий, чем русский (у некоторых студентов звучит как фрикативный). Звук *л* артикуляционно близок русскому, но мягче, может находиться только в начальной позиции. Все другие соответствия, отмеченные в таблице – более или менее близкие аналогии по акустическому впечатлению.

Отсутствуют в системе вьетнамского консонантизма: *й, ж, р, ш, щ*, аффрикаты *ч, ц*. В южном диалекте существует вибрирующий раскатистый *р*, а вместо *з* присутствует полугласный *й*. Кроме того, в южном варианте (и не только) наблюдается неразличение в произношении и аудировании сонорных *л/н*. Данное явление не отмечено в пособиях, но рефлексится студентами.

Таким образом, вьетнамская система консонантизма значительно отличается от русской, что не может не служить причиной большого количества ошибок в произношении.

1. Первый тип ошибок – «фонетическая запись», как и в вокализме, является орфографической ошибкой, свидетельствующей скорее о владении нормами произношения согласных (оглушение на конце слова и перед глухими, пропуск непронизносимых звуков, ассимиляция); и «ошибки от противного» – орфографические ошибки на основе внутриязыковой интерференции: *криг, кровадь*.

2. Удвоение согласных (М, Н, Р, С) на письме, безусловно, является орфографической ошибкой, но, возможно, причиной ее является акустическое восприятие согласного, чаще сонорного, как долгого. Чаще удвоение наблюдается в заимствованных словах: *проблемма* (частотно), *аррестован*, *адресс*, *совремменные*, *саммый*, *ученнный*, *деннег*. Так как во вьетнамском не используется удвоение согласных, здесь наблюдается либо внутриязыковая интерференция, либо межъязыковая (с английским). Изредка возможен пропуск второй буквы: *русского*, *страно* (странно), *програма*.

2. Также могут быть пропущены согласные (перед Н): *боянь* (боязнь) (некоторые студенты произносят З как Й /южный диалект), *поните* (помните). Такая ошибка нечастотна и могла бы быть расценена как орфографическая, однако в аудиозаписи отмечено достаточно частотное выпадение звуков и звукосочетаний: *подобную* (подробную), *походит* (подходит). Это может быть обусловлено внутриязыковой интерференцией и являться уже лексической ошибкой. Во многих случаях отсутствие звуков (как и обратное явление – появление лишних звуков и призвуков) связано со звуками С/Т или Л/Н, что обусловлено межъязыковой интерференцией.

4. Как уже отмечалось выше, у многих студентов возникает проблема дифференциации звуков Л/Н. Результатом может быть а) замена Л на Н: *банал* (банан), *с конбацей* (с колбасой), *Павен* (имя Павел); б) появление лишней буквы в слове, что может быть квалифицировано как сверхдифференциация: *силную рубашку* (синюю), *зволнок*; в) или наоборот, ее от-

сутствие: *останых* (остальных). Аудиозапись дает нам примеры исключительно недодифференциации – выпадения Л или ассимиляция его с Н, замена Л: *нормано* (нормально), *на неденю* (на неделю), *понеденик* (*понеделник*); *начан* (начало), *тонка* (только).

5. Следующий тип ошибок связан со звуками Ц/С/Ш/Т/Ч. Причина – отсутствие соответствий этих согласных в русском и вьетнамском языках. У этих звуков разное место образования, однако сходное акустическое впечатление может ввести обучающихся в заблуждение, что ведет к устойчивым ошибкам (см. таблицу консонантизма). В результате возникает сложный комплекс недодифференциации:

/ С – Ш – Щ	звонкий вариант: З – Ж
Ц	\
\ Т – Ч	Й

А) Интерференция С/Ш практически не наблюдается на письме, но встречается в аудиозаписи:

– глухой вариант: *вас скола* (ваша школа), *сто* (что), *сесь/сэшь* (шесть), *исё/исо* (еще); *школько*, *эшли* (если), *машша / масса* (массаж);

– звонкий вариант: *можно* (можно), *каздый* (каждый), *скажите позста*, *ображование*, *пожно* (поздно), *ближко* (на письме)

Причина такого колебания нам видится в том, что S во вьетнамском означает переднеязычный ретрофлексивный небно-зубной звук, акустически близкий и к С и к Ш. Буква X обозначает звук, близкий к русскому С, но среднеязычный (а не переднеязычный зубно-зубной, как в русском). Аналогично образование звука Z, а русскому Ж нет соответствия во вьетнамском, у уроженцев южного Вьетнама русский звук З может звучать как J: *явтра* (завтра).

Б) Причина колебаний в выборе букв Ш и Щ может быть фонетической – неразличение этих звуков в связи с отсутствием во вьетнамском языке (межъязыковая интерференция). Кроме того, накладывается и внутриязыковая интерференция – большое сходство двух букв, что можно классифицировать как орфографическую ошибку: *попрашался*, *хорощая*

В) Следующая часть комплекса – колебания в выборе Т/Ч. Если в русском языке это переднеязычный зубной Т и аффриката Ч (переднеязычный, небно-зубной звук), то во вьетнамском это переднеязычные зубной t и ретрофлексивный tʰ, по акустическому впечатлению близкий к очень мягкому русскому Ч.

На письме встречается равное число замен Т на Ч и наоборот: *потему* (почему); *у него тёрные волоцы*; *Ипалич* (имя Ипполит), *вочку* (вод-

ку). В аудиозаписи наблюдается только замена Т на Ч перед гласными переднего ряда: *сисчема* (система), *акчивный, газече*. Такое же чередование часто наблюдается на письме (и в речи) в глаголах и отглагольных существительных типа: *я хочел, не хочела, она хотет, хочешь не хочешь; встретил, встретить, встретей* (встречей); *не отвеч/тила*. Однако в данном случае, на наш взгляд, на межъязыковую интерференцию накладывается внутриязыковая, связанная с чередованием букв Т/Ч при формоизменении глаголов. Это подтверждают примеры: *Давно я не пишал письмо тебе; Он поход на меня* (от «походить»).

Г) Взаимозамены аффрикаты Ц (отсутствующей во вьетнамском языке) связаны прежде всего с буквой С. Крайне редко С заменяется Ц: *с конбацей* (с колбасой), *волоцы*; гораздо чаще Ц заменяется на С: *по франсузким, любимый свет* (в последнем случае накладывается внутриязыковая лексическая интерференция); или Т выпадает в сочетаниях ТС: *деских, Иркутск*. Однако никогда такое выпадение не наблюдается в написании глаголов.

Аудиозапись дает несколько иной материал – произношение твердого С в глагольных формах (инфинитива и 3 л.), а также твердый/изредка мягкий С в существительных и прилагательных: *учиса, начнёса, интересуесса, находиса; в гостинисы* (в гостинице), *сэнтре, сесь месяц* (шесть месяцев), *медисынски сэнтр, спесыалисты, консутасья* (консультация), *информасию /информасью*. Причем в этих словах не делается орфографических ошибок, что говорит о несовпадении визуального облика слова и его произношения.

Д) К данному комплексу проблем примыкает такая фонетическая ошибка, как возникновение лишнего звука С (и буквы на письме) /отсутствие необходимого С. Очень часто это происходит перед звуком/буквой Т: *посовествовать, стихую жизнь, курстку* (на письме); *опыст* (опыт), *даст* (дать), *остависть, бысть, будест, жисть* (жить), *скиска* (скидка) (в аудиозаписи). При этом те же самые студенты могут не произносить и не писать (реже) необходимую букву С перед Т (особенно в суффиксах существительных – *ость*): *много трудностей* (письменный материал), *стоимоть, коммуникабельноть, холот* (холост), *тоит* (стоит), *зравуйте* (здравствуйте). В некоторых случаях лишняя буква С на письме может появиться перед другими согласными. Объяснить это явление мы смогли только на основе метаязыковой рефлексии самих студентов, которые объясняют это отсутствие звукового комплекса СТ во вьетнамском языке и его частотность в английском и русском языках.

Увеличение случаев этой девиации наблюдается после долгого перерыва в использовании изучаемого языка (например, после каникул).

6. Следующий тип ошибок частотен и обусловлен фонетической интерференцией, связанной с мягкостью согласных. Прежде всего это мягкий Л, который во вьетнамском языке не имеет оппозиции по мягкости/твёрдости, и, скорее, полумягкий. Примеры, которые дает письменная речь, подтверждают интерференцию: *тольстый*, *польного*, *должность*, *долго*, *хотель*, *столи* (столы). Аудиозаписи подтверждают данное явление.

7. Существует еще один небольшой комплекс звуков, порождающий ошибки, не фиксируемые на письме. Это звуки Х, К и К придыхательный. Х и К близки русским звукам, К придыхательный отсутствует в системе русского консонантизма, что приводит к межъязыковой интерференции – произношение Х как К придыхательного, особенно в местоимении «их» и в окончаниях прилагательных (местоимений, причастий Р.п. мн.ч.) – *ых/их*.

Таковы типичные графические и фонетические девиации вторичной языковой личности вьетнамских учащихся.

2. Грамматический подуровень

Грамматический подуровень вторичной языковой личности представляет собой гораздо более сложный комплекс, который мы не в силах полностью проанализировать в рамках данной работы, вследствие чего вынуждены ограничиться исследованием девиаций в некоторых категориях именных частей речи (в основном существительных). Существительные (как и другие имена) во вьетнамском языке не различаются по родам, не изменяются по числам и падежам, что является причиной трудностей в овладении русским языком.

2.1 Категория рода

Категория рода, не присущая вьетнамскому языку, определяется студентами по форме слова, либо заучивается (существительные, заканчивающиеся на Ь). Количество ошибок, связанных с неправильным употреблением рода – наименьшее по сравнению с количеством ошибок, связанных с категориями числа и падежа. Ошибка выявляется при употреблении несвойственной падежной формы, или ошибочного согласования прилагательного, местоимения, числительного.

1. В основном, ошибки допускаются при употреблении слов, заканчивающихся на Ь, т.к. в этом случае нет формальных показателей, указывающих на род (это может быть мужской или женский род): *он подошел к дверю и открыл его; это его новый жизнь; преодолеть свой боязнь*.

2. Достаточно редко допускаются ошибки в роде слов неславянского происхождения: *ходил по классе, в художественной классе, о своей конспекте, у нее была конспект*. Надо отметить, что в случае сомнений зачастую выбирается форма именно женского рода: *звоной часов; съел банану*.

3. Чаще, однако, в материалах представлены примеры на ошибочное согласование прилагательных/местоимения в косвенных падежах. Предположительно, необходимость выразить род, число и падеж в одной синтетической форме окончания представляет сложность для учащихся, что ведет к недодифференциации, неучету одной из категорий – в этом случае берется основная словарная форма прилагательного – в мужском роде: *На следующем неделе; следующий суббота; в одном квартире; в мой страна; твой письмо; в иностранном компании*.

Так же выбирается форма мужского рода для прилагательного, когда прилагательное выступает в функции подлежащего (и требует формы среднего рода): *Самый важный – это твоя возможность*; либо прилагательное является именной частью сказуемого и требует согласования в роде: *Моя семья была очень веселый. Наверно, мама будет счастливым, рад*. Изредка встречаются ошибки в согласовании глагольного сказуемого (прош. вр.), обусловленные тем же фактором – отсутствием категории рода у вьетнамских глаголов: *Подруга Лиды уснул на стуле*.

4. Особый интерес представляют собой примеры ошибочного употребления рода, связанные с устойчивыми словосочетаниями: *У него высокая роста* (из устойчивого выражения, усваиваемого на начальном этапе обучения «Он высокого роста» – форма Р.п. воспринимается как форма И.п.); *Моя дела очень хорощая* (из выражения: «Как дела?» – форма мн.ч. воспринимается как форма И.п.ед. ч.); *Помозму это был бы лучший человек для твоей дела*. В данном случае, на наш взгляд, можно говорить о внутриязыковой интерференции, а также о таком типе ошибок, как реинтерпретация.

5. Отдельно следует отметить изредка встречающиеся колебания в роде числительных: *на две берега реки; два главные группы; трое вместе ходило... и вместе читало*.

2.2 Категории числа

Вьетнамское существительное нейтрально в отношении числа: оно может обозначать как единичный предмет, так и совокупность однородных предметов, кроме тех случаев, когда оно обозначает предмет единственный в своем роде (*солнце*) или вещество (*вода*). Число существительных в каждом конкретном случае уточняется контекстом или специ-

альными показателями множественного числа. Во вьетнамском языке имеются существительные, число которых определяется их лексическим значением – *небо* (ед.ч.), *родители* (папа мама – мн.ч.). Нередко число существительных определяется контекстом (числительными, различными наречиями и местоимениями, выражающими идею множественности, которые ставятся перед существительными). Во вьетнамском языке имеются также служебные слова, которые употребляются специально для обозначения множественного числа существительных. Одно – в том случае, когда речь идет о совокупности однородных предметов, другое – главным образом в тех случаях, когда речь идет о части однородных предметов. Резкой границы между употреблением этих слов не существует. В некоторых случаях идею множественности передает повтор существительных, но круг таких существительных ограничен (*человек, день, ночь* и т.п.). Таким образом, во вьетнамском языке имеется категория множественного числа, выражаемая способом, отличным от русского языка. Тем не менее, существует несколько типов ошибок, связанных с использованием данной категории в русском.

1. Нарушения в употреблении существительных *pluralia tantum*, которые могут а) подвергаться формальному изменению: *у тебя каникула, смотреть на реку в сумерке*; или б) сохраняя формальную идентичность, неправильно согласоваться по числу: *часы отзвонил*;

2. Нарушения в употреблении существительных *singularia tantum* хотя бы в одном из значений: *Студентам нельзя готовить еду в общежитий. Несмотря на большие расстояния или суеты. Частотная ошибка связана со словом «информация»: *Надеюсь, эти информации помогут тебе; я получил несколько информации*. Аналогичная ошибка наблюдается в случаях: *спасибо тебе за интересы к моей учебе; мои работы проходят успешно; в этой области у него есть много опытов; Билл пил много пив; собирает мусоры*; а также в примере с местоимением «это»: *эти часть удивляли студентам*.*

Как видим, ментальная категория множественности в некоторых случаях даже подтверждается контекстом (*несколько, много, часто*), однако в русском языке категория абстрактности оказывается сильнее грамматической категории числа. В данном случае можно говорить о межъязыковой интерференции.

3. Обратный случай – употребление формы ед.ч. вместо формы мн.ч: *Ему нравиться читать книгу и газету. Давно я не писал письмо тебе. Как ваше дело?* Использование единственного числа в данном случае вполне логично и с точки зрения вьетнамского языка (как единичный

предмет, так и совокупность однородных предметов), так и с точки зрения русского, где такое использование также возможно (*нравится играть на гитаре, смотреть телевизор; книга – источник знаний* и пр.). Элементарные ошибки на употребление единственного числа вместо множественного могут быть связаны с обозначением парных предметов: *Завтра он будет ходить в университет в куртке и в туфле.*

4. Устойчивые ошибки связаны с употреблением Р.п. мн. или ед. ч. после числительных до и после 4–5, в косвенных падежах и в подобных конструкциях (внутриязыковая интерференция): *Пришли три пожилых мужчин; живет три и четыре человек; он видит 2 девочки; До 4 часа.* В двух последних примеров неизменяемость существительных после числительных обусловлена, вероятнее всего визуальным обликом сочетания цифры и слова (где цифра воспринимается как числительное в Им.п.).

5. Отдельный тип ошибок связан с ошибкой в словоформе множественного числа. Это ошибки, обычно связанные: а) с уподоблением нетипичных форм типичным (недодифференциация), являются результатом внутриязыковой интерференции: *кроваты, столи, стули; ребенки; с сынами;* б) с недодифференциацией форм существительных на *-ия/-ие* или уподоблением окончаний прилагательных и существительных: *организовать мероприятия; торжественные мероприятие; у меня есть домашние задание.*

Вполне логичным представляется предположение, что отмеченные выше девиации являются универсальными для носителей языков, в которых отсутствует формально выраженные категории рода и числа.

2.3 Категория падежа

Одну из сложностей овладения русским языком составляет для инофонов (особенно восточно-азиатского региона) категория падежа, что связано с определенной избыточностью средств (флексии, предлоги), а также согласованием по падежу, которое осложняется еще формальным выражением категорий рода и одушевленности.

Существует мнение, что указанная сложность в овладении выражением категории падежа связана с тем, что в таких языках, как например вьетнамский, китайский, категория падежа отсутствует. Это мнение может считаться верным только в случае узкоформального понимания падежа, как «флективного», выражающегося сегментными аффиксами – суффиксами или окончаниями. Если же рассматривать падеж как «грамматическую категорию имени, выражающую его синтаксические отношения к другим словам высказывания в целом» или «соответствующую

щие смысловые отношения» (Ч. Филмор), то можно говорить не только о синтетических падежах, но и аналитических (С.Е. Яхонтов). «В этом случае падежными формами могут считаться сочетания существительных с предлогами, послелогами и даже существительные в определенной синтаксической позиции»⁴³. Отнесение категории падежа к области морфологии или области синтаксиса до сих пор остается дискуссионным вопросом: «Отнесение падежа к морфологии предполагает признание у него собственного значения, способности передавать смысл. Отнесение падежа к области синтаксиса предполагает, что падеж смысл передавать не может, а целиком относится к области языковой «техники» и служит исключительно для связи слов в предложении»⁴⁴. Как считает В.В. Боровик «сложность вопроса ... заключается в многогранности (синкретичности) категории падежа, где каждая падежная форма участвует в манифестации одновременно всех видов отношений, в которых только могут мыслиться участники вербализуемой ситуации»⁴⁵. И вновь здесь ключевым словом является «отношения», что подтверждает о правомерности понимания категории падежа как классификационного грамматического концепта. Соответственно, смысловой компонент «отношение» можно рассматривать применительно к категории падежа как концептообразующий⁴⁶.

При таком подходе уже невозможно отрицать существование категории падежа в нефлективных языках, однако необходимо ввести уточнение, что в русском языке (как и во многих славянских), в отличие от языков аналитического строя, категория падежа – словоизменятельная категория.

В этом случае мы имеем право анализировать случаи межъязыковой и внутриязыковой интерференции, возникающей в речи вьетнамских учащихся в процессе использования падежных форм.

Говоря о грамматике вьетнамского языка, следует отметить, что существительные во вьетнамском языке не изменяются по падежам, и отношения между существительными и другими словами в предложении

⁴³ Булыгина Т.А., Крылов С.А. Падеж // Лингвистический энциклопедический словарь. М., 1990. С. 355.

⁴⁴ Русакова М. В. Именная словоформа флективного языка (согласование в русском атрибутивном словосочетании): дис. ... канд. филол. наук. СПб., 2001. 422 с.

⁴⁵ Боровик В.В. Концептуальный подход к грамматике русского языка как иностранного (категория падежа): автореф. дис. канд. филол. наук. М., 2010.

⁴⁶ Основы теории морфологической репрезентации // Вопросы когнитивной лингвистики. 2006. № 3. С. 50–62.

выражаются порядком слов и посредством предлогов. Столь контрастное отличие в грамматическом строе языков не может не явиться причиной интерференции.

В данной работе нас интересуют концептуальные отличия падежей в двух языках и различие концептуальной интерференции и формальной, что проявляется в типичных ошибках.

Ошибки в падежных формах можно сгруппировать следующим образом:

1. Основная группа, наиболее значительная по объему, связана с ошибками падежных форм, определяемых глагольным и именным управлением – беспредложным и предложным. В последнем случае можно выделить подгруппы:

- неправильный падеж после предлога,
- отсутствие необходимого предлога + неправильный падеж,
- наличие предлога там, где он не нужен,
- замена предлога,
- ошибки в обороте « друг ... друг...» (*друг друга* и пр.).

2. Отдельная группа – ошибки, связанные с выражением логического субъекта предложения различными падежными формами. На наш взгляд, эту группу следует отнести к синтаксическим ошибкам (что еще раз указывает на синтаксичность падежа).

2.3.1 Предложное и беспредложное управление

Итак, как было уже обозначено, наиболее часто ошибки в падежных формах возникают в тех случаях, когда эти формы управляются глаголами.

1. Самая элементарная ошибка – **Именительный падеж вместо косвенного** падежа чаще наблюдается на начальном этапе обучения. На следующих этапах может встретиться у слабых учащихся или в отдельных позициях:

1) после глаголов *быть, стать*, так как изменение падежа зависит от глагола, который используется в будущем и прошедшем времени: *Если ты хочешь стать первая студентка* (Ср: Ты первая студентка); *...что этот мужчина был ее любимый лет 30 назад* (Им.п. вместо Тв.п.). Следовательно, можно предположить, что в данном случае причиной ошибки является как межъязыковая интерференция (в родном языке отсутствует падежное словоизменение), так и внутриязыковая (выбор формы слова в зависимости от глагола и его категории времени).

2) после глаголов «иметь, обладать»: *Она обладает три иностранные языка* (В.=И.п. числительного вместо Тв.п.). В данном случае присут-

ствуется лексическая ошибка – «обладать/владеть», однако это не влияет на глагольное управление. Интерферирующее влияние (кроме родного языка) могут оказывать русские варианты: *Она обладает/владеет чем? – У нее есть что? Она знает что?* (Вин.п., совпадающий в данной позиции с Им.п.). Кроме того, в данном примере присутствует вторая сложность – согласование прилагательного во мн.ч. с существительным в ед.ч.

В примере: *если бы он не имел любовница* (Им. вместо Р.п.) более прогнозируемой была бы ошибка «винительный вместо родительного после отрицания при глаголе» в силу внутриязыковой интерференции, однако межъязыковая интерференция в данном случае оказалась сильнее.

Остальные встретившиеся ошибки «именительный вместо косвенного» группируются и, скорее всего, не имеют дополнительных причин: *они поднятись голова; бросала шкурка банана; Я люблю мои родители* (чаще Им. вместо Вин.п.), или *Передай привет твой мама, папа.* (Им. вместо Д.п.); или *Мать Татьяны даже продолжает поддерживать Игорь* (Им. вместо Р.). Последний пример – иллюстрация проблем в изменении формы собственных имен.

Случаи употребления именительного падежа после предлога (на уровнях владения языком выше первого сертификата) достаточно редки: *принимать советов от родители* (Им. вместо Р.п.); *Таня будет обращаться к незнакомец* (Им. вместо к Д.п.); *бросала рядом комната соседа* (Им. вместо Т.+ ошибка в предлоге); *Нина хотела расставаться с Андрей* *прошаться с Андрей* (и вновь не изменено имя).

2. Более распространенной ошибкой в употреблении падежных форм, обусловленных беспредложным глагольным управлением, является использование формы **Винительного падежа вместо других косвенных** падежей. При этом ошибки поддаются некоторой классификации на основе семантики глаголов:

1) достаточно регулярно используется **винительный падеж вместо родительного**

а) после глаголов с отрицанием (внутриязыковая интерференция - выбор формы «винительный после переходного глагола – родительный после глагола с отрицанием»): *Много людей не имеет свою комнату;*

б) после глаголов типа *желать, достигать, ждать*, имеющих варианты управления (винительный/Родительный): *Желаю тебе достигать высокую лестницу карьеры; Желаю тебе хорошую экскурсию; Я жду твоё письмо;*

2) **винительный вместо дательного** после глаголов «помогать», «желать»: *помочь этих людей; помогает соседей; Желаю тебя всего хорошего*; а также в тех случаях, когда глагол уже имеет дополнение (часто тоже в винительном падеже): *Если вы доверите его фестивали; Нина закатил его пощечину; Она заглянула Таню в лицо*

3) реже винительный употребляется вместо других падежей, напр. творительного: *не занимается эту тему*.

Столь частое ошибочное использование винительного падежа без предлога объясняется внутриязыковой интерференцией (недодифференциацией падежных форм). Выбор именно винительного падежа обусловлен

А) частотностью: большим количеством переходных глаголов в русском языке, требующих после себя дополнения в форме винительного падежа,

Б) сходством с формой родительного падежа

В) большей устойчивостью в памяти студентов, т.к. винительный падеж объекта неодушевленных существительных изучается первым после именительного.

Последний фактор так же влияет на то, что встречаются ошибки в падежных формах, связанные с **категорией одушевленности / неодушевленности**: *Она много знает литературу, языка, музыку; Он слышал звука; получить звука; он видел мальчик; он видит 2 девочки* (в данном случае важным для выбора падежа становится числительное, а не глагол). Причем аналогичные ошибки встречаются в случае употребления, иногда лишнего, предлога «на»: *ты смотреть на цветов; девушка увидела на мальчик*.

Иногда встречается рассогласование падежных форм прилагательного и существительного: *получить хороших результаты* (прилагательное ошибочно употреблено в форме винительного одушевленного = родительного).

3. В связи со столь частым и устойчивым употреблением винительного падежа выглядит даже странным употребление **дательного падежа вместо винительного**: *Таня не хотела огорчать маме; Татьяна утешила матери; Он же поругал соседу*. На основе данных примеров можно предположить, что глаголы «огорчать, утешать, поругать» и др. по семантике относятся к глаголам говорения и по аналогии им приписывается управления глагола «говорить-сказать + дат.п./кому?»).

4. В качестве отдельного типа ошибок в падежных формах мы выделяем падежные формы, управляемые существительными, чаще всего от-

глагольными. В этих случаях основная модель изменения падежной формы «винительный – родительный» (напр. *читать что? – чтение чего?*). Встречается два типа нарушения этой модели:

– «именительный вместо родительного»: *Есть поддержка родители; произошло изменение характер*;

– «винительный вместо родительного», т.е. сохранение глагольного управления: *условия для исследований науку; помочь в получении квартиру*.

На наш взгляд, практически все перечисленные ошибки обусловлены внутриязыковой интерференцией – употребление одних русских словоформ вместо других.

5. Отдельный массив ошибок связан с употреблением предлогов. Сами предлоги могут зависеть или не зависеть от глагола, тем не менее чаще падеж зависит именно от предлога. Дополнительную сложность вносят омонимичные предлоги, требующие в разных ситуациях разных падежных форм. Например, – «на», «в» – предложный/винительный; «за» – винительный/творительный; «с» – творительный/ родительный. В процессе речепроизводства возникают следующие варианты типичных ошибок:

1) правильный предлог + неправильный падеж

2) неправильный предлог (замена предлога) + падеж, чаще всего соответствующий предлогу: $У (X) = У$ вместо X

3) появление ненужного предлога (падеж чаще всего соответствует предлогу): $У (0)$

4) отсутствие необходимого предлога (падеж может быть правильным или неправильным): $0 (X)$

Где X – правильный необходимый предлог, $У$ – ошибочный предлог, 0 – отсутствие предлога.

1) Рассмотрим первый вариант: **неправильная падежная форма при правильном предлоге:**

А) чаще всего такие ошибки связаны с предлогом «**на**», при этом чаще используется винительный падеж вместо предложного (об употреблении винительного вместо других косвенных падежей см. выше): *жениться на эту девушку; я привык к жизни в на каникулы; он взял куртку на улицу (на улице).*

Более редкие, но аналогичные по сути ошибки наблюдаются при омонимичных предлогах «**в**» (*поверить в любви; прочитал в электронную газету; я не верю в том*), «**за**» (*заплатить деньги за сломаной машиной*) и «**с**» (*Люди живут с родителей после свадьбы*).

Однако встречается ряд ошибок, которые не объясняются омонимией: это предлоги «о», «к», «от», требующие определенного падежа. В текстах студентов встретились следующие употребления:

– «от» + дательный/именительный: *оно не зависит от нам*;

– «о» + творительный/родительный: *В тексте рассказывает о мальчиком и девушек*; *Это все о ним*;

– «к» – творительный/предложный/именительный: *Я тебя приглашаю приехать к нами*; *Ты можешь ехать к центре за 20 минут*. При анализе пока не обнаружено параллелей с родным языком, поэтому мы не можем говорить о межъязыковой интерференции. Однако обращает внимание тот факт, что в каждом случае есть пример с местоимением. Возможно, здесь сыграла свою роль внутриязыковая интерференция при выборе падежной формы местоимения. Не исключаются и методические просчеты при изучении темы «склонение личных местоимений».

2-3) Второй и третий вариант ошибочных операций с предлогами предлагаем анализировать одновременно, так как. результатом этих операций является выбор неправильного предлога. И так, анализ письменных текстов показывает, что наиболее часто обучающиеся в ситуации незнания/ неуверенности отдают предпочтение предлогам «с» и «на».

А) Предлог «с» очень часто используют после глаголов на –ся: *Человек ни когда не довольствуется с настоящей жизнью*; *он не хотел с ней жениться*. При этом предлог можно рассматривать как вторичную ошибку, после ошибочного добавления к глаголу – оба средства используются учащимися для того, чтобы передать совместность: *Она завидовалась с Наташей*; *Я умела сочувствовать с друзьями*. Но более вероятным представляется влияние предлога родного языка «vbi» – «с», «к», который используется практически во всех представленных случаях.

Предлог «с» для передачи значения совместности может использоваться и как одиночное средство: *не пожимал руки с человеком* (в родном языке без предлога). В некоторых случаях предлог «с» в русском языке может передавать значение совместности при глаголе: «говорить-разговаривать с кем?». Но ошибочный перенос такого предложного управления на пару «говорить-сказать» приводит к ошибкам типа: *Алла уже сказала с ним правду*.

Кроме того, предлог «с» иногда употребляется студентами вместо предлога «по» в качественном и рубрикативном значении: *Купить квартиру с малой ценой*; *Он окончил университет с красным дипломом с специальностью программистом*. Следует отметить, что в данных примерах во вьетнамском языке тоже используется предлог *vbi*.

Б) Не менее часто студентами используется предлог «на». После этого предлога может употребляться форма винительного или предложного падежа, однако студенты предпочитают форму винительного падежа. Это предлог выбирается в тех случаях, когда, например, надо выразить значение действия, связанного с поверхностью: *Стуча рукой на стол; соударялся на машину*. Такое употребление предлога вызвано, как оказалось, прежде всего внутриязыковой интерференцией, так как в родном языке в данных примерах предлог не употребляется, однако, интуитивно предполагая необходимость предлога в русском, учащиеся выбирают предлог «на», которому очевидно в родном соответствует предлог «trên», который имеет значение «на, над, по». Этот же предлог необходим во вьетнамском языке, чтобы передать значение «держатель/нести в руках»: *встречает мужчину с цветами на руки*.

В качестве антонимичного предлога выступает предлог «từ» со значением «от, из, с»: *Он взял букет от с рук Тани*. Данный пример показателен тем, что демонстрирует момент выбора предлога студентом – «от» (избавить кого-либо от чего-либо) либо «с» как предлог, антонимичный предлогу «на».

Еще один случай употребления предлога «на» – после глаголов зрительного восприятия: *Мальчик увидел на Наташу; девушка увидела на мальчик*. В данном случае причиной его использования, скорее всего, является внутриязыковая интерференция: ложная аналогия – использование того же предложного управления, как и у глагола «смотреть», тем более что глаголы «смотреть – увидеть» часто используются в оппозиции как «процесс – результат».

Малообъяснимо использование предлога «на» в следующих примерах (хотя здесь необходимо отметить внутриязыковую интерференцию – конкуренцию предлогов «в» и «на»), так как в родном языке предлог не используется: *Она влюблялась на мальчика; Он влюблялся на её*.

В) Еще один предлог – «о» не является омонимичным и требует после себя только предложного падежа. Его ошибочное употребление может быть обусловлено межъязыковой интерференцией, либо внутриязыковой – семантикой главных слов, от которых зависят предложно-падежные формы: *Поэтому сейчас я рекомендую тебе о городе Томск* (аналогия с глаголами говорения); *Тебя интересуют проблемы о жилье* (аналогия со словом «вопросы»).

Г) Можно отметить еще один случай появления излишнего предлога – предлога «у» для указания на принадлежность: *Мальчик говорил что, это собака у мужчины; изменения характера у Андрея Бузыкина*.

Здесь несомненно влияние межъязыковой интерференции, так как во вьетнамском в данных случаях для указания принадлежности используется служебное слово «*сиа*». Надо отметить, что хотя предлог здесь излишен, он не противоречит логике русского языка. Ср.: в русском разговорном: *Собака у меня хорошая* («у меня» – указывает на принадлежность, как и «моя»); или: *Характер у Андрея изменился*.

Встречаются и другие замены предлогов, но они не систематичны.

4) Последний вариант ошибочного употребления предлогов – его отсутствие в конструкциях, где он необходим. Приходится отметить, что такие случаи достаточно редки и пока не поддаются классификации. В некоторых случаях несомненно влияние межъязыковой интерференции: *ответчу вопросы; смотреть часы; Её друг засмотрелся ей*.

В других случаях действует, скорее, внутриязыковая интерференция (например, предложное и беспредложное управление глагола «оставлять»): *он всегда оставляет хорошее впечатление другим людям*.

Отдельно хотелось бы отметить специфический русский оборот, всегда порождающий много ошибок. Это оборот, указывающий на взаимонаправленность действия или подчеркивающий ее – «*друг...друг..*». В этом обороте наблюдаются многие ошибки, отмеченные при анализе глагольного управления (преобладание винительного падежа, замена винительного предложным и пр.): *Они ругались друг друга; знакомятся друг друга; Они влюблены друг в друга; рассказывали другу с другую*.

Таким образом, подводя итоги анализа ошибок, допущенных при употреблении предлогов (студентами 1–2 курсов, уровня А-В), можно сделать следующие выводы: на 48 случаев ошибочного употребления предлогов

– 0(X) /отсутствие предлога/ – 20%; при этом более 50% обусловлено межъязыковой интерференцией, т.е. отсутствием предлога в родном языке $0_0(X)$.

– Y(0) /лишний предлог/ – 28% , при этом около 50% также обусловлено межъязыковой интерференцией, т.е. наличием предлога в родном языке $Y_Y(0)$; оставшиеся 50% в этом случае являются гиперкоррекцией;

– Y(X) (неправильный предлог) – оставшиеся 52% ошибок, среди которых можно предположить следующие типы: $Y_Y(X)$ (влияние межъязыковой интерференции) 15% от общего числа; $Y_0(X)$ (неверная коррекция при отсутствии предлога в родном языке) 18% от общего числа; $Y_Z(X)$ (неверная коррекция при различных предлогах в родном и русском языках) – 19%.

С другой стороны, можно утверждать, что межъязыковая интерференция при выборе предлога оказывает влияние приблизительно в 35% случаев; в остальных 65% действует внутриязыковая интерференция, причем в 17% случаев происходит гиперкоррекция типа $Y_0(0)$: выбирается неправильный предлог там, где он отсутствует и в родном, и в русском языках; в остальных случаях происходит ошибочная коррекция типа $Y_0(X)$ – 17% (выбор неправильного предлога при отсутствии предлога в родном языке) либо типа $Y_Z(X)$ – 31% (выбор неправильного предлога при наличии предлога в родном языке).

2.3.2 Выражение грамматического и семантического субъекта

Данная группа девиаций выделена нами на основе логико-синтаксического принципа – это ошибки в падежных формах, допущенные при грамматическом выражении субъекта – носителя предикативного признака в предложении. Эти затруднения обусловлены несовпадением синтаксических структур в русском и родном языках.

В грамматической традиции термин «субъект» обычно используется для обозначения члена предложения, соответствующего предмету мысли (суждения). «Различают грамматический субъект (подлежащее), относящийся к синтаксической структуре предложения (плану выражения); семантический субъект, относящийся к содержанию предложения (агенса, противопоставляемый пациенсу – объекту действия); коммуникативный субъект (тема сообщения, данное, топик); психологический субъект (исходное представление); логический субъект (часть предложения, соответствующая субъекту суждения)⁴⁷.

В процессе создания устного/письменного текста проблему для учащихся составляет соотнесение грамматического и семантического объекта, так как в русском языке далеко не всегда наблюдается их совпадением, кроме того, субъект может быть грамматически не выражен в предложении (в односоставных предложениях).

Как отмечает Г.А. Золотова, «на теперешнем этапе грамматической науки наибольший интерес вопрос о субъекте представляет в аспекте соотношения синтаксиса и семантики.

Нередкое в русском предложении несовпадение подлежащего (единицы «синтаксической структуры») и субъекта (единицы «семантической структуры») дает повод для раздельного изучения двух структур... Однако в процессе общения предложение функционирует как единая

⁴⁷ Арутюнова Н.Д. Субъект // Лингвистический энциклопедический словарь. М., 1990. С. 498.

структура»⁴⁸. В связи с этим исследователь предлагает ввести категорию семантико-синтаксического субъекта предложения – «синтаксически независимого субстанциального компонента субъектно-предикативной структуры, обозначающего носителя предикативного признака» и определяет перечень разновидностей значений субъекта и форм их выражения. Причем, согласно точке зрения автора, формой выражения может служить не только именительный, но и практически каждый косвенный падеж в определенных конструкциях.

В процессе обучения иностранные студенты получают представление о наиболее частотных моделях выражения семантического субъекта. Однако межъязыковая и внутриязыковая интерференция влияют на использование этих моделей на практике. Как показывает анализ письменных работ вьетнамских учащихся, для студентов основную трудность представляет разграничение моделей, где семантический субъект выражается формами косвенных падежей.

Основным способом выражения семантического субъекта в русском языке является форма именительного падежа (совпадение с синтаксическим субъектом); среди косвенных для этих целей наиболее часто используются формы дательного и родительного падежей.

При продуцировании речи вьетнамскими учащимися (в ситуации затруднения при выборе грамматической формы субъекта) деформации подвергаются следующие семантико-синтаксические конструкции:

– «У кого (в чем) есть/нет...», где начальный компонент – т.н. «посесивный субъект». Часто студенты выбирают более привычную для них форму именительного падежа: *Такая жизнь нет будущего; Это семья только 2 человека; Она есть внук и Таня есть дружная семья.*

– Аналогично используется форма именительного падежа вместо родительного в конструкции «у кого...» при выражении «субъекта состояния»: *А я сейчас всё хорошо.*

Хотя в этом случае встречается и использование формы дательного падежа, где можно предположить интерференцию структур с разным значением: «кому хорошо» / «у кого (всё) хорошо / (с чем)»: *Я знаю, что тебе хорошо по химии и математике.*

– Так же при выражении «субъекта, характеризуемого участием в действиях или событиях», была использована форма дательного падежа: *Биллу случилось что-то.* Возможно, здесь повлияла внутриязыковая интерференция с безличными глаголами типа «хотелось».

⁴⁸ Золотова Г.А. Коммуникативные аспекты русского синтаксиса. М., 2003. С. 133.

– При этом в подобных конструкциях с глаголом «хотелось» частотной ошибкой остается выражение «субъекта непроизвольного действия – состояния» формой именительного падежа, сопровождаемого согласованием по роду с глаголом: *И так сильно мать хотелось...; ... потому что Таня хотелась...* Значение субъекта состояния интуитивно воспринимается учащимися столь широко, что распространяется даже на такие конструкции, как: *Ему очень удивилась красота Лиды.*

– Аналогичная ошибка (форма именительного падежа) наблюдается при выражении «субъекта состояния»: *когда она умрёт, её дочь станет труднее; Но Игорь стал интересно.* При этом встречается и обратная ошибка – попытка выразить семантический субъект формой дательного падежа (под влиянием значения состоянием субъекта): *Мне было радо получить твое письмо; Они им были очень счастливы* (ср.: «я рад – мне приятно»). Значение «состояние субъекта» становится определяющим в выборе формы выражения субъекта даже в тех конструкциях, где не наблюдается подобной синонимии конструкций: *Еще много мест в Томске, где тебе будешь чувствовать удовольствие; Думаю, что Вам будет доволен он* (в данном случае деформации подверглась форма объекта).

Однако в некоторых случаях для выражения того же субъекта состояния (со словом «трудно») выбирается конструкция «Для кого трудно»: *Для этих людей трудно жить одиночно; Но это трудно для тебя сам пойти.* Предположительно, в данном случае оказывает влияние межъязыковая интерференция. В то же время в русском языке возможно такое употребление синтаксемы с предлогом «для» в значении «авторизатор – лицо или одушевленное существо, с точки зрения которого или в интересах которого преддицируемый предмет получает предикативную оценку»⁴⁹

– При выборе формы для выражения значения «субъект – носитель возрастного признака» обычно (особенно на начальном этапе) ошибочно используется форма именительного падежа: *Молодые люди начинают жить отдельно от родителей когда они были 18 лет.*

– Эта же форма достаточно часто встречается при выражении значения «субъект потенциального действий, бытия» в конструкции «Кому нужно..»: *вы нужно выбрать хорошего иностранного студента.* Однако похожая конструкция «кому можно...» имеет оттенок разрешения. Игнорирование этого нюанса приводит к частотным ошибкам типа: *мне можно помочь вам* (вместо «я могу помочь вам»).

⁴⁹ Золотова Г.А. Синтаксический словарь: Репертуар элементарных единиц русского синтаксиса. М., 2001. С. 43.

Таким образом, в языковом сознании студентов в процессе изучения русского языка реальную конкуренцию при затруднении в выражении семантического субъекта составляют только две формы: именительного и дательного падежей. Ошибочные формы родительного падежа встречаются гораздо реже, обычно под влиянием интерференции. Так, например, прослеживается влияние внутриязыковой интерференции – превращение формы именительного падежа в форму родительного при глагольном отрицании, что приводит к ошибочной гиперкоррекции: никого не занимается эту тему; и думал сейчас никого не мешает ему

Таким образом, подводя итоги анализа ошибок в падежных формах, допускаемых при выражении семантического субъекта, можно утверждать, что при колебании в выборе формы

1) предпочтительной является форма именительного падежа (37% ошибок);

2) не менее частой (40%) является форма дательного падежа, которая весьма закономерно выбирается, когда этот выбор спровоцирован семантикой (состояние субъекта, в том числе эмоциональное и модальное) и формой предикатов, каковыми оказываются а) предикативные слова – краткие прилагательные, формально схожие со словами категории состояния («рад, доволен») (26%); б) глаголы с постфиксом –ся (11%);

3) форма родительного падежа («у кого») практически не используется студентами для выражения семантического субъекта, так как по своему значению посессивности совпадает с конструкцией во вьетнамском языке, где значение принадлежности передается служебным словом «сi'a» Ср.: Мальчик говорил что, это собака у мужчины (т.е. чья).

К сказанному выше следует добавить, что существует еще одна типичная ошибка при выражении семантического субъекта, наблюдаемая в односоставных неопределенно-личных предложениях, где субъект формально не выражен: введение субъекта в форме местоимения «они» там, где субъект не был назван в предшествующем высказывании. Безусловно, эта ошибка обусловлена межъязыковой интерференцией, однако, скорее, ее порождает влияние английского языка (как первого иностранного).

Таким образом, проведенное исследование дает нам представление о девиациях (на фонетическом и, частично, на грамматическом подуровнях) вторичной языковой личности вьетнамских студентов. Осознавая, что это лишь штрихи к портрету образовательного мигранта, надеемся, что они дополняют общую картину.

2.3. Адаптация иностранных учащихся в аспекте учета национальных лингвометодических традиций

Личностно-ориентированный подход базируется на пристальном внимании к исследованию личностных характеристик студентов, их целей и потребностей, когнитивных стилей, стратегий и мотиваций и их учете в процессе изучения языка. Необходимость учета потребностей и индивидуально-психологических особенностей каждого учащегося на начальном этапе обучения обусловлена как научными, так и чисто практическими причинами, в частности адаптационными процессами.

Под адаптацией обычно понимается процесс приспособления личности к новым внешним условиям, потребность в котором возникает тогда, когда прежнее, привычное поведение оказывается мало эффективным. А. Н. Шукин определяет социальную адаптацию, как «сближение целей и ценностных ориентаций группы и входящего в нее индивида, усвоение им норм, традиций групповой культуры, вхождение в ролевую структуру группы»⁵⁰. Круг проблем, входящих в содержание понятия учебной адаптации, достаточно широк. Адаптационные проблемы при переходе от школьного обучения к вузовскому, а также связанные со сменой места жительства при поступлении в вуз, характерны не только для иностранных граждан. Недавние школьники даже в родной стране сталкиваются на первом курсе с множеством сложностей, связанных с изменением формы обучения, большей свободой и самостоятельностью студенческой жизни, необходимостью сознательного планирования повседневной деятельности, с отсутствием родительского контроля.

Для иностранных граждан, приезжающих в страны СНГ для обучения на русском языке, все вышеперечисленные изменения осложняются еще и резкой сменой методических и лингвометодических традиций, взаимодействием с представителями иной этнической общности. При этом значимыми адаптационными факторами в условиях изучения русского языка, например, в Молдове являются отсутствие аутентичной языковой среды и возможность выбора языка обучения. Выбор определяется целями и потребностями учащихся: студенты, желающие продолжить обучение в России или нуждающиеся в русском языке для профессиональных целей, выбирают русский язык. Учащиеся, стремящиеся обучаться в Молдове или Румынии, предпочитают румынский, поскольку его изучение снимает ряд адаптационных и коммуникационных сложностей.

⁵⁰ Глухов Б.А., Шукин А.Н. Термины методики преподавания русского языка как иностранного. М., 1993. С. 14.

Исследователи национальных лингвометодических традиций указывают, что «национальная специфика познавательных процессов закладывается в процессе социализации и обеспечивается особым механизмом передачи социально-значимого когнитивного опыта», который и называют национальными образовательными традициями⁵¹. Основной формой отражения подобного опыта являются учебные и коммуникативные стратегии, сформированные национальными образовательными традициями, и возникшая в результате у студентов стратегическая компетенция – способность использовать усвоенные стратегии для решения различного рода учебных и коммуникативных проблем.

Отношения к авторитарности\демократичности преподавателя, представления о трудности\легкости изучения языка, взгляды на важность «текста» и его запоминания, представления о степени возможного личностного самовыражения и креативности в процессе обучения – все это можно рассматривать как аспекты влияния культурных особенностей на методические адаптационные процессы. Нельзя отрицать и значимость индивидуально-психологических различий.

Не только социально-демографические (возраст, пол, уровень образования, эмоциональные состояния), но и национально-культурные особенности языковой личности являются важным компонентом формирования положительных мотивов учения, влияющих на адаптацию к иноязычному учебному процессу. По мнению А.В. Друзя, предложившего ввести в методику преподавания РКИ принцип учета национальных методических традиций, управление учебной адаптацией может быть существенным резервом повышения эффективности восприятия изучаемого материала⁵². В этом аспекте большое значение имеют несколько основных факторов: а) исследование этнокультурных особенностей учащихся, б). выявление уровня и характера довузовской общеобразовательной подготовки, в) повышение этнокультурной компетенции преподавателя в процессе решения адаптационных проблем учащихся.

В личностно ориентированном подходе решение ряда адаптационных проблем при обучении на подготовительном факультете (речь не идет об условиях краткосрочного обучения) возможно обеспечить несколькими способами. Это может быть, в первую очередь, приспособление технологии обучения к тому, как привыкли получать знания ино-

⁵¹ Друзь А.В. Учет национально-методических традиций в практике преподавания РКИ в условиях русской языковой среды: дис. ... канд. пед. наук. М., 1992. С. 68.

⁵² Там же. С. 127.

странные учащиеся. Помимо иных оговорок подобный способ решения учебно-адаптационных проблем не приемлем в интернациональных группах. Второй, более актуальный и распространенный способ – приспособление привычных для учащихся путей получения знаний к требованиям изменившейся технологии обучения путем обогащения их стратегического репертуара – также представляется нам не достаточно обоснованным, поскольку в данном случае нарушается декларируемый в лично-ориентированном подходе принцип учета потребностей, мотиваций и предпочтений учащихся. Наиболее приемлемым для решения учебных адаптационных проблем нам представляется такой вариант лично-ориентированной технологии, при котором учащимся предлагается достаточное количество вариантов выбора учебной деятельности, позволяющее им выбрать наиболее подходящие для себя способы решения учебных задач.

Однако педагогические факторы, в том числе и специфика национальных лингвометодических традиций, предшествующий языковой и учебный опыт, могут оказаться не только источником положительного переноса, но и негативной интерференции.

При учете исходной стратегической компетенции влияние национальных методических традиций может сыграть двойственную роль: как положительную, так и отрицательную. При аудиторном овладении русским языком как иностранным педагогическая интерференция особенно сильна на начальном этапе, когда навыки учения, соответствующие предлагаемой технологии, еще не приобретены, а использование предшествующего учебного опыта не дает ожидаемых результатов. В этом случае, обращение к прошлому опыту совершенно не подразумевает уподобления двух процессов. Напротив, иногда негативный стратегический опыт учащихся может послужить точкой отталкивания, объяснением отказа от не оправдавших себя традиционных методических технологий и перехода к иным, более эффективным приемам обучения. Однако в этом случае может сработать и отрицательный момент обманутых методических ожиданий, который необходимо предусмотреть и предупредить. При недостаточной личностной ориентированности обучения, предшествующий стратегический опыт может стать не только опорой, но и помехой: учащийся уже приобрел некоторый набор реактивных стратегий учения и общения, но не все они адекватны новым условиям.

Основными компонентами унаследованного от национальных методических традиций опыта можно считать следующие:

1) стратегии общения (естественного и учебного), обусловленные структурой национальной семьи, национальной спецификой традиций школьного обучения и общения, а также индивидуально выработанные приемы преодоления коммуникативных затруднений в предшествующий изучению РКИ период;

2) набор приемов, способов, стратегий учения, сформированных школьными учителями в ходе изучения родного и первого иностранного языков;

3) приемы учения, сформированные самим учащимся в соответствии с предъявлявшимися требованиями, со стратегиями обучения в школе. Это адаптивные\реактивные стратегии;

4) самооценочное представление о собственных возможностях в области изучения языков, часто искаженное: заниженное или завышенное. В последующем вузовском обучении оно влияет на мотивационные процессы, определяя уровень притязаний, характер каузальной атрибуции и другие мотивационные характеристики, сформированные в зависимости от способностей студента, востребованных в ходе школьного обучения;

5) характер методических ожиданий, которые представляют собой стереотипные представления о формах и методах изучения языка, структуре урока и даже о соответствующем поведении и облике преподавателя;

6) особенности мотивационной структуры языковой личности, специфика учебной мотивации.

При несоответствии наличествующих в исходном стратегическом репертуаре учащегося элементов предлагаемым технологиям обучения важнейшей задачей исследователя, работающего в русле личностно-ориентированного подхода, является выявление возможностей его использования в неизменном виде, а также его коррекции в адаптационных целях в случае возникновения так называемого дефицита учебных и коммуникативных стратегий.

В качестве главных направлений учета национально-методических компонентов при формировании стратегической компетенции студентов в ходе изучения РКИ могут быть предложены следующие:

1) изучение национально-методических традиций каждого континента, учет методических ожиданий,

2) выявление стратегического репертуара и стратегических предпочтений учащихся,

- 3) соотнесение исходной стратегической компетенции каждого учащегося с основной технологией обучения,
- 4) адаптация стратегической компетенции преподавателя к потребностям учащихся,
- 5) рекомендации по применению нужных стратегий,
- 6) предоставление учащемуся максимально широких возможностей по применению собственных, уже сформированных стратегий,
- 7) выявление дефицитных, но необходимых стратегий учения и общения,
- 8) расширение стратегического репертуара путем предложения не только новых видов заданий, но и указания альтернативных вариантов возможного их выполнения, более эффективных, чем наличествующие у студентов; эксплицитное и имплицитное обучение дефицитным стратегиям,
- 9) смягчение национально-методической интерференции путем проведения вступительной беседы с переводом на родной язык с предварительным объяснением технологии обучения,
- 10) психологическая подготовка учащихся к изменению стратегии обучения путем оценочного стимулирования использования наиболее творческих и эффективных стратегий, новых способов осуществления учебной деятельности и коммуникации.

Ученые, работающие в группах студентов одной с преподавателем национальности вне языковой среды, оказываются в ситуации, которая лишает их возможности изучить влияние различных национально-методических традиций, но зато заставляет обратить более тщательное внимание на индивидуально-психологические характеристики учащихся и их учет в адаптационном аспекте.

Работа на подготовительном факультете в языковой среде со студентами из разных стран побуждает преподавателей обращать большее внимание на адаптационные проблемы учащихся определенного контингента и задаваться вопросом об их национально-культурной и национально-методической обусловленности. Однако, с нашей точки зрения, учет национальных особенностей никак не снимает проблему учета индивидуально-психологических характеристик студента.

Соотношение индивидуально-психологических и национально-обусловленных характеристик языковой личности представляет собой сложнейшую проблему и рассматривается в ряде работ зарубежных и отечественных исследователей. Н.Д. Янг полагает⁵³, что культура вклю-

⁵³ Yang N.D. Effective Awareness-Raising in Language Learning Strategy Instruction // Language Learning Strategies around the World. Hawaii. 1996. P. 205–211.

чает в себя верования, взгляды, ценности, которые влияют на изучение языка, но подразумевает под ней и когнитивные стилевые характеристики (визуальный, интуитивный, аналитический, глобальный стили), и специфические учебные стратегии (альтернативные виды планирования и тактики учащихся по улучшению усвоения, такие, как конспектирование, поиски коммуникативных партнеров, анализ слов), которые обычно рассматриваются как характеристики индивидуального стиля учебной деятельности.

По мнению Р. Оксфорд, понимание межкультурного сходства и различия включает в себя не только рассмотрение наиболее принципиальных аспектов культуры, но и стратегий усвоения языков⁵⁴.

Некоторые исследователи полагают, что определенным контингентам иностранных учащихся свойственна та или иная особая группировка психологических индивидуальных особенностей, проявляющихся в процессе их социально-психологической и учебной адаптации к условиям жизни и обучения в условиях языковой среды⁵⁵.

Для того, чтобы выявить и учесть индивидуальные особенности студентов, сформированные национальными лингвометодическими традициями, необходимо проведение стратегического тестирования и составление стратегических карт учащихся группы, что и было предпринято нами в ходе диссертационного исследования в соответствии с рекомендациями А.В. Друзь⁵⁶.

Тестирование проводилось нами по модифицированному стратегическому тесту. Анкета по стратегиям была подразделена на 4 основные группы, актуальные для учащихся начального этапа: 1) стратегии памяти, 2) когнитивные стратегии, 3) стратегии компенсации, 4) универсальные стратегии.

Входное тестирование проводилось последовательно в 2001, 2002, 2003 году в трех группах учащихся подготовительного факультета – 23 студента (22 студента из Сирии и 1 студент из Турции). Поскольку учащиеся очень слабо владели английским языком, вопросы переводились

⁵⁴ Oxford R. Why is Culture important for Language Learning Strategies? // *Language Learning Strategies around the World*. Hawai. 1996. P. IX-1.

⁵⁵ Бобрышева И.Е. Учет национальных лингвометодических традиций в обучении РКИ китайских учащихся в условиях русской языковой среды (начальный этап): дис. ... канд. пед. наук. М., 1996. 161 с.

⁵⁶ Друзь А.В. Учет национально-методических традиций в практике преподавания РКИ в условиях русской языковой среды: дис. ... канд. пед. наук. М., 1992. 186 с.

студентом – старшекурсником, поэтому, из-за сложности перевода, форма опроса была изменена. Вместо четырех вариантов ответа студентам предлагался выбор из двух вариантов: А) Я иногда (часто) применяю эту стратегию. Б) Я никогда не применяю эту стратегию. В предлагаемых результатах тестов цифры указаны там, где было дано какое-либо количество утвердительных ответов.

А. Учебные стратегии памяти:

1. Я создаю ассоциации между новым материалом и тем, что я уже хорошо знаю.

2. Я подставляю новое слово в предложение, чтобы запомнить это слово – 15.

3. Я подставляю новое слово в группу других слов, которые схожи с ним, в каком-то смысле (например, относятся к одежде).

4. Я ассоциирую звучание нового слова со звучанием уже известного.

5. Я запоминаю слово, представляя в сознании предмет или явление, которое оно обозначает.

6. Я визуально представляю себе написание этого слова – 16.

7. Я использую комбинации звуков и образов, чтобы запомнить новое слово.

8. Я составляю список слов, которые как-то связаны с новым словом, и провожу линии, чтобы показать зависимость.

9. Я запоминаю место расположения слова на странице, где я впервые увидел его.

10. Для запоминания я использую карточки: на одной стороне написано новое слово, а на другой – перевод или определение – 2.

11. Я стараюсь запомнить новое слово, проигрывая его для себя движением или жестом – 23.

12. Я часто повторяю пройденное, делаю его обзор – 2.

13. Я так планирую повторение, чтобы промежутки времени между обзорами постепенно увеличивались.

14. Чтобы запомнить новые слова и выражения я несколько раз пишу или устно повторяю их – 23.

Подводя итоги тестирования, отметим, что из-за трудностей перевода, а также из-за того, что студенты не проходили стратегического обучения на родине и не были знакомы со стратегической теорией, нам пришлось дополнить выводы, полученные при тестировании, дальнейшими наблюдениями в ходе учебы на подготовительном факультете.

Результаты тестирования по стратегиям памяти, а также наблюдения за студентами показали, что выбор таких стратегий невелик и обусловлен в большей степени национально-культурными особенностями контингента, хотя имеются и индивидуальные различия. Тесты подтвердили, что учащиеся из арабских стран обладают развитой механической памятью и пользуются незначительным количеством дополнительных стратегий, которые также сводятся, главным образом, к повторению и визуальному представлению. При этом проблем с запоминанием изучаемого материала у студентов практически не возникало. Поскольку мы видим своей задачей не эксплицитное обучение стратегиям, а развитие стратегической компетенции в целом, был сделан вывод, что исходный набор стратегий памяти является достаточно эффективным, и на начальном этапе обучения нет необходимости в специальных упражнениях для адаптации стратегий памяти (они должны развиваться в комплексе с другими стратегиями).

Б. Когнитивные учебные стратегии:

1. Я стараюсь имитировать манеру говорения носителей языка – 23.
2. Я читаю текст или диалог несколько раз до тех пор, пока не пойму его – 20.
3. Я практикуюсь в произношении звуков изучаемого языка и повторяю алфавит – 2.
4. Я стараюсь употреблять устойчивые выражения, идиомы и разговорные клише изучаемого языка – 15.
5. Я употребляю знакомые слова в различных комбинациях при составлении новых предложений – 6.
6. Я имитирую про себя разговоры на иностранном языке – 0 .
7. Я смотрю телепрограммы, кинофильмы или слушаю радиопередачи на изучаемом языке – 12.
8. Я стараюсь думать на изучаемом языке – 0.
9. Я всегда стараюсь принимать участие во внеклассных мероприятиях, где используется изучаемый язык – 23.
10. Я читаю для удовольствия художественную литературу на изучаемом языке – 0.
11. Я пишу записки, письма, веду личные записи и составляю сообщения на изучаемом языке – 0.
12. Я проглядываю материал, который мне предстоит прочесть, чтобы понять основную идею, потом читаю все повторно и более внимательно – 15.

13. Я стараюсь находить особые детали во всем, что я слышу или читаю – 0.
14. Я делаю записи в классе на изучаемом языке – 2.
15. Я составляю краткие обзоры по пройденному языковому материалу – 0.
16. Я применяю общие правила в новых ситуациях – 2.
17. Я догадываюсь о значении нового слова, разделяя его на части, которые мне понятны – 4.
18. Я ищу сходства и различия между родным и изучаемым языком – 20.
19. Я стараюсь понять значение того, что я услышал и прочитал без дословного перевода на родной язык – 13.
20. Я стараюсь быть осторожным при передаче слов или понятий родного языка на изучаемом языке – 1.
21. Я ищу языковые модели в изучаемом языке – 8.
22. Я вырабатываю свое собственное понимание того, как устроен и действует изучаемый язык – 2.
23. Я читаю, не глядя в словарь при встрече с каждым новым словом – 4.
24. Когда я не понимаю всех слов, которые слышу или читаю, я стараюсь схватить основной смысл, используя любую подсказку: контекстную, ситуативную и другие – 12.
25. В разговорах на изучаемом языке я стараюсь предугадывать то, что собирается сказать собеседник – 10.

В список когнитивных стратегий нами были включены также стратегии языковой догадки (23–25), которые иногда рассматриваются как компенсационные.

Опрос и наблюдения показали, что большинство опрошенных учащихся подготовительного факультета активно применяют учебные когнитивные стратегии, связанные с устным общением, с подражанием носителям, заимствованием разговорных клише, стараются использовать все возможности получения информации на изучаемом языке. При этом, обращаясь к языковой догадке, взрослые учащиеся почти всегда предпочитают проверять значение слов по словарю, а при чтении испытывают затруднения с поиском отдельных деталей и с опорой на контекст. Также не слишком развитыми оказались когнитивные стратегии, связанные с записью и письменной организацией информации на изучаемом языке.

В качестве дефицитных стратегий нами были выделены стратегии языковой догадки, которые, несмотря на достаточно активное применение, редко оказываются эффективными, и поэтому кладутся нами в основу целого ряда стратегических упражнений. Был также сделан вывод, что особое внимание в системе упражнений должно быть уделено развитию стратегий, связанных с письменной фиксацией изучаемого материала, письменной речью, а также стратегиям просмотрового и поискового чтения.

В. Стратегии компенсации:

1. Когда я говорю на изучаемом языке, а в голову не приходит нужное выражение, я использую жесты и мимику – 18.

2. Я перехожу на родной язык или на язык – посредник – 15.

3. Я прошу собеседника подсказать мне нужное слово (спрашиваю друга или преподавателя) – 12.

4. Я стараюсь найти другой путь передать смысл: использую синонимы, описательные обороты и т.д. – 6.

5. Я использую слово, близкое по смыслу, или называю предмет, похожий по форме или по функции – 7.

6. Я придумываю новые слова, если не знаю правильных – 0.

7. Если я не знаю слова, я смотрю в словарь или справочник – 23.

8. Я перевожу разговор на ту тему, где я чувствую себя более уверенно и знаю достаточно слов – 3.

9. Если я не знаю правильную грамматическую форму, я не боюсь использовать неправильную – 7.

10. Если я не понимаю говорящего, я прошу его говорить медленнее, повторить или объяснить то, что он сказал – 20.

11. Если я не знаю, как сказать правильно, я отказываюсь от продолжения разговора – 5.

Вопросы группы В) были связаны с применением компенсационных стратегий. При тестировании большая часть используемых стратегий оказалась связана со сменой кода, жестами, мимикой и применением различного рода вспомогательных учебных средств и социальных стратегий. Учащиеся подготовительного факультета активно общались в языковой среде и применяли целый ряд компенсационных стратегий подобного рода, поэтому в стратегических упражнениях акцент был сделан на применение стратегий, связанных с изучаемым языком: использование синонимов, аппроксимаций, описаний, обобщений, упрощений, ус-

воение различного рода языковых клише, позволяющих выиграть время на размышление или же сменить тему.

Г. Универсальные стратегии:

1. Я просматриваю каждый новый урок в учебнике, чтобы получить общее представление о материале, о том, как он организован, как он соотносится с тем, что я уже знаю – 5.

2. Я заранее решаю уделять особое внимание отдельным языковым аспектам, например, я фокусирую внимание на произнесении носителями языка отдельных звуков – 2.

3. Я стараюсь узнать как можно больше, как эффективнее изучать иностранные языки, читаю книги, статьи, обсуждаю с другими, как учиться лучше – 23.

4. Я регулярно составляю расписание своих самостоятельных занятий и практики, а не только перед экзаменом и контрольной – 5.

5. Я отвожу специальное место в своей языковой тетради, чтобы записывать наиболее важную информацию о языке – 8.

6. Я ставлю перед собой перспективные цели при изучении языка: до какой степени владения языком я хочу дойти, в какой сфере и каким образом я смогу употреблять язык – 10.

7. Я планирую то, чего я должен добиться при изучении языка каждый день или каждую неделю – 3.

8. При подготовке задания я оцениваю характер задания и решаю, что я должен знать для его выполнения и свои текущие языковые возможности – 6.

9. Я ясно определяю для себя цель языковой учебной деятельности. Так, при слушании текста я должен обращать внимание на понимание основной идеи текста или каких-то особых фактов – 0.

10. Я считаю, что поиск возможностей для языковой практики является моей обязанностью – 20.

11. Я активно разыскиваю людей, с которыми я мог бы говорить на изучаемом языке – 18.

12. Я стараюсь замечать свои ошибки и находить причины, по которым они были допущены – 20.

13. Я учусь на своих ошибках, используя изучаемый язык – 23.

14. Я стараюсь узнать как можно больше о культуре страны или места, где используется изучаемый мной язык – 23.

15. Я сам оцениваю общий прогресс, которого достиг при изучении языка – 23.

При тестировании по универсальным стратегиям мы ограничились только метакогнитивными стратегиями, как наиболее важными для самостоятельного планирования, мониторинга и контроля учебной деятельности. Опрос показал, что хорошо адаптированные учащиеся уделяют большое внимание языковой практике, стараются использовать все возможности для общения. При этом большое внимание студенты уделяют исправлению ошибок и оценке собственных достижений. Активно применяются стратегии перспективного планирования, поиска общих закономерностей изучения языков, и при этом недостаточное внимание уделяется планированию повседневной учебной работы, достижению конкретных целей, отбору необходимых заданий. Поэтому при развитии метакогнитивных стратегий особое внимание должно быть уделено развитию умений самостоятельной работы с учебниками, справочниками и словарями, четкой формулировке целей, правильной оценке учебных заданий по трудности\легкости, и самоорганизации студентами собственной внеаудиторной учебной деятельности. Далее приводятся полученные нами в результате стратегические карты учащихся.

Карта 1 (Закван)

Стратегии памяти:

- Я визуально представляю себе написание этого слова.
- Я запоминаю место расположения слова на странице, где я впервые увидел его.
- Я стараюсь запомнить новое слово, проигрывая его для себя движением или жестом.
- Чтобы запомнить новые слова и выражения я несколько раз пишу или устно повторяю их.

Учебные стратегии:

- Я стараюсь имитировать манеру говорения носителей языка.
- Я стараюсь употреблять устойчивые выражения, идиомы и разговорные клише изучаемого языка.
- Я смотрю телепрограммы, кинофильмы или слушаю радиопередачи на изучаемом языке.
- Я всегда стараюсь посещать и принимать участие во внеклассных мероприятиях, где используется изучаемый язык.
- Я проглядываю материал, который мне предстоит прочесть, чтобы понять основную идею, потом читаю все повторно и более внимательно.

- Я догадываюсь о значении нового слова, разделяя его на части, которые мне понятны.
- Я ищу сходства и различия между родным и изучаемым языком.
- Я ищу языковые модели в изучаемом языке.
- Когда я не понимаю всех слов, которые слышу или читаю, я стараюсь схватить основной смысл, используя любую подсказку: контекстную, ситуативную и другие.
- В разговорах на изучаемом языке я стараюсь предугадывать то, что собирается сказать собеседник.

Стратегии компенсации:

- Когда я говорю на изучаемом языке, а в голову не приходит нужное выражение, я использую жесты и мимику.
- Я перехожу на родной язык или на язык – посредник.
- Я прошу собеседника подсказать мне нужное слово (спрашиваю друга или преподавателя).
- Я использую слово, близкое по смыслу, или называю предмет, похожий по форме или по функции.
- Если я не знаю слова, я смотрю в словарь или справочник.
- Если я не знаю правильную грамматическую форму, я не боюсь использовать неправильную.
- Если я не понимаю говорящего, я прошу его говорить медленнее, повторить или объяснить то, что он сказал.

Метакогнитивные стратегии

- Я стараюсь узнать как можно больше, как эффективнее изучать иностранные языки, читаю книги, статьи, обсуждаю с другими, как учиться лучше.
- При подготовке задания я оцениваю характер задания и решаю, что я должен знать для его выполнения и свои текущие языковые возможности.
- Я считаю, что поиск возможностей для языковой практики является моей обязанностью.
- Я стараюсь замечать свои ошибки и находить причины, по которым они были допущены.
- Я учусь на своих ошибках, используя изучаемый язык.
- Я стараюсь узнать как можно больше о культуре страны или места, где используется изучаемый мной язык.

– Я сам оцениваю общий прогресс, которого достиг при изучении языка.

Оценки:

англ. язык (исходная)	9
среднесеместровая самооценка	10
экзаменационная оценка	8

Карта 2 (Ахмед Дарвиш)

Стратегии памяти

- Я подставляю новое слово в предложение, чтобы запомнить это слово.
- Я визуально представляю себе написание этого слова.
- Я стараюсь запомнить новое слово, проигрывая его для себя движением или жестом.
- Чтобы запомнить новые слова и выражения я несколько раз устно повторяю их.

Учебные стратегии

- Я стараюсь имитировать манеру говорения носителей языка.
- Я стараюсь употреблять устойчивые выражения, идиомы и разговорные клише изучаемого языка.
- Я всегда стараюсь посещать и принимать участие во внеклассных мероприятиях, где используется изучаемый язык.
- Я проглядываю материал, который мне предстоит прочесть, чтобы понять основную идею, потом читаю все повторно и более внимательно.
- Я ищу сходства и различия между родным и изучаемым языком.
- Я ищу языковые модели в изучаемом языке.
- Когда я не понимаю всех слов, которые слышу или читаю, я стараюсь схватить основной смысл, используя любую подсказку: контекстную, ситуативную и другие.
- В разговорах на изучаемом языке я стараюсь предугадывать то, что собирается сказать собеседник.

Стратегии компенсации:

- Когда я говорю на изучаемом языке, а в голову не приходит нужное выражение, я использую жесты и мимику.

- Я перехожу на родной язык или на язык – посредник.
- Я прошу собеседника подсказать мне нужное слово (спрашиваю друга или преподавателя).
- Если я не знаю слова, я смотрю в словарь или справочник.
- Если я не знаю правильную грамматическую форму, я не боюсь использовать неправильную.
- Если я не понимаю говорящего, я прошу его говорить медленнее, повторить или объяснить то, что он сказал.

Метакогнитивные стратегии:

- Я стараюсь узнать как можно больше, как эффективнее изучать иностранные языки, читаю книги, статьи, обсуждаю с другими, как учиться лучше
- При подготовке задания я оцениваю характер задания и решаю, что я должен знать для его выполнения и свои текущие языковые возможности.
- Я считаю, что поиск возможностей для языковой практики является моей обязанностью.
- Я активно разыскиваю людей, с которыми я мог бы говорить на изучаемом языке.
- Я стараюсь замечать свои ошибки и находить причины, по которым они были допущены.
- Я учусь на своих ошибках, используя изучаемый язык.
- Я стараюсь узнать как можно больше о культуре страны или места, где используется изучаемый мной язык.
- Я сам оцениваю общий прогресс, которого достиг при изучении языка.

Оценки:

англ. язык (исходная)	8
самооценка	9
экзаменационная оценка	8

Карта 3 (Ахмед Джамиль)

Стратегии памяти:

- Я подставляю новое слово в предложение, чтобы запомнить это слово.

- Я визуально представляю себе написание этого слова.
- Я стараюсь запомнить новое слово, проигрывая его для себя движением или жестом.
- Чтобы запомнить новые слова и выражения я несколько раз пишу или устно повторяю их.
- Для запоминания я использую карточки: на одной стороне написано новое слово, а на другой – перевод или определение.

Учебные стратегии:

- Я стараюсь имитировать манеру говорения носителей языка.
- Я читаю текст или диалог несколько раз до тех пор, пока не пойму его.
- Я смотрю телепрограммы, кинофильмы или слушаю радиопередачи на изучаемом языке.
- Я всегда стараюсь посещать и принимать участие во внеклассных мероприятиях, где используется изучаемый язык.
- Я делаю записи в классе на изучаемом языке.
- Я догадываюсь о значении нового слова, разделяя его на части, которые мне понятны.
- Я ищу сходства и различия между родным и изучаемым языком.
- Я стараюсь быть осторожным при передаче слов или понятий родного языка на изучаемом языке.
- Я ищу языковые модели в изучаемом языке.

Стратегии компенсации:

- Я перехожу на родной язык или на язык – посредник.
- Я прошу собеседника подсказать мне нужное слово (спрашиваю друга или преподавателя).
- Я стараюсь найти другой путь передать смысл: использую синонимы, описательные обороты и т.д.
- Если я не знаю слова, я смотрю в словарь или справочник.
- Если я не понимаю говорящего, я прошу его говорить медленнее, повторить или объяснить то, что он сказал.

Метакогнитивные стратегии:

- Я просматриваю каждый новый урок в учебнике, чтобы получить общее представление о материале, о том, как он организован, как он соотносится с тем, что я уже знаю.

– Я стараюсь узнать как можно больше, как эффективнее изучать иностранные языки, читаю книги, статьи, обсуждаю с другими, как учиться лучше.

– Я отвожу специальное место в своей языковой тетради, чтобы записывать наиболее важную информацию о языке.

– При подготовке задания я оцениваю характер задания и решаю, что я должен знать для его выполнения и свои текущие языковые возможности.

– Я стараюсь замечать свои ошибки и находить причины, по которым они были допущены.

– Я учусь на своих ошибках, используя изучаемый язык.

– Я стараюсь узнать как можно больше о культуре страны или места, где используется изучаемый мной язык.

– Я сам оцениваю общий прогресс, которого достиг при изучении языка.

Оценки:

англ. язык (исходная)	9
самооценка	9
экзаменационная оценка	8

Здесь приведены стратегические карты 4-х учащихся из Сирии по итогам тестирования 2003–2004 учебного года. Мы включили в них также исходные оценки по английскому языку (для наглядности в переводе на десятибалльную систему), а также среднесеместровую самооценку каждого учащегося и итоговую экзаменационную оценку.

Обращает на себя внимание тот факт, что, несмотря на достаточное сходство, обусловленное национальными лингвометодическими традициями, стратегические расхождения имеют значимый характер.

Наибольшую связь с выявленным стратегическим репертуаром каждого учащегося обнаруживает самооценка, наименьшую – оценка по английскому языку. Уже отмечалось, что причиной, по всей видимости, являются критерии, по которым выставлялись школьные оценки. Так учащийся, с самооценкой 5–6 и исходной оценкой по английскому языку – 8, обладая некоторыми знаниями по грамматике и лексике английского языка, практически этим языком не владел и в качестве посредника использовать его не мог.

Анализ стратегических карт убедительно свидетельствует о преимуществах индивидуального подхода, однако необходимо обратить вни-

вание на тот факт, что успешность изучения нового языка определяется не только стратегическим набором учащегося, но и эффективностью его применения, то есть стратегической компетенцией. Именно поэтому данные, полученные нами при тестировании, дополнялись наблюдениями в ходе занятий и использовались для обеспечения свободы выбора.

Отметим, что учащийся, декларирующий активное использование языковой догадки при восприятии текста на слух, совершенно не обязательно применяет ее результативно, если не имеет опыта ее применения, опыта общения на иностранных языках, достаточной лингвистической компетенции в изучаемом языке. Более рациональным было бы, например, применение социальных универсальных стратегий, таких, как обращения к собеседнику, которые в репертуар данного учащегося не входят и могут быть ему предложены имплицитно в ходе изучения русского языка на подготовительном факультете, но никак не должны навязываться, если они не соответствуют его стратегическим предпочтениям.

С нашей точки зрения, в личностно-ориентированном подходе речь должна идти, в первую очередь, о предоставлении самому студенту возможностей определять свои потребности с учетом его стратегического репертуара (положительном или отрицательном), его методических ожиданий, учебных стереотипов и т.д. Для этого необходима система уроков, предоставляющих учащемуся возможность применения собственных стратегий. Ниже мы предлагаем пример разработки урока по развитию стратегий. В ходе урока развиваются адаптивные учебные стратегии, дискурсивные стратегии, метакогнитивные стратегии на материале учебника «Жили – были», урок 24 и аудиотекста «Полиглот» (пособие по письму, стр. 59).

«Ход урока

Тематическая рифмовка:

Петр Петрович Иванов
знает 10 языков.
Говорит и понимает,
Пишет, слушает, читает.

Преподаватель

Вопросы:

Что вы узнали из рифмовки? Как вы думаете, о чем мы будем говорить сегодня?

(Этот человек русский, знает много языков, изучает: пишет, слушает, читает)

Вариант – учащиеся могут выбрать: рассказать рифмовку, записать по памяти со слуха или под диктовку, на доске или в тетради, изменить, задать свои вопросы)

Преподаватель:

Этот человек знает много языков, значит, он – полиглот (новое слово). Как вы думаете, что означает это слово, вы можете его перевести на родной язык без словаря? Сколько языков нужно знать, чтобы быть полиглотом? Хотите ли вы знать много языков?

Вариант – интересна ли вам тема, что вы думаете об изучении языков? Как вы думаете, о ком будет наш текст? (о полиглоте).

Диалог

– Антон, ты говоришь по-английски?

– Да. Очень хорошо.

– Как ты думаешь, английский язык трудный?

– Нет. Не трудный. Русский язык труднее. Я думаю, что русский язык самый трудный.

– Да? А я думаю, что китайский язык труднее. Самый трудный язык в мире – китайский.

Вопросы:

Антон говорит по-английски?

Английский язык трудный?

Какой язык труднее, русский или английский?

Какой язык труднее, чем русский?

Какой язык самый трудный в мире?

Узнайте, что думают об этом ваши товарищи.

Как вы понимаете предложение: «Русский язык труднее, чем английский»? Объясните. Переведите. Дайте свои примеры. Найдите эту грамматику в нашем учебнике (в справочнике, в сборнике упражнений).

Микротекст 1

Антон – полиглот

Антон – поляк. Он интересуется иностранными языками и уже знает 5 языков. Он хорошо говорит по-английски и по-французски. Антон

думает, что французский язык красивее, чем английский, но он говорит по-французски хуже, чем по-английски, потому что изучает английский больше времени. Антон неплохо знает немецкий и испанский языки. Ему кажется, что немецкий язык труднее, чем английский, а испанский язык легче, чем французский. Сейчас Антон занимается русским языком, а потом он будет изучать китайский язык. Дело в том, что Антон хочет стать полиглотом, а китайский язык – самый трудный в мире. Но, конечно, больше всего Антон любит родной язык – польский.

Задание:

Найдите новые слова, выпишите, угадайте значение (переведите, спросите преподавателя). Задайте вопросы. Сравните языки.

Задание:

(Диктант, изложение, конспект – по выбору учащихся).

Задайте вопросы к тексту (запишите, задайте их товарищам).

Прочитайте новые слова (попробуйте угадать значение, перевести, объяснить товарищам, составить текст с этими словами):

полиглот, свободно, пассивно, гимназия, латынь, эсперанто, бояться

План текста – пункты расположены в неправильном порядке. Попробуйте до прослушивания текста расположить пункты плана в логическом порядке:

- a. Детство.
- b. Принцип изучения.
- c. В гимназии.
- d. Профессор университета.
- e. Любимый язык.

Попробуйте составить маленький текст по этому плану.

Преподаватель – предлагается высказывание с «обратной идеей»:

Микротекст 2

Я думаю, что нужно знать много языков, потому что я люблю изучать языки. Но недавно один мой друг сказал мне, что не нужно изучать много языков, потому что все люди сейчас говорят по-английски. Нужно хорошо знать только английский язык, а все остальные языки не нужны, они умирают. С кем вы согласны: с ним или со мной?

Варианты тем для дискуссий:

Правда ли, что родной язык всегда самый любимый?

Правда ли, что полиглоты – это всегда люди, родной язык которых не очень распространен, и поэтому англичане и американцы не очень любят изучать иностранные языки?

Послушайте текст и скажите, с кем согласен автор текста – со мной или с моим другом? (Проверьте правильность своих планов, составленных микротекстов и понимание слов).

Полиглот

Пауль работает в городе Тарту в Эстонии. Он профессор университета. Пауль – полиглот. Он знает сорок языков. Свои научные работы он пишет на пятнадцати языках, а говорит свободно на двадцати. Остальные иностранные языки он знает пассивно.

Его родной язык – эстонский, но по-русски и по-немецки он начал говорить еще в детстве. Дело в том, что недалеко от его дома жили русские семьи. Маленький Пауль играл с русскими детьми и начал говорить с ними по-русски. А немецкий язык он изучал дома.

Потом, в гимназии, Пауль выучил латынь и английский язык. Когда ему было четырнадцать лет, он изучил эсперанто. На этом языке он написал свою первую статью. Сейчас, как мы сказали, Пауль знает сорок языков.

Его главный принцип изучения иностранных языков – сразу говорить на этом языке. Он говорит: «Я начинаю разговаривать, когда знаю сто слов. Многие люди знают иностранный язык, но боятся говорить на нем». Если человек боится сделать ошибку, он никогда не будет свободно говорить».

Паулю нравятся языки, которые он изучил. Но однажды его спросили: «Как вы думаете, какой язык самый красивый?» Он ответил: «Конечно, родной».

(Текст прослушивается дважды)

Что мы можем (должны) сделать с этим текстом?

(Предложения студентов записываются на доске. Набор видов учебной деятельности и критерии оценок также записываются).

Второй этап занятия

Варианты заданий для автономной работы:

- составьте свой план текста (0,5 балла),
- дополните прослушанный текст, добавив по 2–3 предложения к каждой части текста (1 балл),

- запишите по памяти текст, выразив свое отношение к его основной идее (2 балла),
- перескажите текст (1 балл),
- напишите свой текст на тему «Полиглот» – 5–6 предложений (1 балл),
- сравните текст с прослушанным ранее, скажите, чем отличаются эти тексты (при этом не уточняется по каким параметрам – студенты должны предложить все варианты: от языкового и стилистического до идейной проблематики, используя максимум стратегий), (оценка зависит от оригинальности стратегии),
- скажите, точка зрения какого текста вам ближе, или выскажите свое мнение по проблеме изучения языков устно (0, 5 балла),
- скажите, какова ваша оценка данного текста. Понравился ли он вам? Почему он вам понравился или не понравился? (0,5 балла),
- если вас заинтересовала тема, выразите художественно свою точку зрения (составьте рассказ, рифмовку или нарисуйте картинку, отражающую ваше мнение), (оценка зависит от оригинальности выбранной стратегии).

Домашнее задание:

– Спросите у своих друзей (5–6 человек), что они думают о проблеме изучения языков. На следующем занятии расскажете, сколько из них выбрали только английский, и сколько человек думают, что нужно знать много языков. Узнайте, сколько языков они хотят знать.

– Прочитайте (прослушайте) текст учебника «Разговор с Иваном Петровичем».

– Ответьте на вопросы. Задайте вопросы преподавателю.

(Вариант)

– Найдите в учебнике текст о Като Ломб. Просмотрите его и скажите, чем он отличается от того текста, который вы прослушали. Какой текст показался вам более интересным? Что бы вы хотели рассказать друзьям об этой переводчице?»⁵⁷

Результаты исследования показали, что стратегические пути решения проблемы адаптации способны предупредить методический диссонанс, возникающий у иностранных учащихся на начальном этапе обучения в вузах СНГ, и, таким образом, смягчить и ускорить адаптационные процессы.

⁵⁷ Давер М.В. Мотивационно-стратегические аспекты личностно-ориентированного подхода: дис. ... д-ра пед. наук. М., 2008. 451 с.

2.4. Концепт «Россия» в языковом сознании китайских студентов-русистов

Вопрос о сущности концепта, его месте в системе языка, культуры является одной из наиболее дискутируемых и нерешенных проблем. С.Г. Воркачѳв справедливо называет концепт «зонтиковым» термином, покрывающим разные области научных направлений: психологии, социологии, лингвокультурологии и др.⁵⁸ В многочисленных определениях этого термина исследователи пытаются акцентировать его связь с культурой, подчеркнуть значимость «человеческого фактора» при его рассмотрении. Концепт связывают с **понятием**: «базовое понятие культуры»⁵⁹, «содержание понятия»⁶⁰; **со структурой ментального характера** «ментальное образование, сформировавшееся на базе понятийно-ценностного признака и содержащее нормативно-поведенческую составляющую»⁶¹, «многомерное ментальное образование»⁶²; **с лексической единицей, семантическим полем**, а также **образом**.

Обобщая различные точки зрения на природу этого явления, можно заключить, что концепт – это «единица коллективного знания/сознания (отправляющая к высшим духовным ценностям), имеющая языковое выражение и отмеченная этнокультурной спецификой»⁶³.

Изучение концептов лежит в основе лингвокультурологии – науки сравнительно молодой, но уже сформировавшей свой понятийный аппарат и методику исследования единиц. В фокусе внимания ученых-лингвокультурологов – исследование взаимосвязи языка и культуры, сравнительное изучение фрагментов национальных картин мира, анализ языкового сознания сквозь призму культурно маркированных базовых образов.

⁵⁸ Воркачѳв С.Г. Концепт как «зонтиковый термин» // Язык, сознание, коммуникация. Вып. 24. М., 2003. С. 5–12.

⁵⁹ Кезина С.В. Семантическое поле как система // Филологические науки. 2004. № 4. С. 3.

⁶⁰ Вильмс Л.Е. Лингвокультурологическая специфика понятия «любовь»: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Волгоград, 1997. С. 5,

⁶¹ Бабаева Е.В. Лингвокультурологические характеристики русской и немецкой аксиологических картин мира: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Волгоград, 2004. С. 13.

⁶² Воркачѳв С.Г. Методологические основания лингвоконцептологии // Теоретическая и прикладная лингвистика. Вып. 3: Аспекты метакоммуникативной деятельности. Воронеж, 2002. С. 80.

⁶³ Воркачѳв С.Г. Культурный концепт и значение // lincon.narod.ru/meaning.htm

Национально-географический концепт включает представление о стране и его народе. Образ страны – это «знаковая модель, опосредующая представления о национальной общности и ее членах через доступные обыденному сознанию понятия и суждения. Далеко не всегда он соответствует реальному положению дел и объективным показателям национального развития»⁶⁴.

Образ России в качестве объекта данного исследования выбран неслучайно. Учитывая многовековую историю российско-китайских отношений (более 400 лет), логично предположить, что в сознании китайского народа сформировалась определенная система понятийных категорий, связанная с ближайшим соседом. Эта система является прямым отражением контактов между Россией и Китаем в различные исторические периоды, линий государственной политики и следствием влияния СМИ. Анализ концепта РОССИЯ позволяет увидеть особенности национально-культурного восприятия, представить фрагмент китайской национальной картины мира.

В работе предпринята попытка объединить представления, связанные с Россией, в единое концептуальное пространство, на основе полученных данных построить лексико-семантическое поле и объяснить появление определенных языковых единиц экстралингвистическими факторами.

Материалом исследования послужили результаты свободного анкетирования студентов и аспирантов факультета русского языка Цзилиньского университета (Китай), полученные в ходе ассоциативного и психолингвистического экспериментов в течение 2009–2011 годов, а также письменные работы студентов 2–4 курсов. В работе приняли участие более 160 человек возрасте от 18 до 24 лет, это учащиеся, которые проходили языковую стажировку в российских вузах Москвы, Санкт-Петербурга, Владимира, Ельца, Иванова, Томска и студенты, собирающиеся на учебу в Россию.

Интерес к данной социальной группе связан с тем, что именно они, молодые русисты, специалисты в области русского языка и культуры, будут определять во многом успех гуманитарных контактов, отношение китайцев к России, их модель поведения с носителями русского языка. Выпускники факультетов русского языка работают в Министерстве

⁶⁴ Попова А.А. Образ России глазами прессы Китая // Россия и Китай: аспекты взаимодействия и взаимовлияния: мат-лы междунар. заочной науч.-практ. конф., посвящ. 20-летию основания кафедры китаеведения БГПУ (Благовещенск, 23 октября 2009 г.). Благовещенск, 2009. С. 58.

иностранных дел Китая, на телевидении, радио, в газетах и журналах государственного и провинциального значения, имеют прямые связи с российскими компаниями.

Респондентам были предложены вопросы, связанные с историей российско-китайских отношений, культурой, историей России, характерными чертами русского народа. Анализ собранного материала показал, что в целом у студентов формируется положительный образ России, но, безусловно, в ответах присутствует и оценочная двойственность.

В первую очередь проводился ассоциативный эксперимент со студентами первого курса. Они изучают русский язык с «нуля», следовательно, возможность проводить глубокие беседы о русской культуре и жизни на данном этапе обучения отсутствует. Но в университете существует такая традиция: студентам первого курса предлагается оформить аудитории (строго закрепленные за каждой группой) в соответствии со своими представлениями о России и написать несколько русских слов-ассоциатов под выбранными ими картинками.

Как показала практика, концепт РОССИЯ формирует лексико-семантическое поле, связанное с различными реалиями исторической, общественно-политической, духовной жизни, с предметами быта, со знаменательными событиями и известными людьми. В качестве ядерных компонентов поля выступают следующие лексические единицы: «Ленин», «мороз», «матрешка», «водка», «балет», «медведь», «самовар», «Путин», «Медведев», «Шарапова», «Витас», «Кремль», «Исинбаева», «Вторая мировая война», «Островский», «Горбачев». Образ России в сознании китайцев представлен в основном двумя временными отрезками (советской эпохой и современной жизнью) и тремя сферами жизни (политической, бытовой и спортивной). Образы политических лидеров России имеют положительные коннотации, рядом с их фотографиями были написаны слова-ассоциаты «сильный», «мужественный», «твердый». Интересуют китайцев и спортивные достижения русских, но исключительно женские виды спорта. Непременным ассоциатом в этом случае была лексическая единица «красавица». Шарапова во всех описаниях является эталоном русской женской красоты, а Елена Исинбаева – образцом стойкости и силы (популярность последней объясняется также ее участием в рекламе ведущего бренда китайской спортивной одежды). В описании бытовой жизни русских китайцы не отличаются от других наций, Россия ассоциируется с суровой зимой, спиртными напитками, традиционными сувенирами. Удивление вызывает, на первый взгляд, появление имени молодого российского певца (Витаса), не столь

популярного в России. Его высокий рейтинг связан с распространением песен в Интернете.

Со студентами старших курсов проводилось анкетирование, и, кроме того, аспирантам было предложено написать эссе на тему «Россия глазами китайцев».

Рассмотрим данные анкетирования по следующим тематическим блокам: **«Российско-китайские отношения», «История России. Современное социально-политическое состояние России», «Русский язык», «Русская литература», «Музыка России», «Изобразительное искусство России», «Киноискусство России», «Наука России», «Природные и культурные объекты России», «Характер русских».**

В работах студентов и аспирантов были исправлены орфографические, пунктуационные и стилистические ошибки.

Российско-китайские отношения

Этот блок образуют семантические единицы *«старший брат», «хороший сосед», «друг», «защита от Японии», «ШОС», «БРИКС».* Определяющим фактором в развитии отношений, по мнению многих респондентов, является помощь СССР в строительстве КНР:

«когда новый Китай строился, многие русские специалисты приезжали к нам и помогали»; «Россия – наш сосед и большой друг с самого начала строительства коммунизма в Китае»; «мы видим в этой стране старшего брата, который многому нас научил».

Оценивают и вклад советских воинов в победу Китая над Японией во время Второй мировой войны:

«у нас в Чанчуне в центре города стоит памятник советским летчикам, которые защищали китайскую землю и погибли здесь»; «победа русских во Второй мировой войне дала шанс Китаю на жизнь, потому что в условиях японской агрессии китайцы бы не выжили».

Студенты наблюдают положительную динамику и в развитии сегодняшних отношений между странами, причем в некоторых работах акцентируется борьба против «общего врага – Америки»:

«сейчас и Китай, и Россия – державы, от которых зависит многое в мире, страны поддерживают друг друга в ООН, стоят на одних позициях в вопросах международной политики»; «наши страны могут вместе отстаивать свои интересы, идти против США»; «показателем крепкой дружбы между Китаем и Россией является то, что обе страны вступили в такие международные организации, как ШОС, БРИКС, это значит, что у них один курс»; «кажется, что именно в настоящее время страны достигли гармонии в отношениях, ведь в Китае сейчас находится боль-

шое количество российских компаний, и китайцы едут на работу в Россию»; «в Китае начал спутниковое вещание канал «ССТV Русский», мы можем многое узнать о современной России, ее культуре, истории, политике, для нас это очень полезно, ведь молодое поколение мало знает Россию».

Тем не менее, учащиеся признают тот факт, что в советское время отношения были более прочными (до культурной революции), в странах существовал один политический режим, были общие цели. В то время многие китайцы изучали русский язык, смотрели русские фильмы, пели русские песни. Но после распада СССР в условиях политической и социальной нестабильности, смены аксиологических приоритетов русский язык и Россия потеряли свои позиции в Китае, уступив место европейским странам и США:

«до поступления на факультет русского языка я знал о России только по рассказам бабушки и дедушки»; «молодое поколение китайцев больше интересуется английским языком и американской культурой»; «у меня не было большого интереса к изучению русского языка и русской культуры, потому что в школе нам говорили, что сейчас это слабая страна с неразвитой экономикой».

Однако главным камнем преткновения по-прежнему остаётся территориальный вопрос. Около 90 процентов анкетированных заявили, что некогда Китаю принадлежали обширные территории восточнее Байкала:

«было время, когда Байкал был нашим, но русские заняли это место»; «Россия незаконно отняла у Китая миллионы квадратных километров».

Кстати, это официальная позиция Китая, и она подробно изложена в школьных учебниках по истории. Ю.М. Галенович, известный российский китаевед, пишет следующее: «Принципиальное содержание всех этих «Историй» одинаково. Суть его состоит в том, чтобы у читателей складывалось представление об истории как о практически непрерывных войнах или как о борьбе Китая против «агрессии» и «неправильности» со стороны России с начала наших отношений в XVII в. до конца XX в.»⁶⁵.

История России. Современное социально-политическое состояние России.

Данная тематическая сфера представлена в основном именами политических лидеров России и СССР, имеющими различные коннотативные смыслы.

⁶⁵ Галенович Ю.М. Россия в «китайском зеркале». Трактровка в КНР в начале XXI века истории России и русско-китайских отношений. М., 2011. С. 23.

В глазах китайцев Россия относительно молодая страна, история её городов насчитывает 300–800 лет, в то время как Китай известен более чем 5-тысячелетней историей.

Большая часть информации о России, которой владеют студенты, связана с советской эпохой. До нее они знают о Петре Первом (как основателе Санкт-Петербурга) и Екатерине Второй (с ее именем связывают ряд реформ).

Нужно отметить, что китайцы знают гораздо больше о российской истории, чем русские о китайской. Это объясняется тем, что молодежь Китая политизирована, в числе обязательных университетских курсов, к примеру, история марксизма. Студенты могут рассказать об основных этапах развития коммунизма в России и советских лидерах. Имена Ленина, Сталина, Хрущева, Горбачева знает практически каждый обучающийся:

«самое важное событие, которое произошло в истории России в XX веке – революция, которой руководил Ленин»; «мы чтим имена советских руководителей, например, в нашем городе раньше главная улица носила имя Сталина»; «Горбачев – автор перестройки, лауреат Нобелевской премии мира».

К событиям после 1991 года студенты относятся неоднозначно, с одной стороны, они выражают сожаление по поводу неудавшейся попытки «построить светлое будущее на основе коммунизма», с другой стороны, понимают, что общественно-политическая ситуация в России в 1990-е годы поставила её в положение просящего перед другими государствами и сделала слабым игроком на международной арене:

«очень жаль, что сейчас нет того времени, когда мы были братьями навек»; «Россия бросила коммунизм, но в Китае продолжают это дело»; «сейчас многие (даже мои знакомые иностранцы) говорят, что после распада СССР страна стала очень слабой, она не может вернуть те позиции, которые были до распада».

Среди лидеров постсоветской эпохи особой популярностью пользуется В. Путин. В Китае издана биография премьера на китайском языке, эта книга пользуется большим спросом, факты его жизни широко освещаются китайской прессой, здесь отслеживают даже упоминания о нем в различных видах искусства (музыке, кино и др.):

«в музее восковых фигур г. Даляня есть фигура Путина, он выглядит невысоким, но очень энергичным человеком, рядом стоит фигура Ельцина, и другой человек, наверное, помощник, помогает ему стоять»; «я смотрел новый фильм о Путине «Поцелуй не для прессы», в котором

рассказывается, как он стал президентом России, мне понравилась эта история, благодаря ей я понимаю, что человек может многого достичь, если будет стараться»; «наша группа любит песню «Такого, как Путин», наверное, все русские девушки считают его красивым и хотят иметь такого мужа».

Однако те студенты, которые уже побывали в России, отмечают, что рейтинг Путина, партии «Единая Россия» нестабилен. Президент России Д. Медведев в письменных работах студентов представлен как помощник Путина, играющий вторые роли в государстве:

«я жила в Москве один год, и заметила, что недовольные люди иногда собираются на демонстрации»; «в некоторых российских газетах, которые я читала в Ельце, говорилось о недостатках политики Путина, я была очень удивлена этим, потому что в Китае его знают как сильного руководителя»; «в Китае многие думают, что после Медведева президентом будет снова Путин».

Русский язык

Безусловно, любую страну характеризует также государственный язык, на котором говорит большинство населения. Являясь частью культуры, с одной стороны, он отражает ее, с другой – наполняет своим содержанием. Здесь происходит взаимодействие двух основополагающих начал народной жизни.

Для китайских студентов этот тематический блок представлен в основном адъективами «сложный», «трудный», «красивый» и словами-ассоциатами «Пушкин», «буква», «грамматика», «поговорка», «корень», «метафора», «звук», «глухой», «звонкий».

Трудности изучения русского языка, по мнению китайцев, связаны со сложной грамматикой, длиной слов, наличием бинарной оппозиции по глухости/звонкости, отсутствующей в китайском языке, произношением некоторых звуков («р»), обилием синонимичных конструкций и идиом:

«для меня самым трудным является звук «р», когда я кому-нибудь рассказываю о русском языке, в первую очередь рассказываю об этом звуке»; «так трудно отличить такие слова, как «Тверь» и «дверь» в начале обучения, глухие и звонкие звуки – вот главная трудность русского языка»; «русские слова часто очень длинные, их трудно запоминать: «достопримечательность», «обстоятельство», «профессионализм» и др.».

Интересно, что студенты и аспиранты интересуются образным строем русского языка, многие из них самостоятельно читают сборники поговорок и поговорок, фразеологические, идиоматические словари.

Письменные работы аспирантов показали, что в сознании китайцев русский язык также связан с такими метафорическими номинациями, как «береза-девушка», «Волга-матушка», «Русь-тройка», с пословицами «Тише едешь – дальше будешь», «Работа не волк, в лес не уйдет», «Не имей сто рублей, а имей сто друзей», «Хлеб – всему голова».

После обучения в России русский язык в сознании китайских студентов вызывает ассоциации «английский язык», «голландский язык», «интернациональные слова», «заимствования», «экзотизмы», «борьба за чистоту языка», «сленг», «языковая норма»:

«когда я жила в России, я часто видела городские вывески на английском языке, по телевидению часто используют английские слова, в Интернете часто пишут английскими буквами русские слова, можно сказать, что английский язык уже вошел в жизнь русского языка»; «оказывается, в русском языке много голландских слов, Петр Первый открыл окно в Европу»; «в институте мы часто читали научные статьи по лингвистике, многие из них были посвящены языковому пуризму, ученые в России беспокоятся по поводу засорения русского языка жаргонными и иностранными словами, мне кажется, борьба за чистоту языка – это сейчас главное понятие, которое отражает сам язык».

Русская литература

В этой области студенты и аспиранты разбирались достаточно хорошо, поскольку все они – учащиеся факультета русского языка. Материалы опросов дали богатую пищу для размышлений и рефлексии на тему разницы в ценностных ориентирах духовной культуры народов. В списке наиболее популярных классических писателей и поэтов – А. Пушкин, Ф. Достоевский, Н. Гоголь, Л. Толстой, А. Чехов. С Пушкиным китайские учащиеся знакомятся на школьных уроках по мировой литературе, читают «Сказку о рыбаке и рыбке», «Капитанскую дочку», стихотворение «Если жизнь тебя обманет». Ф. Достоевский и Н. Гоголь традиционно считаются мастерами, описывающими жизнь бедных людей, но студенты испытывают затруднения при интерпретации произведений Достоевского, известного своим психологизмом. Один из наиболее обсуждаемых романов русских классиков – «Анна Каренина». Для китайцев совершенно непонятен поступок замужней женщины, бросившей всё ради любви:

«для меня самыми добрыми словами, которые всегда мне помогают в жизни, являются слова Пушкина «если жизнь тебя обманет, не печалься, не сердись»; «тема «маленького человека» полно отражена в творчестве Гоголя и Достоевского, они показали социальное неравенство и призывают»

ли бороться с ним»; «многим аспирантам изучение творчества Достоевского дается с трудом, в его произведениях мало действия, но много размышлений, описаний чувств, эмоций, труднее всего, что герои всегда сомневаются, меняют свое мнение, это трудно описать как характер»; «китайцы любят Гоголя, в Харбине, например, есть улица Гоголя».

Но абсолютными лидерами в списках популярных авторов по-прежнему остаются М. Горький и Н. Островский. Их произведения «Мать», «Как закалялась сталь» в Китае переводятся и издаются до сих пор, а по мотивам последнего произведения в 1999 году был снят китайско-украинский телесериал, ставший лучшей художественной лентой года. Сам факт обращения к данной теме и последующее признание фильма свидетельствуют о прочном укоренении образа советского борца в сознании китайцев.

«образ Павла Корчагина вдохновил не одно поколение китайцев»; «моя любимая книга – «Как закалялась сталь», я ее прочитал, наверное, раз десять»; «эту книгу мне посоветовали прочитать родители, когда они были молодыми, они горячо ее обсуждали»; «мне кажется, образ Павла Корчагина – это самый яркий образ в русской литературе».

Кроме того, студенты владеют достаточно большим объемом «точечных» знаний, необходимых для прохождения тестирования. Запоминаются имена писателей и их отличительные признаки, особенности: Чехов – «мастер короткого рассказа», Достоевский – «мастер психологизма», Пушкин – «солнце русской поэзии», Бунин, Пастернак, Шолохов, Бродский, Солженицын – «лауреаты Нобелевской премии». Все эти номинации также составляют концептосферу исследуемого образа.

Интересно мнение студентов, которые только собираются на обучение в Россию, они считают, что и в России эти книги в настоящее время пользуются большой популярностью. Но после года обучения в российских вузах у студентов меняется представление об «иерархии русских писателей». Они с удивлением обнаруживают, что основным направлением в современной литературе является постмодернизм, а россияне читают в основном массовую литературу (детективы, любовные романы). Кроме того, современное литературоведение в силу изменения общественной обстановки в стране в конце 1990-х интерпретирует многие произведения советской эпохи иначе.

«многие мои русские друзья не читали в школе Островского, я очень удивился этому»; «на уроке по литературе русский преподаватель давал нам информацию о Горьком, которая не всегда совпадала с той, что мы

изучали в Китае»; «постмодернизм в Китае не так развит, кроме того, такие книги трудно понимать, там только «поток сознания», мне нравится больше реализм, но в России сейчас образованные люди любят читать постмодернизм»; «удивительно, что русские читают часто детективы, ведь у них такое богатое литературное наследие, например, произведения Островского».

Русская музыка

Музыка связана в первую очередь с «Подмосковными вечерами». Эта мелодия популярна и сейчас в Китае, есть вариант исполнения на китайском языке. Но для молодого поколения символом России является певец Витас, его популярность настолько высока в Китае, что он снимается в китайских фильмах, гастролирует по Китаю. В 2008 году Витас стал самым популярным иностранцем в Китае:

«мне очень нравится этот певец, он поет о любви к матери, к родной земле, о жизни, мне кажется, это главные «русские» темы»; «я решила выучить русский язык, чтобы понимать песни Витаса»; «я выучила много русских слов благодаря песням Витаса, я их сама переводила».

После годовой стажировки в российских вузах студенты становятся ближе к элитарной культуре. Преподаватели знакомят их с театром, балетом, занимаются культурно-просветительской деятельностью. Многие учащиеся отмечают, что классическая музыка оказала на них большое влияние, в первую очередь, балеты Чайковского, также произведения Глинки, Мусоргского, Рахманинова, Шостаковича и др.:

«раньше, когда речь шла о русской музыке, я говорила о Витасе, но после обучения за границей я поняла, что символом России может быть Чайковский, да, именно Чайковский»; «мы смотрели балет «Спящая красавица» в Кремлевском дворце, я первый раз в жизни поняла, что такое настоящее русское искусство»; «в общезитии мы смотрели передачу «Звезды на льду», из нее я узнала о многих русских композиторах: Рахманинове, Шостаковиче, я влюбилась в «Вокализ» Рахманинова, когда я слушаю эту мелодию, я глубоко задумываюсь о жизни»; «мне кажется, такую музыку мог написать только человек, влюбленный в жизнь» (О Чайковском).

Изобразительное искусство

С некоторыми русскими художниками китайцы знакомятся еще в школе. В учебниках есть иллюстрации картин И. Репина «Бурлаки на Волге», И. Левитана «Золотая осень», В. Серова «Девочка с персиками» – традиционный набор советских учебников по развитию родной речи. Обычно по этим иллюстрациям ученики пишут сочинения.

Студенты, получившие возможность учиться в русских городах, отмечают, что жизнь России тесно связана с изобразительным искусством, они никогда не видели такого количества посещающих музеи, галереи, выставки. В их сознании образ России – это концепт, имеющий высокий культурный статус.

«мы много ходили по музеям, и однажды я увидела картину «Неравный брак» Пукирева, на ней были изображены девушка и старик, они собирались жениться, больше всего я запомнила взгляд этой девушки, он выражал скорбь, грусть, печаль. Мне кажется, только русский художник мог передать такое эмоциональное состояние человека»; «для меня образ России связан с картиной Левитана «Золотая осень», русская природа очень красивая, и на картине мы можем увидеть ее красоту, даже если не были в этой чудесной стране».

Киноискусство

В тематическом блоке находятся номинативы (в основном собственные имена существительные: С. Эйзенштейн, С. Говорухин, Э. Рязанов, С. Бондарчук) и выражения, являющиеся названиями советских фильмов: «Броненосец Потемкин», «Война и мир», «Москва слезам не верит», «Служебный роман», «Вокзал для двоих», «Ирония судьбы, или с легким паром», «А зори здесь тихие».

В концептуальное ядро данной тематической группы входят также такие выражения, как «несчастливый конец», «красивая женщина», «русская душа», «русский характер», «судьба»:

«во многих русских фильмах, которые я смотрела, плохой конец, герои расстаются, или кто-нибудь умирает, или конец открытый и нам нужно подумать самим»; «мне нравится смотреть русские фильмы, потому что в них красивые актеры», «русский фильм – это всегда встреча с новой русской красавицей»; «часто я не понимаю поведение героев, в этом, наверное, и есть загадка русской души, трудно сказать, почему они так поступают»; «часто в фильмах люди говорят «судьба» или «не судьба», наверное, это ключевое слово для понимания русских и их культуры».

Действительно, оживленные дискуссии обычно вызывает обсуждение мотивов поведения героев, причем, как правило, студенты неодобрительно относятся к действиям героев в той или иной ситуации: как могла образованная женщина полюбить мужчину в течение одной новогодней ночи и приехать к нему в другой город, почему начальница и сотрудник завязали личные отношения на работе, разве можно родить ребенка незамужней женщине – ответы на такие вопросы трудно найти

студентам в связи с несовпадением национальных приоритетов и ценностных установок, и они относят это к «загадкам» русской души.

Наука России

В состав данной тематической группы вошли имена известных ученых (М. Ломоносов, Д. Менделеев, И. Павлов, А. Сахаров), наименования предметов, связанных с результатами научной деятельности или изобретениями (автомат Калашникова, таблица Менделеева), а также слова, называющие различные отрасли научного знания (физика, химия, математика):

«Менделеев – вот кто может быть символом русской науки»; «я читала, что Ломоносов был гениальным человеком, изучал предметы разных наук, главный университет России, МГУ, носит его имя, поэтому я думаю, он символ науки в России»; «великое достижение российской науки – это автомат Калашникова, многие народы знают об этом».

Природные и культурные объекты России

Анализ проведенных исследований обнаруживает, что главными символами являются следующие образы: Красная площадь, Кремль, Спасская башня как символы политической власти, Байкал, Волга, Кавказ (Эльбрус) как символы природы России, Эрмитаж, Русский музей, Третьяковская галерея, многочисленные церкви, храмы, соборы как объекты, отражающие духовную жизнь русских. К главнейшим достопримечательностям Москвы отношение положительное, они связаны с такими адъективами, как «великий», «мощный», «недосягаемый», «прочный»:

«31 декабря Медведев поздравлял всех с Новым годом по телевидению на фоне Спасской башни, для нас именно она является символом России»; «первое, что мне приходит на ум, когда я вспоминаю о России, великая Красная площадь».

Река Волга характеризуется такими определениями, как «великая», «могучая», «длинная», «первая». Что касается Байкала, то здесь, с одной стороны, образ наполняется эмоционально-экспрессивными оценками («красивый», «прекрасный»), с другой стороны, в нем находим отрицательную коннотацию, связанную якобы с захватом Россией тех территорий, которые когда-то принадлежали китайцам («в прошлом наш», «потерянный», «захваченный»). Та же концептуальная двойственность присутствует и в образе Кавказа, он воспринимается как место, где находится самая высокая точка России, и как источник кровопролитных войн, агрессии, проблем, связанных с безопасностью:

«я путешествовал по Волге, нам говорили, что это великая река, «колыбель» русского народа»; «Байкал – прекрасное место на земле, как

жаль, что сейчас он не принадлежит китайцам»; «самое глубокое озеро в мире, все знают, это Байкал, раньше здесь жили китайцы»; «на уроке мы изучали, что Эльбрус – самая высокая точка России»; «Кавказ – это место терроризма», «Кавказ, Чечня – эти слова связаны с терактами и войной».

Россия в сознании китайцев, побывавших в России, всегда ассоциируется с музеями и православными храмами. Здесь присутствуют только положительные коннотации:

«Эрмитаж очень большой, его невозможно обойти за день»; «я никогда не видела столько красоты в одном музее»; «путешествие по Золотому кольцу дало мне много впечатлений, церкви, которые я увидела, построенные без гвоздей, поразили меня»; «Россия – христианская страна, я не думала, что за время после распада СССР можно построить и отреставрировать столько храмов, но все они прекрасные».

Характер русских

Данная тематическая сфера представлена лексическими единицами, описывающими русских как с положительной стороны, так и с отрицательной.

В большинстве работ китайских студентов присутствует оппозиция «незнакомый русский – холодный, закрытый, невеселый человек» – «знакомый русский – хороший, открытый, добрый друг».

Среди положительных качеств отмечаются широта души, чуткость, внимание, гостеприимство. Среди отрицательных – пьянство, лень, неэффективность в работе, привычка опаздывать. И все пишут о загадочности русской души:

«многие русские как матрешка: когда я жила в России, я каждый раз открывала в их характере что-то новое, как будто открывала матрешку, а там была еще одна и так далее»; «многие русские пьют на улицах, даже девушки»; «когда я теряла дорогу, люди всегда помогали мне найти ее, это русская отзывчивость»; «я заметила, что русские работают очень медленно, в любом месте приходилось долго ждать: в банке, в магазине»; «у меня есть русский друг, это самый настоящий мой друг, я знаю, что он всегда мне поможет».

Интересно, что многие студенты заметили особенность русских «собраться в последний момент», а также нежелание что-либо делать, пока ситуация не потребует своего незамедлительного решения:

«русские студенты, с которыми я училась, домашнее задание делали в день перед уроком, иногда ночью»; «рабочие нашего общежития видели, что существуют проблемы в комнате, но они их не решали, пока не

стало совсем холодно»; «я часто смотрела в России спортивную передачу «Большие гонки», в ней русские обычно проигрывают во многих конкурсах, но когда финал, они могут собраться с силами и победить всех»; «многие русские живут по пословице «моя хата с краю, ничего не знаю», но когда им что-нибудь нужно, они делают все быстро и хорошо».

Среди других особенностей поведения русских – привычка смотреть телевизионные передачи, *«в которых люди обычно ссорятся или кричат друг на друга»*, обсуждать активно жизнь своих соседей, друзей, начальников, критиковать власть, *«быстро говорить»* и др. Студентами и аспирантами отмечается роль СМИ в жизни русского человека. В репортажах, статьях в основном освещаются проблемы политического, экономического характера, в результате чего моделируется соответствующее эмоциональное настроение масс:

«преступления, банкротства, стихийные бедствия, теракты, авиакатастрофы – об этом мы узнавали из газет или по радио, это очень влияет на состояние человека, может, поэтому русские мало улыбаются».

Проведенное исследование позволяет сделать выводы о том, что в языковом сознании китайских студентов концепт РОССИЯ обладает следующими свойствами:

1) стабильность основных признаков концепта (представление о России как друге, как о холодной стране с красивыми женщинами, но ленивыми людьми);

2) оценочная двойственность, наличие как положительных (страна музеев и балета, широта русской души), так и отрицательных коннотаций (отнятые территории, неэффективная работа, неразвитая экономика);

3) на границы концепта и его понятийные, ассоциативные, образные компоненты влияют экстралингвистические факторы (меньше знают о России молодые люди, или менее образованные, или живущие в юго-западных частях Китая);

4) основные тематические группы концепта связаны с духовной сферой (литература, музыка, изобразительное искусство и др.), что свидетельствует о высоком культурном статусе концепта РОССИЯ;

5) зависимость концепта от исторических эпох и политических ситуаций (в 20–40-е годы XX века – «старший брат», в середине 50-х – «завоеватель», начало XXI века – «бизнес-партнер»);

6) основными семантическими компонентами концепта являются следующие: «холодная зима», «красивые женщины», «загадочная душа»,

«пьющие мужчины», «Москва», «товарищ», «хлеб», «Ленин», «Путин», «большая территория», «Байкал», «нефть», «лес».

Безусловно, Россия утратила свои позиции в Китае, и сейчас активно пытается их восстановить. В настоящее время происходит расширение экономических, культурных контактов между странами, развивается сотрудничество в области туризма, а это стимулирует интерес к России. Студенты ясно видят перспективу работы с Россией, в настоящее время в более чем 80 вузах Китая преподают русский язык. Дополнительный импульс для создания положительного образа России придали совместные мероприятия «Год Китая в России» и «Год России в Китае», а также открытие фондом «Русский мир» шести Русских центров (Пекин, Гуанчжоу, Далянь, Макао, Чанчунь, Шанхай). Кроме того, ведущие китайские издания, газеты «Жэньминь жибао», «Синьхуа», переводятся на русский язык. Начал спутниковое вещание китайский телеканал «ССТV Русский». Как видим, определенные успехи уже имеются, но мы всё еще далеки от тех советских времен, когда каждый второй житель Поднебесной напевал мелодию «Подмосковных вечеров» и говорил при встрече «Здравствуйте!», а не «Hello!».

Глава 3. Социокультурная адаптация иностранных студентов

3.1. Учебные и поведенческие стратегии китайских студентов: социокультурный анализ

Данный раздел посвящен анализу учебных стратегий китайских студентов и причинам их формирования, приведены рекомендации для моделирования образовательной среды и учебно-педагогического общения при обучении китайских иностранных студентов в российских вузах.

Стратегии и культура обучения понимаются нами как комплекс ожиданий, установок, ценностей, предпочтений, опыта и поведения, особенностей восприятия информации, которые характеризуют отношение общества к процессу учебы.

Материалом для анализа послужил широкий круг опубликованных источников и литературы, также были проанализированы неопубликованные источники – материалы презентаций студентов-китайцев «Специфика образования в Китае», сделанные на занятиях русского языка второкурсниками-физиками Цзилиньского университета осенью 2010г., задействован эмпирический опыт авторов раздела (преподавание русского языка китайским студентам в Институте физики по совместной с Томским политехническим университетом программе «2+2» и на факультете русского языка института иностранных языков Цзилиньского университета в г.Чанчунь, Китай), записи бесед с экспертами – преподавателями Томского политехнического университета, ведущих русский язык и профильные предметы в Институте международного образования и языковой коммуникации Томского политехнического университета.

Современная система высшего образования в Китае. Основные образовательные тренды

Студенты из Поднебесной составляют на сегодняшний день пятую часть всех иностранных студентов мира. Такая высокая процентная составляющая обусловлена несколькими причинами, в числе которых перенаселенность страны, неспособность вузовской системы КНР обеспечить всех желающих качественным образованием, огромная конкуренция за бюджетные места в вузах.

Для китайцев обучение за рубежом – явление, возникшее еще в конце XIX в. Сначала это были США и Япония, затем, в 1950–60 гг. – СССР. «Культурная революция» 1965–1976 гг. прервала данную практику.

В 1978 г. Дэн Сяопин возродил опыт обучения китайской молодежи за рубежом. В настоящее время основной принцип государственной политики по отношению к зарубежной образовательной миграции выражен формулой: «поддержка учебы за границей, поощрение возвращения на родину, свобода выезда и въезда»⁶⁶.

Более 30 лет в Китае осуществляется политика реформ и открытости. За это время произошла грандиозная трансформация китайского образования. Были открыты тысячи учебных заведений различных уровней, получивших от государства материальную поддержку, количество обучающихся увеличилось в тысячи раз. Руководство страны осознает, что развитие высшего образования – главное условие экономического процветания КНР, поддержания международной конкурентоспособности страны в рамках общемировой тенденции перехода к «знаниеемкой» экономике.

Такая политика правительства стимулирует зарубежную образовательную миграцию. Так, по данным министерства образования КНР, с 1978 по 2003 г. из Китая в сто с лишним стран выехало на учёбу свыше 700 тыс. чел.⁶⁷

Успехи системы образования КНР на рубеже прошлого и нынешнего веков признаны мировым сообществом как самые впечатляющие после Второй мировой войны. Согласно данным последней всекитайской переписи населения КНР в 2000 г., неграмотность взрослого населения снизилась до 9 % (для сравнения: в 1970 г. – 28 %) , в том числе женщин – до 13,5 %. Уровень образования в объеме полной средней школы в 2000 г. имели 18 % китайцев в возрастной группе 25–64 лет, высшее образование – 8 %. Общее число людей с высшим образованием увеличилось до 381 на 10000 человек (в 1982 г. – 68 человек)⁶⁸.

По абсолютным масштабам система высшего образования КНР вышла на первое место в мире. Прием в вузы увеличился с 7,2 % от числа молодых людей соответствующего возраста в 1995 г. до 21 % в 2005 г. Согласно прогнозам на 2020 г., если темпы роста системы высшего образования составят 3 %, то прием в вузы увеличится до 38 %, а при темпах в 4–5–6 % достигнет 45–52–61 % соответственно⁶⁹.

⁶⁶ Ларин А.Г. Роль китайской диаспоры в развитии экономики Китая // Российский внешнеэкономический вестник. 2006. №3. С. 39–46. С.40.

⁶⁷ Там же. С. 39.

⁶⁸ Машкина О.А. Образование как ресурс развития Китая в 21 в. // История и современность. 2009. №1. С. 13–153. С. 143

⁶⁹ Там же. С. 144.

Несмотря на достигнутые успехи, удельный вес лиц с высшим образованием в рабочей силе КНР пока остается незначительным. В 2005 г. насчитывалось всего около 70 млн. человек, получивших высшее образование в объеме вузов и высших профессиональных колледжей. Большая часть этих людей сосредоточена в городе. Соотношение между работниками с высшим образованием, проживающими в мегаполисах, мелких городах и деревнях, составляет 20:9:1. В структуре рабочей силы деревни 77 % занятых – это люди с начальным или неполным средним образованием, вместе с неграмотными они составляют свыше 93 %.

«Сумеет ли китайская нация выйти победителем в острой конкуренции по комплексной мощи страны – в конечном счете зависит от того, сможем ли мы повысить общекультурный уровень всей нации, сумеем ли мы воспитать новое поколение всесторонне развитых людей, отвечающих четырем требованиям: идейных, высокоморальных, образованных и дисциплинированных», – так сформулировал основную политическую задачу в сфере просвещения бывший вице-премьер Госсовета КНР Ли Ланьцин, курировавший образование в 1993–2003 гг.⁷⁰

В настоящее время политика Китая в сфере образования направлена на осуществление международных обменов и сотрудничества. Страна активно направляет своих студентов в другие страны, стимулирует их отъезд на учебу и возвращение, приглашает иностранцев для работы в учебных заведениях Китая.

Система поступления в вузы, выбор специальности

Переход на модель однодетной семьи приводит к значительным изменениям в традиционном менталитете китайцев, с последствиями которых еще предстоит столкнуться в будущем.

Как отмечают большинство студентов, которых обучали авторы, современный молодой человек испытывает ежедневный прессинг и давление со стороны родителей и общества в целом. Это связано с гигантской конкуренцией во всех сферах жизни и завышенными ожиданиями родителей по отношению к собственному чаду. Так, исследование, проведенное Исследовательским центром китайской молодежи в 2007 г. показало, что 83,6% родителей ожидают, что их ребенок будет входить в состав 15 лучших учеников в классе, три четверти респондентов уверены, что их ребенок получит около 90% баллов на экзаменах, и почти каждый

⁷⁰ Машкина О.А. Образование как ресурс развития Китая в 21 в. // История и современность. 2009. №1. С. 149

из десяти полагает, что его ребенок получит 100% проходной балл по всем экзаменам⁷¹.

Образовательная система обуславливает инфраструктуру и оценочные механизмы, которые способствуют усилению конкуренции между учениками, а затем и студентами. В практически каждой презентации наших студентов было отмечено, что груз ожиданий семьи и общества, возлагаемый на ребенка, слишком велик, «нельзя проиграть уже на стартовой линии» – родители стремятся с раннего возраста дать ребенку максимум знаний начиная уже с детского сада, в школе учителя и администрация озвучивают рейтинг успеваемости на публичных собраниях, неуспевающие подвергаются постоянному тренированию как со стороны школьного персонала, так и со стороны одноклассников, родителей. Публичное обсуждение успеваемости считается действенной мерой воздействия.

Вследствие системы обучения в китайских школах, у китайских учащихся слабо выражено стремление к речевому самовыражению, они больше склонны слушать преподавателя, чем возражать ему или вступать в дискуссию.

Таким образом, социализация современной китайской молодежи из-за демографического давления, неравномерности регионального развития, культурного и экономического разрыва между городом и деревней, быстро идущего расслоения общества проходит в условиях жесткой борьбы за место под солнцем. В результате мотивация поведения молодых китайцев определяется главным образом практическими интересами, постепенно вытесняя такие присущие конфуцианской культуре нравственные качества, как взаимопомощь, сочувствие, доброжелательность. Молодые люди в современном Китае очень прагматично относятся к выбору будущего жизненного пути. Многие зарубежные педагоги, оценивая интеллектуальный потенциал китайских стажеров, отмечают, с одной стороны, трудолюбие и скрупулезность в изучении конкретного предмета и специальности, а с другой – низкую эрудицию и отсутствие интереса к повышению общеобразовательного и культурного уровня.

Гаокао – единый государственный экзамен

Результаты школьного экзамена определяют как выбор специальности, так и выбор вуза. Поэтому еще до поступления в университет уче-

⁷¹ *Gunatillake S.* China seeks to lower pressure on young students, but will it work? // www.chinaeducationblog.com/primary-school/2009-02-12/china-seeks-to-lower-pressure-on-young-students-but-will-it-work/

ники напряжённо занимаются каждый день с осознанием того, что именно этот период их жизни сыграет решающую роль и повлияет на будущее.

Вступительный экзамен в вузы Китая называется гаокао. Он признан одним из самых стрессовых экзаменов в мире. В настоящее время школы используют систему 3 + X (три обязательных предмета – китайский, английский и математика, один предмет по выбору, выбор которого зависит от того, куда собирается поступать абитуриент. Это может быть история, география или политика, если планируется поступление на гуманитарные специальности, и физика, химия или биология – если выбрано техническое или естественнонаучное направление). Только сдав данный экзамен в июне, школьник может поступить на бесплатные места в вузы Китая. Значительная часть студентов, которых обучали авторы, сдавали гаокао повторно, так как не были удовлетворены результатами предыдущего экзамена с целью попасть в престижное учебное заведение в Китае (программа «2+2» подразумевает двухлетнее обучение в китайском и затем двухлетнее обучение в российском вузе).

Репортер газеты «China Today» Ричард Маллинс описывает подготовку к гаокао следующим образом: «Школьники проводят каждую свободную минуту, сражаясь с тестами и книгами, практически не имея свободного времени на общение между собой или занятия спортом. Любая другая деятельность рассматривается как потеря ценного времени. Факты и цифры заучиваются настолько, чтобы в день экзамена написать их автоматически. Тем временем родители беспокоятся, что их отпрыск может не поступить в один из ключевых университетов страны или, того хуже, вообще не поступить в вуз. Эти ожидания объяснимы – это их единственный ребенок, от которого они будут зависеть завтра»⁷². Парадоксально, но в частные колледжи Китая могут поступать только те студенты, которые не смогли поступить в государственные учебные заведения, что, естественно, не позволяет говорить о престижном и качественном образовании в Китае. Соответственно, работодатели также не воспринимают выпускника данных учебных заведений как достойного претендента для работы в компании. Подобная система подвигает родителей, которые трезво оценивают потенциал своего ребенка и шансы получить качественное образование в Китае, на оплату его обучения за рубежом.

В рейтинге престижных направлений в основном факультеты технического профиля. Но зачастую многих абитуриентов в первую очередь

⁷² Mullins R. Test Fever // www.chinatoday.com.cn/English/e2005/e200506/p34.htm

интересует не специальность, а статус вуза: насколько он популярен, какой процент выпускников находит работу.

Когда мы спрашиваем студентов, почему они выбрали факультет русского языка факультета иностранных языков или учебу по программе «2+2» (совместная программа Института физики Цзилиньского университета), они отвечают: «Это был выбор родителей» или «Этот университет хорошо известен на северо-востоке Китая, но мы не смогли пройти на другую специальность».

Родители действительно определяют будущее своих детей, и последние им всецело доверяют. Старшее поколение китайцев ещё помнит советские времена и годы дружбы между СССР и Китаем, многие из них изучали русский язык в школе, хотели поехать учиться в Россию, и они предлагают своим детям похожий сценарий.

Личностные особенности китайских студентов. Система учебно-педагогического общения в КНР

Современные китайские студенты – это представители поколения, родившегося в 1990-е годы. По мнению многих исследователей, они существенно отличаются от молодёжи 70-х или 80-х. Исследователи считают это поколение более рациональным, гуманистическим, индивидуальным и развлекающимся. Молодёжь Китая всё более ориентируется на две страны: США и Южную Корею. Они смотрят американские фильмы, следят за корейской модой. Данный феномен «корейской волны» в Китае можно рассматривать как синтез глобальной поп-культуры с южнокорейской традиционной культурой, в которой большую роль играют конфуцианские ценности.

В современном Китае реализована демографическая установка «одна семья – один ребенок», нарушены традиции многодетности, родители часто балуют своего единственного ребенка. Молодое поколение китайцев называют поколением маленьких императоров, так как внимание всех родственников приковано к ним и они ни в чем не знают отказа.

В Китае часто критикуют поколение 1990-х за инфантильность, незрелость мышления. Родители пытаются с детских лет окружить своего ребенка чрезмерной заботой и вниманием, что, безусловно, является мощным фактором, влияющим на становление характера.

В зарубежной историографии вопросам учебных стратегий китайских студентов в ситуации обучения в вузах США, Европы и Австралии уделяется много внимания. И это объяснимо – предпочтения образовательных мигрантов из КНР отдаются этим странам, так как здесь представлен широкий выбор качественного образования на английском языке.

ке (обязательный предмет в китайской школе), существуют многочисленные китайские диаспоры.

Большинство исследователей отмечают, что образование в материковом Китае базируется на конфуцианских принципах, даже в том случае, если преподаватели и студенты не подозревают об этом (Джин и Кортazzi, 1998)⁷³. Эти принципы включают в себя следующие компоненты: высокую ценность образования для общества, уверенность в том, что усердие может компенсировать недостаток способностей, отношение к учителю как к образцу для подражания (он должен быть высокоморальным человеком), носителю неоспоримых знаний; проявление трудолюбия в учебе – моральный долг каждого учащегося не только перед собой, но и перед своей семьей (Ваткинс, 2000; Ваткинс и Биггс, 2001)⁷⁴. Б. Далин и Д. Ваткинс⁷⁵ отмечают ведущую роль повторения в процессе запоминания и понимания знаний в китайской системе образования.

В работе С. Гива и Р. Кларка⁷⁶ рассматривается вопрос о том, насколько подходы к обучению могут измениться под влиянием иной педагогической среды. Эти исследователи отмечают следующие особенности учебного поведения китайцев.

1. Зависимость от внешнего руководства (ожидание помощи от куратора и администрации).

2. Модели общения в классе: неучастие в дискуссиях, отсутствие вопросов, нет индикаторов понимания или непонимания учебного материала.

3. В письменной речи: эссе китайских студентов лишь воспроизводят опубликованную литературу без ее критического анализа или обдумывания⁷⁷.

⁷³ Jin L. and Cortazzi M. Dimensions of dialogue: Large classes in China // International Journal of Educational Research. 1998. №29. P. 739–761.

⁷⁴ Watkins, D. A. Learning and teaching: A cross-cultural perspective // School Leadership & Management. 2000. 20(2). P. 161–173; Watkins, D. A., & Biggs, J. B. The paradox of the Chinese learner and beyond. In D. A. Watkins & J. B. Biggs (Eds.), Teaching the Chinese learner: Psychological and pedagogical perspectives (pp. 3–23). Hong Kong/Melbourne, 2001.

⁷⁵ Dahlin B., Watkins D. The role of repetition in the processes of memorizing and understanding: A comparison of the views of Western and Chinese secondary school students in Hong Kong // British Journal of Educational Psychology. 2000. №70. Pp. 65–84.

⁷⁶ Gieve S., Clark R. 'The Chinese approach to learning': Cultural trait or situated response? The case of a self-directed learning programme // System. June 2005, 33 (2). P. 261–276

⁷⁷ Gieve S.... P. 262.

Баллард и Клэнси⁷⁸ (1991) описывают китайских студентов как тихих, уважающих учителя и книги, редко и неохотно задающих вопросы и практически не высказывающих свои взгляды публично. Они полагают, что китайские студенты учатся, копируя готовые модели, нежели проявляя независимость мышления. Таким образом, процесс обучения у китайцев, по мнению данных исследователей, скорее репродуктивный, нежели аналитический или теоретический.

Подобные взгляды высказывались также Карсоном (1992)⁷⁹ и Коннором (1996)⁸⁰, которые считают, что китайские студенты полагаются больше на запоминание и зазубривание наизусть.

Г. Ху выделяет следующие характерные черты для китайской модели обучения:

1. Установки по отношению к образованию и обучению.

Образование требует серьезных усилий. Конфуцианская традиция предопределяет отношение учителей и студентов к образованию как к очень серьёзному, а не легкомысленному делу, которое требует ответственности и усердия. Большая роль в достижении успеха отводится усилиям, а не изначальным способностям. Это коррелирует с конфуцианской традицией восприятия, где настойчивость и упорство являются высокими моральными ценностями индивида.

2. Особенности обучения.

Обучение центрировано на учебнике. Китайское образование традиционно рассматривается как процесс аккумулирования знаний, а не их конструирования и использования в непосредственном опыте.

3. Отношения преподаватель – студент.

Иерархические, но гармоничные отношения. Учителю оказывается уважение, подобное родительскому.

4. Цель преподавания: передать знания. Учитель доминирует. Смысл преподавания заключается не в том, чтобы студенты и преподаватели могли создавать, конструировать и применять знания, а лишь в передаче авторитетных знаний от учителя к студенту⁸¹:

⁷⁸ Ballard B., Clanchy J. Teaching Students from Overseas: A Brief Guide for Lecturers and Supervisors. Melbourne, 1991.

⁷⁹ Carson J. Becoming biliterate: First language influence // Journal of Second Language Writing. 1992. 1 (1). P. 37–60.

⁸⁰ Conner U. Cross Cultural Aspects of Second Language Writing. Cambridge, 1996

⁸¹ Hu G. Potential cultural resistance to pedagogical imports: The case of communicative language teaching in China // Language, Culture and Curriculum. 2002. 15 (2). P. 93–105.

По мнению Т.М. Балыхиной и Чжао Юйцзяна, основными характеристиками китайских студентов являются эмоциональная сдержанность; соблюдение иерархии (нерушимый авторитет преподавателя); «сохранение лица» учащихся; самостоятельность учащихся. Китайские учащиеся чаще всего выступают в роли объекта, пассивно усваивающего знания. Главной задачей учащегося в Китае всегда было запоминание огромного количества материала и его воспроизведение, не предусматривающее ни его анализа, ни интерпретации, ни выражения своего отношения к нему. Система обучения не формирует у них навыков прогнозирования содержания текста по его названию, по ключевым словам, по началу предложения или слова. Большинство китайцев обладают некоммуникативным (рационалистическим) стилем изучения иностранных языков, легко выполняют подстановочные упражнения, но с трудом овладевают речевыми навыками, с трудом преодолевают психологический барьер в процессе коммуникации⁸².

Наш опыт работы с китайскими студентами позволяет отнести к несомненным достоинствам студентов трудолюбие, исполнительность, ответственность, упорство в достижении цели, спокойствие, традиционные взгляды на общественно-политические, экономические, духовные стороны жизни, соответствующие общепринятым нормам морали и нравственности.

Особое отношение к «лаоши», преподавателю, связано с древними китайскими традициями, многие из которых не утрачены и в наши дни. Обычно студенты не задают вопросов, чтобы преподаватель «не потерял лицо». К нему относятся с должным уважением и стремятся помочь не только в процессе обучения на занятиях, но и вне аудитории.

Студенты всегда выполняют домашнее задание, на уроке работают усердно, проблем с посещаемостью не возникает. Рвение к учёбе связано не только с традициями. Всё чаще китайские молодые люди отмечают, что испытывают большое давление со стороны окружающих. Многомиллионное население порождает высокую конкуренцию среди выпускников средних школ и высших учебных заведений.

Современное молодое поколение китайцев часто упрекают в инфантильности. На наш взгляд, причина этого скрыта в глубине истории страны. Взрослый человек на протяжении столетий не развивался как самостоятельная личность: через «инфантилизацию» взрослых достига-

⁸² Балыхина Т.М., Чжао Юйцзян. Какие они, китайцы? Этнометодические аспекты обучения китайцев русскому языку // Высшее образование сегодня. 2009. №5. С. 16–22. С.21.

лась абсолютная власть. В средних учебных заведениях и сейчас преподают предмет «мораль», а в университетах регулярно проходят занятия по марксизму. Школьная система обучения не нацелена на развитие критического и творческого мышления, целью является подготовка к сдаче итоговых тестов, где главное – хорошая память, а не аналитические способности. Соответственно, современные китайские учащиеся не всегда умеют и хотят самостоятельно мыслить и активно проявлять свою индивидуальность.

Китайские студенты в российских вузах. Особенности учебных стратегий и социокультурной адаптации. Рекомендации по оптимизации стилей педагогического общения.

Россия имеет давние традиции обучения иностранцев. В настоящее время значительную часть образовательных мигрантов составляют китайцы. Причинами, послужившими основой выбора РФ для получения ими высшего образования, являются сочетание качественного (особенно ценятся технические и медицинские специальности) и недорогого предложения на рынке образования, территориальная близость – Китай и Россия граничат друг с другом, престижность русского языка – студент, получивший образование на русском языке, увеличивает свои шансы успешного трудоустройства по возвращении на родину.

В отечественной науке проблемы адаптации китайских иностранных студентов и пути их решения рассмотрены в работах М.А. Ивановой⁸³, В.Б. Антоновой⁸⁴, Н.И. Гузаровой⁸⁵, Т.С. Петровской⁸⁶,

⁸³ *Иванова М.А.* Психологические аспекты адаптации иностранных студентов к высшей школе. СПб.: Нестор, 2000; *Иванова М.А.* Социально-психологическая адаптация иностранных студентов к высшей школе России: дис. ... д-ра психол. наук. СПб., 2001. 353 с.

⁸⁴ *Антонова В.Б.* Психологические особенности адаптации иностранных студентов к условиям жизни и обучения в Москве // Вестник ЦМШ МГУ. 1998. №1.

⁸⁵ *Гузарова Н.И., Петровская Т.С.* К вопросу о повышении эффективности адаптации китайских студентов к академической и социально-культурной среде Сибирского университета (на материале Томского политехнического университета) // Русско-китайские языковые связи и проблемы межкультурной коммуникации в современном мире: мат-лы междунар. науч.-практ. конф. (Омск, 18–19 нояб. 2009 г.). Омск, 2009. С. 26–29.

⁸⁶ *Петровская Т.С., Гузарова Н.И.* Становление и развитие двухуровневой образовательной модели обучения иностранных студентов в Томском политехническом университете в 1990-е – 2010 гг. // Обучение и воспитание иностранных студентов в вузах Российской Федерации: история и современность. СПб., 2010. С. 68–86.

А.В. Кравцова⁸⁷, Т.М. Балыхиной⁸⁸, П.Н. Калмыкова⁸⁹ и ряда других исследователей.

М.А. Иванова, в частности, выделяет следующие особенности, характерные для студентов из Восточной и Юго-Восточной Азии: высокая нравственность и хорошее поведение; высокий уровень самоконтроля и дисциплины; замкнутость, неконтактность; спокойное восприятие перемен; контроль эмоций, дисциплинированность; наблюдение за своей репутацией⁹⁰. Автором предлагаются следующие рекомендации по оптимизации стилей педагогического общения для данной категории студентов:

- 1) не бояться обсуждения сложных вопросов дисциплины;
- 2) рекомендуется задавать вопросы для размышления;
- 3) активное использование в обучении самостоятельных видов работ;
- 4) использование морально-этической мотивации; мотивация личных достижений.

Приехав в Россию, молодые китайцы ощущают отсутствие той жесткой дисциплины, к которой они привыкли, так как в вузах России принят демократический тип общения между преподавателями и студентами, а не авторитарный, как в китайской школе. Иногда это приводит к тому, что студенты совсем забрасывают учебу, предпочитая ее компьютерным играм. Компьютерная игровая зависимость – серьезная проблема молодого поколения Китая. Для китайской системы образования характерен внешний контроль, всегда уделяется внимание воспитанию коллективизма. Соответственно, в организации учебной деятельности китайских студентов российского вуза также следует применять коллективные формы учебной работы.

Инфантильность – черта, о которой уже упоминалось, проявляется и на университетских занятиях. Например, при обсуждении некоторых

⁸⁷ Кравцов А.В. Социально-психологическая адаптация иностранных студентов к высшей школе России: дис. ... канд. психол. наук. М., 2008. 130 с.

⁸⁸ Балыхина Т.М., Чжао Юйцзын. Какие они, китайцы? Этнометодические аспекты обучения китайцев русскому языку // Высшее образование сегодня. 2009. №5. С. 16–22.

⁸⁹ Калмыков П.Н. Китайская учащаяся молодежь Москвы. Ресурс миграционного притока или российские контрагенты в Китае? // Вестник РГГУ. 2009. №2. С. 234–250.

⁹⁰ Иванова М.А. Социально-психологическая адаптация иностранных студентов к высшей школе России: дис. ... д-ра психол. наук. СПб., 2001. С. 139–152.

вопросов, связанных с духовной или материальной жизнью, студенты проявляют незрелость мышления. В качестве примера можно также привести оформление серьёзных компьютерных презентаций, связанных с научной проблематикой, где встречаются различные герои японских мультфильмов, изображения животных, цветов. Нами была разработана памятка для студентов, оформляющих презентации, в которой были оговорены требования к оформлению данного вида представления материала.

Китайские студенты испытывают трудности при переходе на российскую систему обучения, использующую коммуникативный подход. Развитие продуктивных видов речевой деятельности (письмо, говорение) сопряжено у данной категории студентов с некоторыми трудностями, так как у них уже сформирован рационалистический подход к обучению языкам (в основе которого лежит зазубривание информации наизусть и подстановочные грамматические упражнения). Соответственно, переход от модели запоминания знаний до модели порождения собственных речевых продуктов замедлен. Преподавателям следует учитывать преобладание зрительного и зрительно-двигательного типа памяти, поэтому максимально должна использоваться зрительная наглядность, в частности рисунки.

Т.М. Балыхина рекомендует опираться на такие сильные стороны психики китайских студентов, как: высокий уровень мнемической способности (запоминания); развитую интуицию; зрительный канал; опору на письмо для лучшего запоминания нового языкового материала; активное использование аналогии, развитие контекстуальной догадки⁹¹.

Опора в обучении неродному языку на сильные стороны психики этноса, на его лингвокультурные традиции позволяет оптимизировать процесс овладения русским языком как иностранным, сделать его адекватным и эффективным.

При обучении необходимо **учитывать уровень владения языком учащихся**. Бывают случаи, когда преподаватели читают лекции, пользуясь узкой терминологией, или в быстром темпе речи, или цитируя слова известных людей, не принимая во внимание тот факт, что студентам достаточно трудно воспринимать речь на иностранном языке на слух. Адаптированные уроки, написанные с учётом уровня языковой подготовки, принесут студентам гораздо больше пользы.

Ещё одна задача – **развивать в студентах дух научного творчества**. В конечном счёте, цели и задачи университетской подготовки – изучать

⁹¹ Балыхина, Т.М. Указ соч. С. 22.

теорию и прикладные аспекты науки, иметь возможность самостоятельно вести научные исследования и грамотно оформлять их результаты.

Таким образом, можно сделать следующие выводы. Китайская модель обучения складывается из двух базовых компонентов. Во-первых, это конфуцианские установки коллективистского общества, способствующие формированию таких характерных черт, как почитание и уважение учителя, иерархичность социальной структуры, важность сохранить лицо. Во-вторых, это особенности образовательной системы Китая, которая нацелена на сдачу тестов и подготовку к вступительному экзамену в вузы. Соответственно, школа воспринимается как то место, где даются готовые знания; учитель решает за ученика, что важно, а что нет; знания зазубриваются наизусть без анализа; школьникам почти не предоставляется возможностей использовать личную инициативу. Результатом сочетания этих двух факторов являются учебные стратегии и модели обучения, характерные для китайских студентов: предпочтение пассивных методов обучения активным, склонность копировать готовые решения (действовать по алгоритму/шаблону), закрытость в общении.

Для сглаживания упомянутой специфики обучения при работе с китайскими студентами следует применять такие стратегии педагогического общения, как использование морально-этической мотивации; стимулирование личных достижений; обсуждение сложных вопросов дисциплины; использование в обучении самостоятельных видов работ и ряд других. Данные педагогические приемы позволят китайским студентам быстрее адаптироваться к реалиям российской высшей школы.

Исследования, проводившиеся среди китайских образовательных мигрантов, показывают, что большая часть выпускников российских вузов, покидающих Россию (около 78%) возвращается на родину, а небольшая часть (около 22%) для продолжения обучения или поиска работы переезжает в страны Европы или Америки⁹².

Китайский мигрант по окончании обучения в России и возвращении на родину заинтересован в том, чтобы максимально эффективно использовать приобретенные знания. Он становится проводником российской науки, культуры или экономики в Китае, ориентируясь на установление тесных взаимоотношений с нашей страной.

⁹² Калмыков П.Н. Китайская учащаяся молодежь Москвы. Ресурс миграционного притока или российские контрагенты в Китае? // Вестник РГГУ. 2009. №2. С. 234–250.

3.2. Социологический портрет образовательного мигранта из стран дальнего зарубежья на примере Томского политехнического университета

Феномен образовательной миграции – вопрос по-прежнему актуальный, несмотря на текущие экономические проблемы мирового масштаба. К сожалению, по количеству иностранных студентов (около 90 тысяч граждан) Россия пока занимает лишь восьмое место в мире, после США, Великобритании, Германии и т.д.⁹³; возможно, это обусловлено как недостатками миграционного законодательства, так и проблемами в самой образовательной структуре страны⁹⁴. Тем не менее, экспорт образовательных услуг на данный момент является одним из приоритетных направлений развития российского образования, находясь на третьем по значимости месте после трудовой миграции и переселения соотечественников⁹⁵. Образовательная миграция позволяет расширять геополитические и экономические горизонты; способствует реформированию самой образовательной системы, а также позволяет использовать лучших иностранцев-выпускников для развития собственных отраслей экономики, науки и т.п. Немаловажен и тот факт, что в последнее время в самой России резко снизилось число выпускников средних школ, и, соответственно, количество поступающих в вузы, что также привело, в частности, к увеличению бюджетных мест для студентов-иностранцев.

Несомненными плюсами образовательной системы России являются его фундаментальность и глубокая теоретическая подготовка в сочетании с прикладными аспектами, что делает выпускников российских вузов востребованными на рынке труда. Прагматизм современных студентов (желание изучать как можно больше прикладных аспектов специальности, стремление зарабатывать большие деньги сразу после окончания вуза) и одновременно деформация образования под влиянием рыночных реформ (например, сейчас около 90% работодателей указывают диплом о высшем образовании в числе необходимых для работ-

⁹³ Подробнее: По численности иностранных студентов Россия пока на восьмом месте в мире // www.russia.edu.ru/information/analit/960/

⁹⁴ Подробнее: Стратегия – 2020. Новая модель роста – новая социальная политика // www.kommersant.ru/Docs/2011/2011d153-doklad.pdf

⁹⁵ Выхованец О.Д. Образовательная миграция как часть миграционной политики России // www.demoscope.ru/weekly/2009/0387/analit01.php

ника документов)⁹⁶ формируют привлекательную образовательную среду, особенно в тех вузах, которые высоко котируются на рынке труда.

Национальный исследовательский Томский политехнический университет в данном случае – один из наиболее привлекательных вузов Российской Федерации. В рейтинге Министерства образования и науки РФ 2010 года он занимает второе место среди технических вузов России и здесь один из самых больших процентов трудоустроенных выпускников по заявкам предприятий – 92%; вуз сотрудничает более чем с 30 известными университетами Европы и США, участвует во множестве образовательных программ и коммерческих научных контрактах⁹⁷. По количеству иностранных студентов ТПУ занимает седьмое место в России⁹⁸; по данным на май 2011 года в вузе обучалось 1802 иностранных студента, из них: 1208 – из стран СНГ (Казахстан, Узбекистан, Туркменистан и т.п.) и 594 – из дальнего зарубежья (в основном, страны АТР: Китай, Вьетнам, Корея, а также Индонезия, Ирак, Индия, Пакистан)⁹⁹. Все вышеперечисленное позволяет отнести Томский политехнический университет к перспективным объектам для изучения образовательной миграции в России.

Актуальность данного исследования обусловлена не только глобальными мультиэкономическими и мультикультурными аспектами, но и недостатком собственно социологической информации по данному вопросу. Феномен образовательной миграции в последнее время изучается достаточно активно, в частности, к данному вопросу обращались О. Выхованец, О.Г. Доморовская, Н.Б. Крылова, Е.А. Нагайцева, М. Сафронова, Т.Н. Юдина, Р.В. Эмбрехт и т.д. Однако социологических исследований по-прежнему мало, что, с одной стороны, обусловлено относительно малой численностью образовательных мигрантов в России, их территориальной разобщенностью, то есть чисто техническими сторонами проблемы, а с другой – вниманием исследователей почти исклю-

⁹⁶ Подробное: *Хагуров Т.А.* Высшее образование: между служением и службой // Высшее образование в России. 2011. № 4. С. 47–58.

⁹⁷ Путь длиною в 115 лет (Интервью с ректором Национального исследовательского Томского политехнического университета) // Высшее образование в России. 2011. №4. С. 62–70.

⁹⁸ *Арефьев А.Л.* Российские вузы на международном рынке образовательных услуг. М., 2007. С. 68, 72.

⁹⁹ Национальный исследовательский Томский политехнический университет: год второй. Отчет ректора Чубика П.С. о результатах работы Национального исследовательского Томского политехнического университета за 2010 год // www.tpu.ru/files/report-2010.pdf

чительно к психолого-педагогическим аспектам образовательной миграции, то есть, более к внутреннему миру мигранта, чем к внешним факторам. Между тем, именно внешняя среда: другая страна, университет, множество незнакомых людей, языковые проблемы являются причиной внутренних изменений в структуре личности объекта исследования, и поэтому требуют пристального внимания со стороны ученых. Социологическое исследование, проведенное в 2010–2011 годах, при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта РГНФ «Портрет образовательного мигранта: иностранные студенты в техническом вузе Сибири», проект № 10-01-64102 а/Т, на наш взгляд, позволяет в некоторой степени восполнить данную лакуну.

Под объектом изучения образовательной миграции понимается *социальное взаимодействие индивидов, вовлеченных в социально-географическое перемещение с целью получения образования*, под предметом – динамика изменений объективных и субъективных аспектов социальных отношений индивидов в рамках прежнего и нового социума. В данном исследовании объектом изучения являются студенты-мигранты Томского политехнического университета. Предмет исследования – основные составляющие образа жизни студента-мигранта, на основе которых предполагается составление общего социологического портрета. Метод исследования – анкетный опрос; общее количество полученных анкет – 71¹⁰⁰. Возраст опрошенных: от 21 до 30 лет; страны, откуда приехали респонденты: Китай, Вьетнам, Ирак, Корея, Индия, из них 30% опрошенных – из городов с населением свыше 1 миллиона человек и 11% – с населением менее 5 тысяч жителей. Далее, 34% опрошенных платят за обучение, остальные 66% обучаются на основе гранта.

Первый блок вопросов анкеты был посвящен изучению целей получения высшего образования именно в Томске и шагам, которые предпринимались для их выполнения. Так, выяснилось, что Интернет играет значимую роль в процессе выбора места обучения: 25% опрошенных указали, что именно из Интернета они узнали о возможности получения

¹⁰⁰ Данное количество можно считать релевантным в силу специфических особенностей объекта исследования. Так, после пилотного исследования было сделано заключение, что студенты-мигранты 1–2 курсов в недостаточной степени владеют русским языком, для того чтобы адекватно отвечать на поставленные вопросы. Анкетирование же на языке респондента в данном случае было сочтено излишним из-за возможной потери объективности данных при переводе вопросов с одного языка на другой. Смещение по половому признаку в данном случае также не имеют решающего значения.

высшего образования в Томске. Также 25% набрал вариант «друзья», что свидетельствует о наличии образовательного информационного канала на родине респондента и его положительном эффекте, выгодном для ТПУ. На втором месте по значимости оказался вариант «государство» – его отметили 15% от числа опрошенных, что свидетельствует о наличии эффективной образовательной политики между ТПУ и вузами на родине респондентов. На третьем месте оказался вариант «родственники»: его отметили 9% от числа всех респондентов, причем практически все они, за исключением одного человека, оказались вьетнамцами.

Как обычно, родственники оказывают самое значимое влияние на человека в процессе принятия решения о получении высшего образования. Данный вариант при ответе на вопрос «Кто помогал Вам при принятии решения о получении высшего образования в Томске?» отметили 29% опрошенных. Далее следуют варианты «друзья» – 19% и «государство» – 18%; Интернет помог в выборе 15% респондентов. Таким образом, можно предположить, что процесс образовательной миграции студентов-мигрантов в ТПУ проходит в основном по двум основным каналам: государственные и межвузовские программы обмена¹⁰¹ и самостоятельный выбор респондента. Это подтверждают и ответы на открытый вопрос «Почему Вы решили получить высшее образование именно в Томске?». На первом месте по значимости – 36% от числа опрошенных – находится вариант «в Томске качественное образование, самое лучшее в Томске, этом регионе, России», что косвенно свидетельствует о престиже ТПУ и, соответственно, качественно проводимой им международной рекламной кампании. Второе место занимает вариант «меня отправило государство по программе обмена между студентами», его отметило 18% респондентов. Следует отметить, что студенты-мигранты подчеркивали также хорошие условия для учебы в ТПУ – 9% от числа опрошенных, и возможность найти после окончания вуза хорошую работу с большой зарплатой – этот вариант также отметило 9% респондентов. Впрочем, несмотря на политику вуза и образовательные программы, в процесс выбора включается и элемент случайности: данный вариант отметили 7% респондентов. Каких-либо существенных различий в зависимости от того, из какой страны приехал респондент, выявлено не было. В ходе исследования ожидалось, что студенты-мигранты из Китая будут указывать на высокую стоимость обучения как одну

¹⁰¹ Следует отметить, что в 2007 году между правительствами России и Вьетнама было подписано специальное соглашение об обучении вьетнамских граждан в вузах России на платной основе.

из причин выезда за границу. Известно, что образовательная политика КНР (высокая плата за обучение, низкое качество образования) способствует оттоку студентов из национальных вузов¹⁰². Однако наше предположение не подтвердилось.

Набор способов, которые образовательные мигранты использовали для возможности получения высшего образования в Томске достаточно стандартен. Большинство студентов-мигрантов – 27% – обратились в свой национальный университет за помощью; при этом дополнительно около четверти опрошенных – 24% – самостоятельно собирали информацию о возможности выехать за рубеж. Предпочли обратиться за помощью в посольство 22% опрошенных. Участие в грантах и конкурсах указали 15% студентов-мигрантов. Любопытно, что начали интенсивно изучать русский язык всего 21% респондентов, в основном мужчины, при том, что в образовательной программе ТПУ указано, что обучение будет происходить на языке страны-реципиента.

Выбор собственно специальности, по которой сейчас обучаются образовательные мигранты, также происходил достаточно стандартно. Большинство опрошенных (38%) отметило свою специальность как интересную и понравившуюся им во время обучения в школе. На втором месте по значимости – 21% от общего числа – оказался вариант «другое», куда в основном попали патриотические высказывания «хочу служить людям» и «эта специальность нужна в моей стране»¹⁰³, а также единственный ответ «у этой специальности хорошая перспектива в будущем». На третьем месте с 11% от числа опрошенных оказался вариант «государство решило за меня». Можно предположить, что число образовательных программ обмена ограничено, и у попавшего в данную программу и прошедшего отбор студента нет возможности выбрать специальность, которая бы полностью совпадала с изучаемой им у себя на родине.

Подводя итог можно сказать, что образовательные мигранты из стран дальнего зарубежья попадают в ТПУ в основном двумя способами: через образовательные программы между вузом и государством и через личную инициативу (в этом помогают знания, полученные от друзей и через Интернет, а также система грантов и конкурсов). Образование в ТПУ оценивается как качественное и престижное, позволяющее в будущем найти хорошую высокооплачиваемую работу. Государство в целом игра-

¹⁰² Гельбрас В.Г. Россия в условиях глобальной китайской миграции. М., 2004. – С. 203.

¹⁰³ Можно заметить, что в исследованиях подобного рода, проводимых в России, подобные ответы встречаются очень редко.

ет значимую роль на протяжении всего процесса выбора специальности и далее – образовательной миграции. При этом можно заметить, что российские образовательные мигранты (в данном случае имеется в виду те студенты, которые переезжают из города в город в пределах России) по результатам аналогичных исследований также во многом полагаются на целевые программы обучения, считая их важной формой поддержки при получении высшего образования¹⁰⁴.

Далее обратимся к блоку, описывающему в общем жизнь образовательного мигранта в Томске. В основном студентам-мигрантам нравится учеба: подобные варианты отметило 68% опрошенных. Однако около 19% затруднились с ответом на этот вопрос. При этом в совокупности 61% опрошенных утверждают, что учиться в ТПУ им тяжело, противоположный вариант ответа отметили в совокупности лишь 16% студентов-мигрантов. Главной трудностью в обучении является проблема недостаточного владения русским языком: данный вариант указали 47% от общего числа ответивших. На втором месте вариант «другое» – 7% от общего числа, куда попали ответы «трудная специальность сама по себе», «учиться здесь не серьезно», «нет подходящих условий для учебы» и т.п. Интересно, что в целом выделить другие группы ответов оказалось сложно, и они набрали всего 3% (вариант «не нравятся изучаемые предметы») и 1% соответственно (вариант «мало вижу свою семью»). Таким образом, на основании полученных данных можно предположить, что основной причиной тяжелой учебы и проблем получения образования для студента-мигранта является проблема незнания в должной мере языка страны-реципиента.

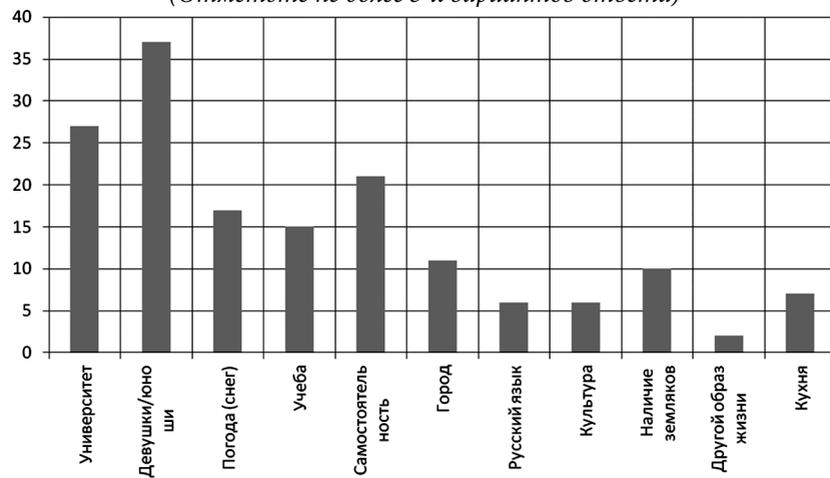
Если подробнее обращаться к проблеме уровня владения русским языком, то 36% респондентов указывают, что они знают русский язык «скорее хорошо»; 26% – «скорее плохо». Далее, 15% опрошенных уверены, что отлично владеют русским языком; такой же процент самокритично отмечает, что знает его «Безусловно плохо». При этом 69% респондентов уделяют изучению русского языка и разговору на нем в среднем 1–2 часа в день; только единственный респондент указал временную границу 6–8 часов. В условиях полного погружения в другую языковую среду 1–2 часа в день явно недостаточно, но, вероятно, студентов-мигрантов, несмотря на явные проблемы в этой сфере, устраивает данное положение дел.

¹⁰⁴ Новикова Е.Ю. Высшее образование студентов-мигрантов в России // Право и образование. 2011. № 6 . С. 11–20; Раднаева Ю. Образовательная миграция на примере гимназии №33 // www.profistart.ru/ps/blog/2252.html

Рассмотрим далее отношение студентов-мигрантов к быту в Томске и собственно процессу обучения. Обратимся к Таблице 1, где по вертикальной оси расположено количество человек, отметивших вариант, а на горизонтальной оси – вариант ответа.

Таблица 1

*Что Вам понравилось, когда Вы приехали в Россию?
(Отметьте не более 3-х вариантов ответа)*



Как видно из Таблицы 1 наибольший процент (52%) получил вариант «Девушки/Юноши». ¹⁰⁵ На втором месте – 38% от числа опрошенных – находится вариант «Сам университет, его многонациональность». «Самостоятельность» важна для 29% студентов-мигрантов; на четвертом месте находится экзотический вариант для южных стран, откуда приехали большинство опрошенных респондентов – «Погода в Томске, зима, снег» – 24% опрошенных. Собственно сам процесс учебы нравится только 21% опрошенных. Таким образом, можно предположить, что студенты-мигранты, как и любые другие молодые люди, первоначальное внимание обращают на внешние характеристики процесса учебы (девушки/юноши, погода в городе). Многонациональность университета также играет важную роль, однако именно наличие вокруг себя людей других национальностей, а не земляков (данный вариант отметили только 14% опрошенных). Возможно, такое положение дел в какой-то мере помогает образовательным мигрантам не чувствовать себя чужими в другой стране. Также

¹⁰⁵ Данный вариант ответа подразумевает внешность, а не характер.

известно, что обычно выходцы из стран АТР в связи с их религиозными воззрениями и методами воспитания и социализации достаточно сложно и неохотно адаптируются к культурным и бытовым условиям в другой стране. Это объясняет достаточно низкий процент вариантов «культура» – 8% от общего числа – и «кухня» – ее отметили только 9% студентов-мигрантов. Однако, по данным нашего исследования 41% студентов-мигрантов согласны с тем, что приезжие должны перенимать традиции, уклад жизни и обычаи местного населения для наилучшей интеграции; а 30% придерживаются противоположной точки зрения. Возможно предположить, что согласие с необходимостью интегрирования в некоторой степени было декларативным, так как сами студенты-мигранты в ТПУ живут достаточно закрытой социальной группой.

В связи с проблемой недостаточного знания студентами-мигрантами русского языка закономерен тот факт, что при ответе на вопрос «Что в России Вам делать сложнее всего?» вариант «Общаться с другими людьми» набрал самый высокий процент – 21% от общего числа ответивших. Любопытно, что практически все остальные варианты ответа – «Учиться в университете», «Жить (быт)», «Отдыхать (досуг)» набрали одинаковый процент – 14%. На третьем месте общение с администрацией университета: данный вариант отметило 10% опрошенных. Исходя из общего распределения данных (величина процентов относительно небольшая, как и разброс по вариантам) можно предположить, что для студента-мигранта из стран АТР достаточно сложной является сама жизнь в другой стране, с другими условиями быта, культурой, образовательными стандартами, что усугубляется плохим знанием русского языка. Тем не менее, 69% опрошенных ощущают себя частью местного университетского сообщества, и Томска в целом.

На фоне подобных цифр достаточно странным выглядит распределение ответов на вопрос «Как Вы думаете, если бы Вы остались жить на родине, то Вы бы достигли большего, жили бы примерно так же как сейчас, или жили бы хуже?». Так 64% респондентов независимо от родной страны отметили вариант «Достиг бы большего», а 25% затруднилось с ответом. Возможно, это опять-таки связано с проблемой незнания в должной мере русского языка и общими сложностями быта, в общем закономерными; тогда в данном случае встает вопрос о мотивации студентов-мигрантов к образовательной миграции в принципе.

Таким образом, налицо некоторое противоречие. С одной стороны, образовательные мигранты отмечают, что в основном, несмотря на некоторые сложности, им нравится жить и учиться в России, они ощуща-

ют себя частью местного сообщества и согласны перенимать традиции и обычаи страны-реципиента. Однако в ответах присутствует сожаление о том, что образовательная миграция вообще была предпринята; так как эти сложности оказываются слишком сильными; в конечном итоге, по словам респондентов, многие из них добились бы большего, оставаясь в своей стране. Подобные противоречия уже встречались в работах подобного рода, например в исследовании Е.Ю. Новиковой¹⁰⁶ и говорят о различии между поведенческой и эмоциональной адаптациями студентов-мигрантов. Одним из путей преодоления данной проблемы может стать реализация мультикультурного подхода в образовании, которая на данный момент уже реализуется в стенах ТПУ¹⁰⁷.

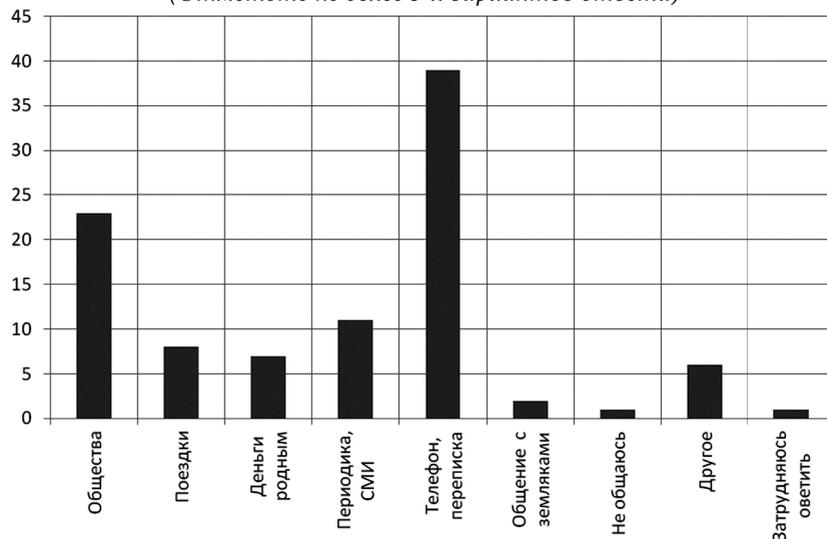
Рассмотрим далее механизмы общения образовательного мигранта со своей родиной.

Таблица 2

Проживая вдали от исторической родины, каждый человек испытывает ностальгию; желает знать, как живут родные, друзья и край в целом.

Как Вы «разговариваете» с Родиной?

(Отметьте не более 3-х вариантов ответа)



¹⁰⁶ Новикова Е.Ю. Высшее образование студентов-мигрантов в России // Право и образование. 2011. № 6. С. 11–20.

¹⁰⁷ Чучалин А.И. Международная деятельность ТПУ: итоги 2009 года и перспективы // www.tpu.ru/files/report-ia09.ppt

В основном студенты-мигранты общаются с родственниками и друзьями с помощью телефона и переписки: данный вариант выбрали 55% опрошенных. Затем следует общение в национально-культурных сообществах – 32% от общего числа ответивших. В данном случае нужно отметить, что подобные сообщества в Томске, и в ТПУ, в частности, достаточно развиты и в значительной степени интегрированы в структуру города и университета¹⁰⁸. Небольшой процент опрошенных – 11% -совершает регулярные поездки на родину. Около 15% регулярно узнают новости через СМИ и периодические издания, которые также можно найти в библиотеке ТПУ.

Один из наиболее интересных аспектов исследования – это степень удовлетворенности студентов-мигрантов основными характеристиками их быта. За основу вопроса была взята стандартная пятибалльная шкала, по которой были получены следующие значения. Так, 69% опрошенных в целом удовлетворены своим материальным положением, что находится в противоречии с результатами нескольких подобных исследований, где утверждалось, что студенты-мигранты бедствуют и зачастую вынуждены подрабатывать, обходя при этом российское законодательство¹⁰⁹. При этом доход 41% опрошенных составляет от 5000 до 10000 рублей в месяц; доход 37% – от 10000 до 15000 рублей в месяц. 10% довольствуются минимумом от 0 до 5000 рублей в месяц. При ответе на вопрос о том, работают ли опрошенные или работали ранее, 77% ответили, что никогда не работали и не подрабатывали. Подрабатывали эпизодически, в прошлом, до приезда в Россию 14% студентов-мигрантов и лишь 8% работают сейчас.

Далее, 62% ответивших в целом удовлетворены собственными возможностями для самореализации в трудовой и социальной сферах. Немного хуже обстоит дело с возможностью для реализации конституционных прав: 73% отметили средний вариант ответа – тройку; возможно, это связано с особенностями российского законодательства и проблемами с изучением русского языка. Реализацией религиозных прав удовлетворены 58% опрошенных, остальные в большинстве случаев склоняются к среднему варианту. В отношениях с администрацией города мнения разделились пополам: процент отметивших высшую степень удовлетворенности составляет 32%, в свою очередь, 34% опрошенных

¹⁰⁸ Например, существует традиция празднования Вьетнамского и Китайского Нового года, куда может прийти любой желающий и т.п.

¹⁰⁹ Дементьева С.В. Учебная миграция в Россию в фокусе толерантности // www.lib.tsu.ru/mminfo/000063105/317/image/317-039.pdf

отметили варианты «2» и «3». Возможно, у студентов-мигрантов присутствуют какие-либо ожидания по поводу улучшения качества образования или жизни, на которые пока администрация города не обращает должного внимания. По отношению к администрации университета процент довольных значительно выше и составляет 62% от общего числа. При этом студенты-мигранты отметили, что в 78% случаев администрация университета проявляет к ним внимание и помогает.

В данном случае любопытно обратиться к вопросу о том, к кому студенты-мигранты могут обратиться за помощью в случае необходимости, помимо администрации вуза. Так, собственные переселенческие общины или какие-то другие неправительственные организации, несмотря на, казалось бы, активную деятельность в сфере общения мигрантов между собой, в беде помогают слабо: около 54% опрошенных ответили, что не получали от них никакой помощи (противоположный вариант ответа выбрали 36% респондентов). Помощь в основном приходит либо от людей одной национальности с респондентом (89% опрошенных), либо просто от друзей и знакомых, в том числе мигрантов (96% отметивших данный вариант ответа). Местные жители также готовы помочь: это отметили 73% от общего числа опрошенных.

Подобные данные закономерны, так как, по словам С.В. Дементьевой «решение студенческих проблем...воспринимается и подается прессой как личное дело университета и его подразделений. Роль властей различного уровня ограничивается официальным участием, характеризуется пассивностью и отсутствием заинтересованности... Возможности учебной миграции не рассматриваются властью как источник прямых (экономических) и косвенных (демографических, социальных, политических) выгод¹¹⁰. Таким образом, к сожалению, образовательный мигрант, несмотря на внешнюю демонстрацию принципа толерантности и защищенности, по сути, может получить поддержку только у соотечественников, либо у друзей.

Если возвратиться к описанию бытовых аспектов жизни студентов-мигрантов, то мы увидим, что большинство опрошенных удовлетворены общением и отношением к ним одноклассников (67% опрошенных); местное население также демонстрирует толерантность – данный вариант отметили 63% респондентов. Впрочем, последнее явление обычно для Томска, который уже более ста лет является многонациональным го-

¹¹⁰ Дементьева С.В. Учебная миграция в Россию в фокусе толерантности // www.lib.tsu.ru/mminfo/000063105/317/image/317-039.pdf

родом в силу наличия в нем нескольких университетов федерального и международного значения.

Проблема здоровья также пока не актуальна для студентов-мигрантов: 72% опрошенных удовлетворены состоянием собственного здоровья и уровнем здравоохранения в городе¹¹¹. Уровень досуга в целом считают удовлетворительным 54% опрошенных, 29% склоняются к среднему варианту. Считают удовлетворительным состояние нынешнего жилья 68% респондентов. Наконец, в итоге 75% опрошенных в целом удовлетворены уровнем собственной жизни (недовольных всего 2%). Таким образом, в целом можно говорить о высокой степени удовлетворенности студентов-мигрантов основными аспектами быта.

Если обращаться к тому, какие проблемы в настоящее время актуальны для респондентов, то на первом месте находится проблема трудоустройства после окончания университета – 39% от числа опрошенных. На втором месте оказалась категория «затрудняюсь ответить»: ее отметили 31% респондентов-мигрантов. Далее по 14% набрали категории «жилищная проблема» и «предубеждение к нашей национальности у населения, недоверие, нежелание понять». Столь высокий процент категории «затрудняюсь ответить» в данном случае соотносится с предыдущим вопросом о степени удовлетворенности услуг: если, по словам респондента в целом у него достаточно высокая степень удовлетворенности бытом, то и актуальных проблем не наблюдается.

Заключительный блок вопросов касался планов респондентов на будущее. Так, 68% собираются по окончании университета возвращаться на родину; собираются остаться в России или в Томске только 12% от общего числа опрошенных. Главные причины, по которым респондент желает вернуться на родину это: стремление вернуться в страну с близкой культурой и языком – 56% опрошенных, а также стремление жить вместе с родственниками и близкими людьми – 37% от общего числа респондентов. При этом 35% опрошенных отметили, что хотели бы получить другое образование¹¹². Остальные причины, например, отсутствие в России работы по специальности, национальная или религиозная дис-

¹¹¹ Следует отметить, что в Томске существует специальная межвузовская поликлиника, обслуживающая исключительно студентов.

¹¹² К сожалению, анкета не предусматривала более подробного выяснения проблемы качества образования; при этом на остальные вопросы, касающиеся образовательного процесса, респонденты отвечали в другом ключе. Возможно предположить, что студенты-мигранты хотят получить дополнительное образование на своей родине, в дополнение к первому.

криминация, невозможность обеспечить себе в России достойную жизнь оказались в числе незначимых. Таким образом, проблемы, поднятые в некоторых других исследованиях, например у С.В. Дементьевой¹¹³, Е.Ю. Новиковой¹¹⁴, Р. В. Эмбрехта и связанные, в частности с недостатками российского образования и миграционной политики по отношению к образовательным мигрантам, в нашем исследовании оказались не актуальными.

Подводя итог вышесказанному можно сказать, что портрет образовательного мигранта из стран дальнего зарубежья, который был представлен в данной статье, по основным параметрам соответствует среднестатистическому портрету молодого человека, приехавшего на обучение не обязательно в другую страну, но – в другой город на своей родине: не слишком задумывающегося об учебе, скучающего вдали от родных и близких, активно общающегося со своими соотечественниками и земляками. Если Томский политехнический университет сохранит качество своего образования и будет в дальнейшем развивать международные программы, то приток образовательных мигрантов возрастет, а это принесет выгоду обоим сторонам.

3.3. Национальный фактор в процессе социокультурной адаптации студентов из стран АТР в томских вузах

Национальный фактор в адаптации иностранных студентов

Влияет ли национальность студентов на их отношения? Готовы ли они к межкультурной коммуникации? Насколько толерантна студенческая среда томских вузов? Эти и некоторые другие вопросы становятся всё более актуальными, когда в вузе увеличивается число иностранных студентов. И не всегда на них можно дать однозначный ответ.

Прежде всего, обратим внимание на принимающую сторону, т.е. на студентов-россиян, в среде которых предстоит учиться иностранным студентам. Ученые Томска неоднократно подчеркивали, что «...национальный фактор сохраняется и действует в студенческой среде. Однако степень его действия в различных сферах и среди различных категорий

¹¹³ Дементьева С.В. Учебная миграция в Россию в фокусе толерантности // www.lib.tsu.ru/mminfo/000063105/317/image/317-039.pdf

¹¹⁴ Новикова Е.Ю. Высшее образование студентов-мигрантов в России // Право и образование. 2011. № 6. С. 11–20.

студенчества неидентичная. Наиболее ощутимое влияние он имеет в бытовой сфере, т.е. в местах постоянных контактов и, в основном, среди студентов из различных регионов Сибири, т.е. той категории студенчества, которая до поступления в ТПУ не имела каких-либо длительных отношений с людьми других национальностей. Поэтому она медленно адаптируется к иной национальной среде»¹¹⁵.

В 1999 г. Т.С. Петровская, В.И. Обносов, Н.И. Гузарова провели небольшое социологическое исследование среди иностранных студентов обучавшихся в ТПУ, в результате они выяснили два важных момента:

1) недоброжелательность со стороны русских студентов испытывали на себе 16,7% опрошенных, выражавшуюся в оскорбительных высказываниях, хулиганских выходках;

2) с российскими студентами хотели общаться только 66,7% от общего числа опрошенных иностранных студентов ТПУ.

В результате исследования ими были сделаны выводы, о том что у российских студентов сохраняются стереотипы классового воспитания, а также незнание особенностей зарубежных культур, ментальных особенностей других народов¹¹⁶. Исследователи считают, что «отечественные студенты... оказались не очень подготовленными к межкультурному общению»¹¹⁷.

Негативное влияние хулиганских выходок и оскорбительных высказываний со стороны русских на процесс адаптации студентов-иностранцев отмечал в 2003 году в одной из своих статей автор данного раздела¹¹⁸.

¹¹⁵ *Гузаров В.Н.* Этнодемографические процессы и проблемы межэтнической толерантности (по материалам социологических опросов студентов томского политехнического университета // Межэтнический и межконфессиональный диалог в российском обществе: проблемы толерантности: мат-лы межрегион. науч.-практ. конференции / под ред. проф. Л.И. Шерстовой. Томск, 2003. С. 83.

¹¹⁶ *Гузарова Н.И.* К вопросу об управлении культурно-коммуникативными процессами в интернациональной среде университета // Мультикультурность и образование: мат-лы межрегион. науч.-практ. конф. с международным участием. Томск, 2003. С. 51–55.

¹¹⁷ Там же. С. 53.

¹¹⁸ *Фаерман А.В.* К вопросу об этнической специфике межкультурной коммуникации в ТПУ (на примере вьетнамских студентов) // Межэтнический и межконфессиональный диалог в российском обществе: проблемы толерантности: мат-лы межрегион. науч.-практ. конференции / под ред. проф. Л.И. Шерстовой. Томск, 2003. С. 118–119.

Хотя случаи нападения на иностранцев в Томске никогда не были повседневным событием, как, например, в российской столице или Санкт-Петербурге, Воронеже или Волгограде, всё же они случаются. И считать это совпадением, простой дракой, исключая нападения на почве национальной ненависти – недопустимо, ибо это будет преступной халатностью и, фактически, сокрытием преступления.

Следует отметить, что за последние два года нападения на иностранных студентов стали ещё более редкими, а о тех, которые совершаются, с уверенностью можно сказать, что они не носят националистического характера. Если проследить динамику развития событий в области межнациональных отношений в городе Томске за последние десять лет, то можно построить кривую линию разделённую на два периода: первый – 2000–2007 годы, отмеченный резким развитием националистических настроений в среде молодёжи, формированием негативного образа иностранца, особенно из стран Азии; второй – примерно с 2007 до настоящего момента, когда формируются более цивилизованные межнациональные отношения в среде молодёжи, построенные на принципах толерантности и взаимопонимания, поиска взаимовыгодных отношений.

Анализируя результаты анкетирований и интервьюирований, регулярно проводимых среди студентов ТПУ, мы приходим к выводу, что национальный фактор сохраняет свои позиции – для многих русских людей остаётся важным разрез глаз и родной язык их собеседника. Но, в то же время, этого нельзя сказать о всех. Большинство молодых людей и представителей старшего поколения в Томске всё-таки сочувствуют иностранцам, относятся к ним толерантно.

Пока в университете обучается несколько иностранных студентов из одной или двух стран, можно рассматривать межкультурное взаимодействие как отношения русских и иностранцев. Но когда количество иностранных студентов исчисляется несколькими десятками или даже сотнями, как, например, в ТПУ, когда страны, которые они представляют, становятся всё более разнообразными – межкультурные связи становятся гораздо более сложными и ограничивать их взаимодействием двух составляющих некорректно. Поэтому важно и то, какое значение придается сами иностранные студенты национальному фактору. Ведь их отношение к людям других национальностей также оказывает важное влияние на процесс социокультурной адаптации их и тех студентов-иностранцев, с которыми они общаются, учатся, живут.

В 2003 году некоторые преподаватели, работавшие с иностранными студентами в ТПУ отмечали, что «в процессе обучения... столкнулись с

проблемой взаимоотношений между студентами разных этнических групп. Например, в группе, где преобладали студенты Кипра, складывались сложные отношения с представителями Китая, вплоть до того, что эти отношения мешали учебному процессу. Кроме того, достаточно напряженными были взаимоотношения между студентами Китая и Вьетнама. И это несмотря на то, что инженерная графика – предмет технический, и на занятиях никаких дискуссий, не относящихся к изучаемой теме, не было»¹¹⁹.

В мае 2006 года нами было проведено интервьюирование среди китайских и вьетнамских студентов. На вопрос о том, играет ли роль национальность человека на ваши взаимоотношения, все, без исключения, отвечали, что национальность не имеет значения, везде есть хорошие и плохие люди. Но, ответы тех же студентов на другие вопросы показывали, что национальность всё-таки имеет значение. Так, студенты из Китая говоря о японцах непременно называют негативные черты национального характера (чаще всего жестокость), а студенты из Вьетнама чаще всего с недоверием относятся к представителям Китая.

Возможно, причина в том, что не многие студенты готовы открыто признаться в своей нетолерантности по отношению к представителям других национальностей. Отвечая на вопросы анкеты или участвуя в интервью они, безусловно, хотят выглядеть лучше, чем есть на самом деле, но в жизни нередко проявляются их стереотипы и нетолерантное отношение к другим нациям.

Примером может служить отношение китайцев к японцам или вьетнамцев к китайцам. Большинство вьетнамцев не любят китайцев. Китайцы, почти все, ненавидят японцев, но здесь им приходится вместе учиться, жить в соседних комнатах (а иногда и в одной комнате) пользоваться одной кухней и т.д.

Нередко китайские студенты говорят, какие японцы жестокие, какие ужасные опыты они ставят над животными, как много китайцев они убили во время войны... Что касается вьетнамцев, то история научила их не верить китайцам, родители, воспитывая своих детей, говорят им: «все китайцы хитрые»... Но во время интервьюирования все студенты, и

¹¹⁹ Белоенко Е.Б. Проблемы межэтнической толерантности иностранных студентов при их обучении в неродной языковой среде // Межэтнический и межконфессиональный диалог в российском обществе: проблемы толерантности: мат-лы межрегион. науч.-практ. конференции / под ред. проф. Л.И. Шерстовой. Томск, 2003. С. 122.

вьетнамцы, и китайцы говорили, что национальность не имеет значения, во всех странах есть хорошие и плохие люди.

Таким образом, можно утверждать, что как русские, так и иностранные студенты, в основном, слабо подготовлены к межкультурному взаимодействию, в большинстве своём, недостаточно толерантны. И даже если они говорят, что национальность для них не имеет значения, действия их, иногда, может быть не осознанные, подтверждают обратное. Свою роль играет и историческая память народа.

На основе культурных различий, религиозных и ценностных воззрений, на основе стереотипов в представлениях о других народах могут возникать некоторые противоречия в поликультурной среде университета.

Сглаживать эти межнациональные, межконфессиональные и цивилизационные разногласия, помочь студентам привыкнуть не только к России, российскому вузу, но и к поликультурной среде – задача кураторов, преподавателей и организаторов международного образования.

Адаптация к молодёжной среде

Иностранный студент выполняет три основных социальных роли: представитель своей страны, учащийся высшего учебного заведения и субъект молодёжной среды. Наибольшие затруднения у томских студентов-иностранцев возникают в инокультурной молодёжной среде. Нередко иностранные парни жалуются, что не могут наладить отношения с русскими девушками. Вьетнамский студент в интервью сказал, что одна из проблем вьетнамцев здесь – это их рост, из-за того, что они маленькие, русские девушки не хотят дружить с ними.

Или, вот отрывок из эссе китайского студента: «Я хочу дружить с русскими, но не знаю, как войти в их жизнь? Если я полюблю русскую девушку, как пригласить её на свидание?..».

Не только общение с противоположным полом, но и просто со сверстниками становится затруднительным, во-первых, по причине незнания языка, а во-вторых, различия культур, ценностей и традиций. Но все эти трудности преодолимы. Как сказал один вьетнамский студент: «главное – время, кому-то нужно полтора года, кому-то несколько месяцев».

Но, так или иначе, при работе со студентами-иностранцами нельзя забывать, что они, прежде всего, молодёжь, и для полноценной социокультурной адаптации они должны быть включены в молодёжную среду хотя бы в рамках вуза.

Роль общежития в процессе адаптации

Рассматривая общежитие как территорию социокультурной адаптации студентов из стран АТР, необходимо обратить внимание на два момента: бытовые условия и наличие соседей по комнате и этажу.

В своих эссе студенты затрагивают вопросы общежития и вот, что они пишут: *«Я думаю, что в общежитии существует несколько проблем. Для меня самое важное, это вода. Летом всегда нет горячей воды, это продолжается около месяца. Вторая проблема – это кухня. В четвёртом блоке только одна кухня. Каждый день нам надо готовить, но плит очень мало»; «Качество общежития уже повышается, но иногда существует несколько мешающих вещей, например, нехорошие или не работающие бытовая техника, сантехника».*

Проблема горячей воды актуальна для всех, а не только для студентов-иностранцев, но университет не в силах решить её, это очевидно. Единственное, что в этом случае можно сделать, обеспечить студентов кипяtilьниками или другими приборами нагрева воды. Хотя, в одном из общежитий ТПУ эта проблема решена, там всегда есть горячая вода (в общежитии своя система нагрева воды), но жить в этом общежитии очень дорого и позволить себе это может не каждый.

Хорошо, если в общежитии существует контроль за чистотой помещений. Многим студентам иностранцам это не нравится, но это необходимая мера. Так как, с одной стороны, привыкнув к опеке родителей, а с другой, к их строгому контролю, вдали от семьи они могут не следить за чистотой комнаты, а результатом будут насекомые – разносчики болезней.

Другая проблема, связанная с общежитием, это расселение. С одной стороны, как показывают многочисленные опросы и что подтвердило наше интервьюирование, большинство студентов-иностранцев хотят жить в комнате только со своими соотечественниками. Но жить в специальном общежитии для иностранцев никому не хочется. Первая и главная задача иностранного студента в России – выучить русский язык. А как это сделать, если не общаться с русскими? И вот, общежитие – место где, казалось бы, иностранные студенты могут свободно общаться с русскими, которые живут по соседству, ежедневно наблюдать за ними, знакомясь с русскими традициями, обычаями, культурой. Но не всегда так бывает. Чем больше в университете становится иностранных студентов, тем компактнее стараются их расселить.

«Для того чтобы повысить уровень русского языка, нам необходимо жить в общежитии русских студентов» – пишет китайский студент в

своём эссе. Другой пишет: «Все иностранные студенты вместе живут в одном общежитии. По-моему, нельзя собирать всех вьетнамских студентов жить в одном общежитии. Мы изучаем русский язык в университете в России, но мы только говорим по-русски в университете. В общежитии мы никогда не говорим по-русски, так как мы не хорошо говорим по-русски. Я чувствую, что сейчас мы изучаем русский язык, как во Вьетнаме (только говорим в университете)». «У меня только одна просьба к Вам, это что-то делать, чтобы мы вместе с русскими жили. Заранее благодарю Вас».

Разве они не правы? Одна крайность, в которую впадают некоторые университеты – отделять студентов-иностранцев от россиян; другая – селить русских и иностранных студентов в одной комнате.

В общежитии необходима грамотная «международная политика». Как правило, нежелательно селить русских и иностранных студентов в одну комнату, но было бы очень хорошо, если бы их комнаты находились по-соседству. Это было бы лучше не только для изучения иностранцами русского языка, но и потому, что они будут чувствовать себя частью студенческой среды своего университета. Так лучше ещё и потому, что студенты-россияне не будут считать, что иностранцам создают особенно хорошие условия, а им, местным жителям, приходится жить в неудобных комнатах, плохих общежитиях.

Общежитие может помочь студенту адаптироваться в новой для него социокультурной среде или наоборот затормозить его адаптацию. Всё зависит от бытовых условий и грамотного расселения студентов, наличия в общежитиях инфраструктуры межкультурного общения, в том числе помещений для проведения праздников, внутренней сети internet, специально подготовленного персонала.

Адаптация иностранных студентов к учебной группе, кафедре, факультету

Студент учится не только в университете, он включён в различные подразделения вуза: студенческую группу, кафедру, факультет, а через эти структуры – в среду университета. Поэтому социокультурную адаптацию студента-иностранца нельзя рассматривать в отрыве от этих подразделений университета. Адаптация иностранного студента к университету начинается в учебной группе.

Время, когда студент обучается на подготовительном факультете, безусловно, важнейший период его адаптации, но с завершением этого периода не заканчиваются серьёзные перемены в жизни студента, а потому и процесс адаптации продолжается.

За год обучения на подготовительном факультете учащийся привык к своим преподавателям, одноклассникам, вежливым и внимательным работникам деканата, которые, кроме всего прочего, стараются говорить медленно, подбирая понятные слова. Даже если этот период продлить, как это происходит в ТПУ, всё равно, рано или поздно, иностранный студент сменит, ставшую ему привычной, учебную среду подготовительного факультета.

Студенты, преподаватели и другие работники кафедры и деканата, в которые приходят учиться студенты-иностранцы, должны быть подготовлены к тому, что в их группе, на их кафедре и факультете будут учиться иностранные студенты. Их нужно подготовить к межкультурному общению (как и кто должен это сделать, отдельный вопрос, требующий специальной разработки). В свою очередь студенты-иностранцы, за то время пока они учились отдельно от студентов-россиян, должны быть подготовлены к вступлению в новую социальную среду, в новую группу, состоящую в основном из русских студентов.

То, как примут нового студента в группе, может повлиять на ход его социокультурной адаптации, на его успеваемость и даже способность продолжать учиться дальше.

В своих эссе иностранные студенты ТПУ рассказывают о том, как принимают их в группах русские студенты, все эти высказывания носят только положительный характер, так что можно сделать вывод, что студенты попадают в «подготовленные» группы: *«Через полгода я начала учиться с русскими студентами в одной группе, я ходила на каждый урок и слушала лекции, хотя в то время я ещё плохо понимала и писала лекции, которые преподаватель читал. Мне помогли студенты, они давали мне лекции после занятий и объясняли знания на практике. Они так дружно и приятно со мной беседовали, что я перестала бояться и молчать. Я очень берегу дружбу с русскими студентами и начала больше и больше говорить по-русски. Я надеюсь на то, чтобы они понимали и интересовались мной и китайской культурой и цивилизацией. Я хотела стать им другом»; «Преподаватели не могли медленно говорить для одного студента, который плохо знал русский язык, и я был грустным, когда на лекциях ничего не понимал, что говорили преподаватели. Но ситуация изменилась потом, у меня самые добрые одноклассники, они помогли мне во многом, не только в области специальности, но и рассказали мне много о России, мы быстро стали друзьями. Они приглашали меня на день рождения и праздник. Летом мы вместе плавали в озере и ловили рыбу».*

Как правило, в группе есть несколько человек, которые быстро находят общий язык с иностранным студентом и с их помощью новичок приобретает опору в группе. Но не всегда и не всем так везёт. Известны случаи, когда студенты-иностранцы, попадая в группу русских студентов, долгое время не могли освоиться и чувствовали себя чужаками. Однако постепенно, отчуждение прошло и эти студенты чувствуют себя частью группы.

Влиться в студенческую группу иногда оказывается проще, чем стать студентом своей кафедры и тем более факультета. Это, вероятно, зависит от специфики национального характера студентов из стран АТР, которые не привыкли общаться с преподавателями так, как это принято в России. Им трудно подойти к своему сверстнику и познакомиться, тем более трудно познакомиться с преподавателем или подойти к нему с вопросом. Обращаться с просьбой или вопросом к профессору ещё более трудно, практически невозможно, ведь для студентов из стран АТР очень важна субординация в отношениях, они чётко определяют своё положение в обществе и, как правило, не переходят проведённую их традицией границу. Кроме того, серьёзную трудность может составлять языковой барьер.

Роль кураторов и преподавателей в процессе адаптации иностранных студентов

Мы делим кураторов для студентов-иностранцев на три группы:

- кураторы – преподаватели, с кафедры русского языка как иностранного или с кафедры, на которую будет поступать иностранный студент так, чтобы этот куратор оставался со студентом до самого выпуска;

- body-кураторы – иностранные студенты, которые назначаются новым иностранным студентам по программе «body system»;

- общественные кураторы – русские студенты, которые выбираются из студентов группы, в которой будет учиться иностранный студент или, если нет такой возможности, из числа других заинтересованных студентов.

Идеальный вариант, когда у студента есть все три куратора. Body-куратор подбирается ещё до приезда студента и знакомство происходит в первый день, когда студент приезжает в университет. Таким образом, уже с первого дня своего пребывания в Томске студент не будет чувствовать себя одиноким, у него уже будет человек, который может помочь ему обустроиться в общежитии, показать магазины, познакомить с другими студентами, объяснить как себя вести в России...

Куратор-преподаватель может появиться чуть позже. А что касается общественного куратора, то он появится либо перед тем как студенту нужно будет переходить в группу русских студентов, либо когда он сам попросит об этом (разумеется, он должен быть заранее предупреждён о такой возможности).

Кроме кураторов, важную роль в процессе социокультурной адаптации играют преподаватели. Преподавателей студент видит очень часто, особенно преподавателя русского языка (первое время ежедневно), это первый русский человек, с которым студент знакомится достаточно близко. Преподаватель – первый, кто знакомит иностранного учащегося с Россией, её обществом, правилами поведения и нормами морали.

Вот что пишут студенты ТПУ о своих преподавателях: *«Самое большое впечатление для меня – преподаватели, добрые, близкие, ответственные»; «Здесь работают и учат многие хорошие и добрые преподаватели. Они не только дают мне знания и советуют, воспитывают меня»; «Хорошее образование, хорошие общежития для студентов, особенно преподаватели очень добрые, они много помогают нам, не только в учёбе, но и в жизни. Наши преподаватели говорят, как нам надо жить в России, что нужно купить для жизни»; «Связь и отношения между преподавателями и студентами – хорошие и тёплые».*

Мы считаем, что в работе со студентами из стран АТР, такими как Китай, Вьетнам и Япония можно особенно успешно использовать потенциал преподавательского влияния. Студенты из этих стран, как уже отмечалось выше, привыкли к тому, что преподаватель – важное, влиятельное лицо, его нужно уважать и к нему следует прислушиваться. Преподаватель на Востоке не просто передаёт знания, он воспитывает, и студенты ожидают этого.

Внеучебная деятельность студентов и социокультурная адаптация

Мы не случайно выделили этот момент в отдельный параграф. Так называемая «внеучебная деятельность» стала неотъемлемой частью жизни студентов-иностранцев томских вузов, а заодно и частью процесса их социокультурной адаптации. Но у таких мероприятий есть две стороны. Положительная сторона заключается в том, что внеучебная деятельность позволяет иностранному студенту проявить себя не только в учёбе, но и войти в новое социальное пространство, потому что реальная социализация возможна только через действие. Неформальное внеаудиторное общение позволяет найти новых знакомых и друзей, узнать много нового о культуре и жизни других народов,

в том числе русских, познакомить других со своей страной, культурой, историей, обычаями и т.д.

В одном из эссе, которое написала вьетнамская студентка ТПУ, активистка и постоянная участница всех мероприятий, читаем: «Учась за границей, я могу заметить, уже заметила способности, которые раньше не знала. Я могу петь, могу общаться со многими людьми. Раньше я не была такой общительной девушкой». В данном случае можно сказать, что социокультурная адаптация прошла успешно и во многом благодаря внеучебным мероприятиям.

Но, есть и другая сторона, если не отрицательная, то, по крайней мере, недоработанная, а заключаются эти недочёты в следующем:

– в организации и проведении внеучебных мероприятий активно и добровольно принимают участие одни и те же студенты;

– многие студенты принимают участие в такого рода деятельности с неохотой;

– редко удаётся привлечь достаточно большое количество русских студентов;

– проведение слишком крупных мероприятий, в которых задействованы представители разных стран, может обнаруживать серьёзные различия в культурах, привычках и обычаях, что может оказать «тормозящий» эффект на процесс адаптации;

– слишком частое проведение внеучебных мероприятий отрывает время от учебных занятий;

– нередко большие праздники совпадают со временем сессии, но ни то, ни другое отменить уже невозможно, и студенты в суматохе готовятся к экзаменам и проведению праздника;

– различного рода провалы и неудачи в подготовке и проведении мероприятий являются серьёзным стрессом, которых и без того хватает иностранным студентам¹²⁰.

Всё это не значит, что от внеучебной деятельности нужно отказаться, напротив ей нужно продолжать заниматься, развивать это направление работы. Руководитель внеучебной деятельности всегда должен иметь в виду, что проведение внеучебных мероприятий не цель, а средство. А главной их задачей является адаптация студентов к новым социокультурным условиям. Эти мероприятия будут иметь результат, когда сту-

¹²⁰ См.: Фаерман А.В. К вопросу о влиянии проведения внеучебных мероприятий на процесс адаптации студентов-иностранцев // Мат-лы XLIV Междунар. научн. конф. «Студент и научно-технический прогресс»: Востоковедение / Новосиб. гос. ун-т. Новосибирск, 2006. С. 110–111.

денты иностранцы при подготовке не будут испытывать слишком большой стресс и дискомфорт. И наоборот, они могут создать серьёзные проблемы в жизни иностранных студентов и привести к состоянию дезадаптации.

Основываясь на опыте работы в отделе внеучебной и социальной работы Института международного образования и языковой коммуникации ТПУ мы считаем, что вовлечение иностранных студентов во внеучебную деятельность приносит положительные результаты в процессе адаптации.

Выводы

На основании проведённых исследований (регулярных анкетирований и интервьюирований), с учётом опыта работы в отделе внеучебной и социальной работы следует сделать некоторые выводы о методах работы по ускорению процесса социокультурной адаптации иностранных студентов. Они могут быть очень разнообразными, зависящими от организационных и материальных возможностей вуза. Однако необходимо придерживаться общих принципов работы с иностранными студентами, основанных на понимании того, что иностранный студент-носитель определённых этнопедагогических и социокультурных традиций, представитель молодого поколения и в то же время личность, сформированная в определённых условиях.

Выделить все проблемы, которые могут возникать в процессе социокультурной адаптации иностранного студента, не представляется возможным, так как процесс этот индивидуален. Но можно представить классификацию этих проблем, основанием для которой послужат противоречия, возникающие в процессе социокультурной адаптации. По нашему мнению, существует несколько таких противоречий, которые могут возникать в процессе социокультурной адаптации студентов из стран АТР в томских вузах:

– противоречия цивилизационные: между представителями различных культурных и религиозных систем (например: христиане и мусульмане, или европейцы и азиаты и т.д.);

– противоречия межнациональные: между представителями различных народов и государств, на основе стереотипов или исторических фактов (например, между вьетнамцами и китайцами или китайцами и японцами и т.д.);

– противоречия социальные: возникают вследствие недостаточной адаптированности студента, невключённости его в студенческую, вузовскую или другую среду;

– противоречия межличностные: эти противоречия постоянно возникают между различными людьми независимо от их расовой, национальной или религиозной принадлежности. Причины их бывают разнообразными, а решениями таких противоречий занимаются психологи. К нашей же теме они относятся постольку, поскольку могут возникать между студентами, студентами и преподавателями и мешать процессу адаптации студента или его учёбе.

Эти четыре вида противоречий и составляют сущность проблем социокультурной адаптации иностранных студентов. Мы считаем, что умение преодолевать их является важнейшим и наименее противоречивым критерием успешности адаптации.

Теперь обратимся к главному вопросу, как помочь студентам из стран АТР преодолевать эти противоречия и, уж если они возникли, как их решать?

– Необходима разработанная программа социокультурной адаптации студентов из стран АТР, с учётом особенностей их общества, культуры, государств. Общие принципы социокультурной адаптации одинаковы для всех, но процесс этот во многом зависит от личных качеств студента, которые сформированы под влиянием национальных традиций, семейного воспитания, образования полученного на родине и т. д. Поэтому программу социокультурной адаптации, которая не учитывает национальных особенностей студентов нельзя считать полноценной.

– Прежде всего, кураторы и преподаватели следят за ходом адаптации каждого студента и предупреждают возможные срывы. Так как процесс социокультурной адаптации во многом зависит от личности человека, его индивидуальных качеств, то и средства, которые необходимо будет применить, могут быть совершенно различными: от простой беседы куратора со студентом, до медицинского вмешательства. В некоторых случаях кураторам следует обращаться к психологу.

– Особенно важны первые впечатления, а потому необходимо правильно «вести» студента в общежитие, в студенческую группу и т.д. Для этого лучше всего лично и заранее знакомить студента хотя бы с одним представителем нового коллектива.

– Нужно как можно раньше, знакомить студентов-иностранцев с русскими студентами. Хорошая возможность для этого – спортивные мероприятия, совместные праздники, вечера дружбы, можно приглашать русских студентов на занятия русского языка. Нужно, по-возможности, подключать русских студентов к курированию иностранцев. Студенты из стран АТР, вероятнее всего, не смогут быть инициаторами знакомства с

русскими студентами, для них это большая проблема и стресс. Но контакты с русскими необходимы, поэтому им нужна помощь.

– Внеучебные мероприятия могут стать важным и надёжным средством социокультурной адаптации иностранных студентов, если их правильно организовать. К внеучебным мероприятиям мы относим не только праздники, презентации стран и спортивные соревнования, но также и кружки, которые посещают студенты.

– Необходимо проводить грамотную «международную» политику в общежитии. Расселять студентов, по-возможности, по-соседству с русскими одногруппниками, но не в одной комнате.

– Чтобы «культурный шок» проходил как можно быстрее, чтобы не было «столкновения культур», как писал один студент в своём эссе, стоило бы ввести факультативное занятие о России, Томске, русской культуре, традициях и обычаях, о современных россиянах и том, как вести себя в кругу русских людей и иностранцев вообще.

3.4. Коммуникативные потребности иностранных учащихся подфака в социокультурной сфере деятельности

На сегодняшний день в научной литературе количество определений понятия «культура» насчитывает уже более двух сотен. В газетах и журналах можно прочитать 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 синонимы¹²¹. В нашем исследовании мы опираемся на общепризнанную точку зрения, то есть мы понимаем понятие «культура» как продукт социальной активности 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 неустрани-

¹²¹ *Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. 4-е изд., перераб. и доп. М., 1990. С. 23.*

мость и, следовательно, невозможность для члена коллектива избежать культурного воздействия этого коллектива»¹²².

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

Как отмечает В.В. Воробьев¹²³, 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, поскольку иностранцы являются представителями не только иной национальной культуры, но и иного менталитета. Из вышеизложенного следует, что нами будут исследоваться проблемы межкультурной коммуникации в сопоставительном аспекте, когда элементы иностранного языка и культуры даются в сопоставлении с родным языком и культурой страны учащихся.

Общеизвестно, что любой иностранный язык является неотъемлемым компонентом культуры, ее аккумулятором, носителем и выразителем. Поэтому при обучении языкам необходимо научить студента не только узнавать кем-то созданную речь, а самому производить ее, на первый план выдвигается углубление роли социокультурного компонента в развитии коммуникативных способностей.

Проблемы формирования социокультурной компетенции студентов в процессе обучения иностранным языкам исследовались Г.Д. Томахиным, В.В. Сафоновой, С.Г. Тер-Минасовой, Е.И. Пассовым, В.С. Библером 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 С.Ю. Николаева, Т.И. Олейник, Л.Ф. Рудакова, И.Г. Тараненко, С.П. Кожушко и другие. Они считают, что преобладающим мотивом жизни в поликультурном пространстве является стремление к знаниям, любознательность, привлекательность новой культуры и языка; их познавательная ценность, столкновение интересов, усвоение новых норм, открытие нового мира.

¹²² Там же. С. 24.

¹²³ Воробьев В.В. Общее специфическое в лингвострановедении и лингвокультурологии // Слово и текст в диалоге культур. М., 2000.

В свое время академик Л.В. Щерба отмечал: «Мир, который нам дан в нашем непосредственном опыте, оставаясь везде одним и тем же, постигается различным образом в различных языках, даже в тех, на которых говорят народы, представляющие собой известное единство с точки зрения культуры... Сравнивая детально разные языки, мы разбиваем иллюзию, к которой нас приучает знание лишь одного языка, – иллюзию, будто бы существуют незыблемые 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»¹²⁴. Именно это обстоятельство, 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 природы¹²⁵.

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 коллектива¹²⁶. 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

¹²⁴ Костомаров В.Г., Митрофанова О.Д. Пути развития методики // Русский язык за рубежом. 1986. №3. С. 57.

¹²⁵ Там же.

¹²⁶ Фархутдинова Ф.Ф. Лингвокультурологическая диалогия В.И. Даля в парадигме идей и направлений современной русистики: автореф. докторской диссертации. Иваново, 2001.

и восприятия¹²⁷. Поэтому основной путь развития языка на современном этапе может быть отражен в формуле, которую предложил Е.И. Пассов: «Культура через язык и язык через культуру»¹²⁸, 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. Потехин отмечал тот факт, что сам процесс познания, является процессом сравнения.

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 оторванной 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. Ассимиляционные же процессы, то есть, когда наступает забвение родного языка и полное принятие новой культуры, наступают только с третьего поколения.

Это взаимодействие с фактами культуры и есть общение в диалоге культур – родной и культуры данного языка в контексте мировой культуры, мировых культурных ценностей. Речь идет о познании и восприятии культуры изучаемого языка, в сравнении со своей культурой, как особой модели мировой культуры. По утверждению В.В. Воробьева¹²⁹, чтобы выявить некую устойчивую «национальную модель мира», необходимо ста-

¹²⁷ Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация // Мир русского слова. 2000. №2.

¹²⁸ Пассов Е.И. Коммуникативное иноязычное образование. Концепция развития индивида в диалоге культур. Липецк, 1999.

¹²⁹ Воробьев В.В. Общее специфическое в лингвострановедении и лингвокультурологии // Слово и текст в диалоге культур. М., 2000.

раться узнать саму композицию, взаимоотношение элементов национальной жизни. Для чего необходимо проводить сопоставление с другими возможностями видения мира с помощью сравнительно-исторического подхода, так как народы как личности отличаются различным соотношением ценностей, историей, бытом; сравнивать во временном измерении на основе архаики, классики и современности; помнить о контактировании и диалоге культур, доброжелательности и объективности анализа, так как 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 приходится уделять внимание содержательному плану и явлениям 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. В практической деятельности преподавателя, работающего со студентами-иностранцами, знакомство с новыми культурологическими понятиями наиболее оптимально реализуется через курс лингвострановедения, который объединяет в себе язык и сведения из сферы национальной культуры. Наиболее удачным определением термина «лингвострановедение» считается определение, предложенное Е.М. Верещагиным и В.Г. Костомаровым: «Лингвострановедением называется аспект преподавания языка иностранцам, в котором с целью обеспечения коммуникативности обучения и для решения общеобразовательных и гуманистических задач лингводидактически реализуется кумулятивная функция языка и проводится аккультурация адресата, причем методика преподавания имеет филологическую природу – ознакомление проводится через посредство языка и в процессе его изучения»¹³⁰.

Мы считаем, что единственная и максимальная цель, которая стоит перед преподавателями, работающими со студентами-иностранцами, –

¹³⁰ *Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. 4-е изд., перераб. и доп. М., 1990. С. 37.*

формирование личности на рубеже культур. 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» личности¹³¹), характеризующейся новым взглядом на свое собственное существование и на собственную личность и промежуточным положением между родной и иностранной культурой. Поэтому знание различий 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. Следовательно, необходим еще учет факторов коммуникативного, языкового и психологического плана, которые обеспечивают эти различные виды соприкосновения, и вызывают их изменения в мыслях, чувствах и поведении людей.

Определенный минимум ранее накопленных ценностных представлений и качеств (без которых, по утверждению О.С. Газмана¹³², невозможна как социализация, так и оптимальное развитие дарований личности) составляет «культурный багаж» коммуникативной культуры личности, благодаря которой возможно осуществить диалог различных культур.

Накопленный «культурный багаж личности», с нашей точки зрения, состоит из:

- 1) этико-эстетической культуры;
- 2) социальной культуры;
- 3) экологической культуры.

Через все эти составляющие культурного багажа «проходят» нравственная и коммуникативная культуры, являясь их неотъемлемой частью (см. рис. 1).

Формирование «третьей культуры» личности осуществляется в учебном процессе на основе культурного багажа через межкультурное обучение. Целью такого обучения является формирование коммуникативной культуры через контакт с другой культурой, через восприятие и адекватное поведение в условиях чужой культуры. Путь к формированию коммуникативной культуры лежит через определение и обеспече-

¹³¹ *Hunfeld Hans. Die Normalitat des Fremden Waldsteinberg. Heidrun Popp Verlag, 1988.*

¹³² *Газман О.С. Базовая культура и самоопределение личности // Базовая культура личности: теоретические и методические проблемы. М., 1989.*

ние коммуникативных потребностей социокультурной компетенции. Впервые термин «коммуникативная компетенция» в методике преподавания языка студентам-иностранцам был предложен М.Н. Вятюшневым. Коммуникативную компетенцию исследователь определил, как «... способность человека общаться в трудовой или учебной деятельности, удовлетворяя свои интеллектуальные запросы»¹³³.



Рис. 1. Культурный багаж личности

Д.И. Изаренков считает, что «коммуникативная компетенция – это способность человека к общению в одном или всех видах речевой деятельности, которая представляет собой приобретенное в процессе естественной коммуникации или специально организованного обучения особое качество речевой личности»¹³⁴.

Исходя из данного определения, можно сделать вывод, что содержание понятия «коммуникативная компетенция» характеризуется определенным объемом. При определении объема коммуникативной компетенции, по мнению Д.И. Изаренкова, необходимо не ограничиваться только учетом вида общения. Исследователь считает, что необходимо еще принимать во внимание сферы, темы и ситуации, в которых субъект

¹³³ Вятюшнев М.Н. Традиции и новации в современной методике преподавания русского языка // Научные традиции и новые направления в преподавании русского языка и литературы: докл. совет. делегации на VI Конгрессе МАПРЯЛ. 1986. С. 80.

¹³⁴ Изаренков Д.И. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов // Русский язык за рубежом. 1990. №4. С. 55.

(в нашем случае иностранный учащийся подфака) проявляет способность к общению, поскольку эта характеристика служит показателем меры его готовности выступать участником общения в тех или иных условиях речи, то есть определяет поле коммуникации, в границах которого учащийся подфака способен проявить себя как речевая личность.

Не менее важным фактором коммуникативной компетенции является ее структура, иными словами – ее содержание. Структура коммуникативной компетенции, как и любой научно обоснованной системы имеет свою системную организацию, которая формируется целым рядом ее составляющих, имеющих определенные связи и отношения.

Д.И. Изаренков считает, что «коммуникативная компетенция» формируется взаимодействием трех основных базисных составляющих: языковой, предметной и прагматической компетенции¹³⁵.

К данному набору базисных составляющих мы считаем необходимым добавить еще и четвертую составляющую – социокультурную компетенцию.

Охарактеризовать основные составляющие коммуникативной компетенции можно следующим образом:

1. Языковая компетенция связана с лингвистической стороной организации коммуникативных единиц и формирует у говорящего умение строить грамматически правильные и осмысленные высказывания.

2. Предметная компетенция отвечает за содержание высказываний, она обеспечивает получение знаний о том фрагменте мира, который выступает предметом речи.

3. Прагматическая компетенция раскрывает коммуникативные намерения говорящего, условия общения, формируя у говорящего способность использовать высказывания в определенных речевых актах, соотнося их с интенциями и условиями (ситуациями).

4. Социокультурная компетенция предусматривает знакомство студентов с культурно-бытовыми особенностями, манерой общения и нормами коммуникативного поведения.

Таким образом, исходя из того, что коммуникативная компетенция – это такая методическая категория, которая основным своим содержанием ориентирована непосредственно на практику обучения языку, определяет основной подход и доминирующую направленность процесса обучения языку, мы попробуем определить, формированию каких составляющих коммуникативной компетенции следует уделить внима-

¹³⁵ Там же. С. 56.

ние, в границах каких сфер, тем и ситуаций будет контактировать иностранный учащийся на подфаке.

Как известно, для начального этапа обучения характерна мотивация широкого (интегрального) типа, подразумевающая изучение основ языка (знаний, умений и навыков литературной письменной и разговорной речи, а ко второму семестру обучения – и знание общенаучной лексики). Таким образом, начальный этап характеризуется, как правило, высокой естественной учебно-познавательной мотивацией, созданию которой способствуют объективные условия «выживания» в чужой языковой среде, то есть практика мотивированного общения на изучаемом языке.

Для рассматриваемой нами категории иностранных учащихся, *языковая компетенция* предполагает достаточное на фонетическом, лексико-семантическом, словообразовательном, морфологическом и синтаксическом уровнях знание письменной и разговорной речи. Причем, если рассматривать формирование языковой компетенции поэтапно, то это будет выглядеть следующим образом:

- фонетический уровень с выходом в разговорную речь;
- лексико-семантический уровень с выходом в разговорную речь;
- словообразовательный уровень с выходом в разговорную речь.
- на морфологическом и синтаксическом уровнях с выходом в литературную речь (от микротекста до макротекста).

Предложенная нами схема поэтапного формирования языковой компетенции совершенно не означает жесткую поэтапную закрепленность. Поскольку в зависимости от языковой и общеобразовательной подготовки, уровня и типа мотивации возможны наложения одного этапа на другой или подмены одного этапа другим. Так, например, это возможно в ситуации, когда учащийся, который приехал на учебу, уже изучал язык страны обучения у себя на родине. Однако, находясь вне языковой среды и владея элементарным лексическим запасом, студент допускает грубейшие фонетические ошибки, которые влекут за собой нарушение коммуникации.

Предметная компетенция, выступая компонентом коммуникативной компетенции и представляя содержательный, денотативный план высказываний, фрагменты окружающего мира через знания человека об этом мире, применительно к рассматриваемому нами контингенту и этапу обучения не является строго выраженной и аспектуально ограниченной. Поскольку, как уже отмечалось выше, для начального этапа обучения характерна мотивация широкого (интегрального) типа, то есть высокая естественная учебно-познавательная мотивация, созданию

которой способствуют объективные условия «выживания» в чужой языковой среде, особенно в первые недели обучения. Во втором же семестре будет превалировать учебная мотивация, давая возможность знакомства с точными науками (для чего необходим определенный минимальный запас общенаучной лексики).

Прагматическая компетенция предполагает умение общаться в соответствии с коммуникативными намерениями и ситуативными условиями, то есть с практической заданностью. Иными словами, прагматическая компетенция состоит из знания соответствий между коммуникативными намерениями (интенциями) и реализующими их текстами по определенному кругу вопросов (например, общение с товарищами по группе, общение в общепите на бытовые темы, общение в магазине, в поликлинике и т.д.).

И наконец, *социокультурная компетенция* – это та компетенция, которая должна заложить фундамент знаний по истории, географии, литературе, государственному строю, общей культуре и речевому этикету народа, язык которого изучается.

Использование социокультурного материала, строящегося на сопоставительном анализе с определением сходств и различий, а также учитывающего влияние социальных, психологических, религиозных, образовательных и других факторов формирования как отдельной личности, так и нации в целом, в наибольшей степени способствуют развитию навыков познавательной деятельности и усилению мотивации при обучении неродному языку.

Для успешного формирования коммуникативной культуры у студентов-иностранцев на начальном этапе мы предлагаем использовать в учебном процессе следующие этапы:

I. Накопление определенных знаний о новой культуре:

а) восприятие информации о новой культуре в сравнении с фактами собственной культуры;

б) выявление различий между культурами, адекватная реакция на различия и осознанное принятие этих различий.

II. Накопление культурных стандартов:

а) использование накопленной информации в межкультурных контактах и конфликтных ситуациях;

б) использование культурных стандартов.

Накопление определенных знаний о новой культуре, накопление культурных стандартов формирует у студентов-иностранцев новое культурное сознание. Между тем реальное использование культурных и

языковых стандартов зависит от социальных характеристик говорящих и обстоятельств, в которых происходит общение.

Ошибки в речевом поведении происходят от незнания ситуативных и социальных условий уместности тех или иных языковых единиц и конструкций, от невладения механизмами кодового переключения при изменении параметров речевого общения (смене социальной роли, темы общения, адресата и так далее).

Максимально избежать ошибок в речевом поведении, с нашей точки зрения, возможно, если в процессе работы над лексикой преподаватель будет вводить студентов-иностранцев в мир реалий социокультурной жизни и прививать им навыки коммуникативного поведения в различных коммуникативных ситуациях.

Усиление же национально-культурного компонента в содержании занятий подготовит студентов-иностранцев к взаимодействию с представителями другой культуры.

Работу по подготовке студентов-иностранцев к коммуникативному взаимодействию с представителями другой культуры нами предлагается осуществлять в три этапа:

I. Преодоление страха при общении с иностранцами:

- знание и применение элементарных правил разговорного этикета, принятого в стране, в которой обучается студент-иностранец;
- умение здороваться, прощаться, выражать благодарность;
- умение корректно запрашивать информацию, умение отвечать на вопросы.

II. Психологическая готовность личности к межкультурному общению:

- восприятие информации о данной культуре и сравнение с собственной культурой;
- накопление определенных знаний о новой культуре, лингвистических средствах ее выражениях, формах речевого этикета;
- выявление различий между культурами и адекватная на них реакция;
- формирование позитивного отношения к национальным несоответствиям.

III. Формирование коммуникативной культуры студентов-иностранцев на начальном этапе обучения:

- преодоление языкового барьера;
- адекватное и уместное использование культурных стандартов;
- знание особенностей национального характера и коммуникативного поведения;

- толерантное отношение к национальным несоответствиям в восприятии окружающего мира;
- использование навыков коммуникативного поведения, максимально приближенных к реалиям жизни страны обучения студентов-иностранцев;
- преодоление собственного культураноцентризма;
- знание культурных, религиозных, региональных особенностей и умение использовать их в практической деятельности;
- признание права каждого народа на отстаивание своих национальных ценностей и приоритетов.

Такая подготовка студентов-иностранцев намного упрощает налаживание отношений между носителями различных культур, благодаря чему намного быстрее происходит адаптация студентов к иноязычной среде, в результате чего формируется «третья культура» личности (см. рис. 2).

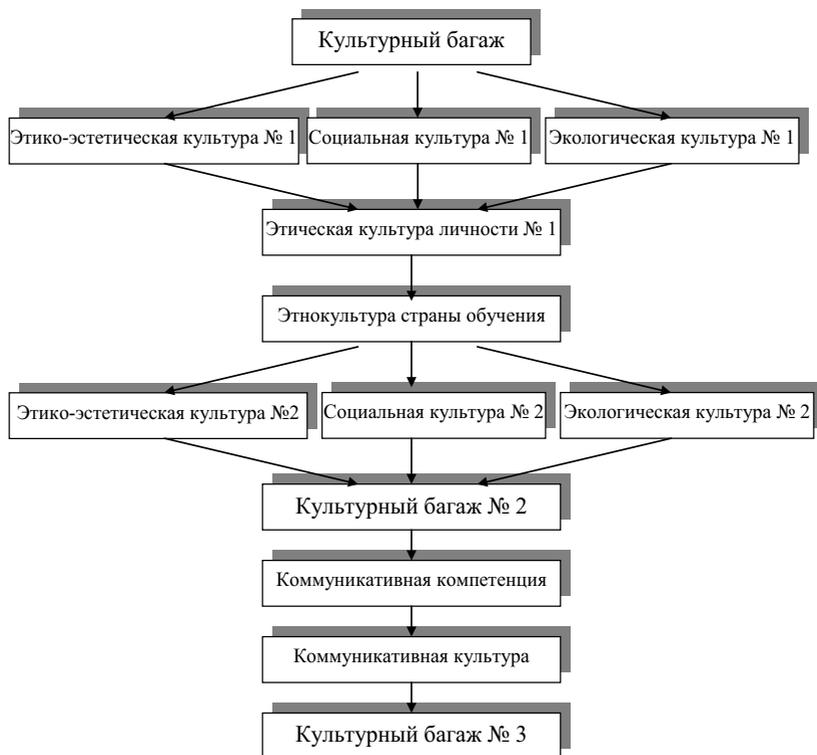


Рис. 2. Формирование культурного багажа студента-иностранца

Таким образом, как показывает опыт практической работы авторов исследования, изучение коммуникативных потребностей иностранных учащихся подфака в социокультурной сфере деятельности в дальнейшем позволит преподавателям русского языка как иностранного приступить к созданию системы определения коммуникативных потребностей иностранных учащихся, что, в свою очередь, позволит повысить мотивацию студентов к изучению языка страны обучения, максимально используя их культурный багаж.

Заключение

Содержащийся в монографии широкий спектр мнений, принадлежащих специалистам в различных областях гуманитарного знания, со всей наглядностью продемонстрировал актуальность избранной проблематики и выявил в ней круг вопросов, наиболее насущных с позиций настоящего дня. К их числу отнесены вопросы академической, языковой и социокультурной адаптации иностранцев, в том числе: формирование ассоциативного образа принимающей культуры у образовательных мигрантов (концепт «Россия» в языковом сознании китайцев); знакомство с академической системой принимающей страны; стратегии обучения; психологические особенности восприятия новой информации на слух на неродном языке; формирование внеаудиторной среды, комфортной для личностного развития иностранных студентов (на примере студентов АТР).

Особое место уделяется в работе функционированию вторичной языковой личности на примере анализа речевого портрета китайских и вьетнамских студентов. Компонентами формирования вторичной языковой личности является выработка компетенции лингвистической (теоретические знания о языке), языковой (практическое владение языком), коммуникативной (использование языка в соответствии с ситуацией общения, навыки правильного речевого поведения), культурологической (вхождение в культуру изучаемого языка, преодоление культурного барьера в общении).

Согласно мнению авторов монографии, межкультурная адаптация представляет собой единство социальной и психологической интеграции иностранца в новую культуру, постепенное принятие ее норм, ценностей, образцов поведения. В понятие социальной интеграции включаются образовательный, этнокультурный уровень и социально-бытовые условия, а психологическую интеграцию образуют потребности и мотивация: структура личности и фрустрационная толерантность.

Подытоживая разработку проблематики авторами монографии, можно отметить, что портрет образовательного мигранта многогранен, и данная работа – лишь наброски, дающие представление о сложности данного явления.

Литература

1. Абасов З. Проектирование и организация самостоятельной работы студентов // Высшее образование в России. – 2007. – №10. – С. 81–84.
2. Анн-Вилсон Л.Ф. Социально-психологические особенности межкультурной адаптации российских студентов в Германии: автореф. дисс. ... канд. психол. наук, спец. 19.00.05. – Казань, 2003. – 17 с.
3. Анпилогова Л.В. Теория обучения профессиональному общению студентов университета // Вестник ОГУ. – 2002. – № 7. – С. 44–49.
4. Антонова В.Б. Психологические особенности адаптации иностранных студентов к условиям жизни и обучения в Москве // Вестник ЦМО МГУ. – 1998. – № 1.
5. Арефьев А.Л. Российские вузы на международном рынке образовательных услуг. – М.: Центр социального прогнозирования, 2007. – 698 с.
6. Арутюнова Н.Д. Субъект // Лингвистический энциклопедический словарь. – М.: «Советская энциклопедия», 1990. – С. 497–408
7. Бабаева Е.В. Лингвокультурологические характеристики русской и немецкой аксиологических картин мира: автореф. дис. ... докт. филол. наук. – Волгоград, 2004.
8. Балыхина Т.М., Чжао Юйцзян Какие они, китайцы? Этнометодические аспекты обучения китайцев русскому языку // Высшее образование сегодня. – 2009. – №5. – С. 16–22.
9. Белоенко Е.Б. Проблемы межэтнической толерантности иностранных студентов при их обучении в неродной языковой среде // Межэтнический и межконфессиональный диалог в российском обществе: проблемы толерантности: мат-лы межрегион. науч.-практ. конференции / под ред. проф. Л.И. Шерстовой. – Томск: Дельтаплан, 2003.
10. Бобрышева И.Е. Учет национальных лингвометодических традиций в обучении РКИ китайских учащихся в условиях русской языковой среды (начальный этап): дис. ... канд. пед. наук. – М., 1996. – 161 с.
11. Боровик В.В. Концептуальный подход к грамматике русского языка как иностранного (категория падежа): автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 2010.

12. Булыгина Т.А., Крылов С.А. Падеж // Лингвистический энциклопедический словарь. – М.: «Советская энциклопедия», 1990. – С. 355–357
13. Буравцева Н. Влияние личностных границ на ценностно-смысловую сферу студентов // Высшее образование в России. – 2008. – № 6. – С. 138–142.
14. Вайнрайх У. Языковые контакты. – Киев: Вища школа, 1979.
15. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Рус. яз., 1990. – 246 с.
16. Вильмс Л.Е. Лингвокультурологическая специфика понятия «любовь»: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Волгоград, 1997.
17. Виноградов В.А. Интерференция // Лингвистический энциклопедический словарь. – М.: «Советская энциклопедия», 1990. – С. 197
18. Виноградов В.В. Избранные труды. О языке художественной прозы. – М.: Наука, 1980. – 362 с.
19. Витковская М.И., Троцук И.В. Адаптация иностранных студентов к условиям жизни и учебы в России (на примере РУДН) // www.rudn.ru/?pages=1704
20. Витковская М.И., Троцук И.В. Адаптация иностранных студентов к условиям жизни и учебы в России (на примере РУДН) // Вестник РУДН. – 2005. – № 6–7. – С. 267–283.
21. Волкова Т.Ф. Перспективы изучения речевого портрета публичной языковой личности // Текст и языковая личность: мат-лы V Всерос. науч. конф. с междунар. участием. – Томск: Изд-во ЦНТИ, 2007. – С. 209–214.
22. Волкова Т.Ф. Соотношение понятий «речевой портрет» и «речевой имидж» как методологическая проблема лингвоперсонологических исследований в теории связей с общественностью // Вторая Всерос. науч.-практ. конф. «PR-универсум 2006»: сб. материалов. – Томск: Дельтаплан, 2006. – С. 24–26.
23. Воркачев С.Г. Концепт как «зонтиковый термин» // Язык, сознание, коммуникация. Вып. 24. – М., 2003. – С. 5–12.
24. Воркачев С.Г. Культурный концепт и значение // lincon.narod.ru/meaning.htm
25. Воркачев С.Г. Методологические основания лингвоконцептологии // Теоретическая и прикладная лингвистика. Вып. 3: Аспекты метакоммуникативной деятельности. – Воронеж, 2002. – С. 79–95.

26. Воробьев В.В. Общее специфическое в лингвострановедении и лингвокультурологии // Слово и текст в диалоге культур. – М., 2000.
27. Выхованец О.Д. Образовательная миграция как часть миграционной политики России // www.demoscope.ru/weekly/2009/0387/analit01.php
28. Вятютнев М.Н. Традиции и новации в современной методике преподавания русского языка // Научные традиции и новые направления в преподавании русского языка и литературы: докл. совет. делегации на VI Конгрессе МАПРЯЛ. – 1986.
29. Газман О.С. Базовая культура и самоопределение личности / Базовая культура личности; теоретические и методические проблемы. – М., 1989.
30. Галенович Ю.М. Россия в «китайском зеркале». Трактровка в КНР в начале XXI века истории России и русско-китайских отношений. – М., 2011.
31. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам. – М.: Аркти-Глосса, 2000. – 165 с.
32. Гельбрас В.Г. Россия в условиях глобальной китайской миграции. – М.: Муравей, 2004. – С. 203.
33. Глебова А.И., Ву Данг Ат. Начальный курс вьетнамского языка. М., 1963.
34. Глухов Б.А., Шукин А.Н. Термины методики преподавания русского языка как иностранного. – М.: Русский язык, 1993. – 401 с.
35. Гузаров В.Н. Этнодемографические процессы и проблемы межэтнической толерантности (по материалам социологических опросов студентов томского политехнического университета // Межэтнический и межконфессиональный диалог в российском обществе: проблемы толерантности: мат-лы межрегион. науч.-практ. конференции / под ред. проф. Л.И. Шерстовой. – Томск: Дельтаплан, 2003.
36. Гузарова Н.И. К вопросу об управлении культурно-коммуникативными процессами в интернациональной среде университета // Мультикультурность и образование: мат-лы межрегион. науч.-практ. конф. с международным участием. – Томск: «Курсив» 2003.
37. Гузарова Н.И., Петровская Т.С. К вопросу о повышении эффективности адаптации китайских студентов к академической и социально-культурной среде Сибирского университета (на материале Томского политехнического университета) // Русско-китайские языковые связи и проблемы межкультурной коммуникации

- в современном мире: мат-лы междунар. науч.-практ. конф. (Омск, 18–19 нояб. 2009 г.). – Омск: ОмГПУ, 2009. – С. 26–29.
38. Давер М.В. Мотивационно-стратегические аспекты личностно-ориентированного подхода: дисс. ... докт. пед. наук. – М., 2008. – 451 с.
 39. Дементьева С.В. Учебная миграция в Россию в фокусе толерантности // www.lib.tsu.ru/mminfo/000063105/317/image/317-039.pdf
 40. Дмитриева Ю.В. Проблемы двуязычия и интерференции // Перспективы высшего образования в малых городах: IV междунар. науч.-практ. конф. (Находка, 29–30 нояб. 2002 г.) // nakhodka.wl.dvgu.ru/forum/section7/7-08.htm
 41. Донец П.Н. Основы общей теории межкультурной коммуникации. – Харьков: ШТрих, 2001. – 384 с.
 42. Друзь А.В. Учет национально-методических традиций в практике преподавания РКИ в условиях русской языковой среды: дис. ... канд. пед. наук. – М., 1992. – 186 с.
 43. Дунаева Л. А., Клобукова Л. П. Актуальные проблемы теории и методики преподавания русского языка как иностранного XXI века: формирование единого информационно-образовательного пространства // Мир русского слова и русское слово в мире. XI конгресс МАПРЯЛ, том 6 (1). – София: Heron Press, 2007. – С. 272–278.
 44. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Наук. ред. укр. видання докт. пед. наук, проф. С.Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 237 с.
 45. Золотова Г.А. Коммуникативные аспекты русского синтаксиса. – М.: Эдиториал УРСС, 2003. – 368 с.
 46. Золотова Г.А. Синтаксический словарь: Репертуар элементарных единиц русского синтаксиса. – М.: Эдиториал УРСС, 2001. – 440 с.
 47. Иванова М.А. Психологические аспекты адаптации иностранных студентов к высшей школе. – СПб.: Нестор, 2000.
 48. Иванова М.А. Социально-психологическая адаптация иностранных студентов к высшей школе России. дис. ... д-ра психол. наук. – СПб., 2001. – 353 с.
 49. Иванцова Е.В. Проблемы изучения языковой личности: учебное пособие к спецкурсу. – Томск Изд-во Том. ун-та, 2005. – 74 с.
 50. Иванцова Е.В. Феномен диалектной языковой личности. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 2002. – 312 с.
 51. Изаренков Д.И. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов // Русский язык за рубежом. – 1990. – №4.

52. Икрин В.М., Стась Н.Ф. Межпредметные связи химии. 700 задач и упражнений. – Томск, 2003.
53. Казаков В.Н., Гостева М.Н., Гайдаров Е.Ю., Рождественский Е.Ю. Исследование динамики процесса адаптации иностранных студентов к условиям жизни и обучения на Украине // Психолого-педагогические аспекты обучения в вузе: сб. науч. ст. Харьков: ХНАДУ, 2007. – С. 303–311.
54. Калмыков П.Н. Китайская учащаяся молодежь Москвы. Ресурс миграционного притока или российские контрагенты в Китае? // Вестник РГГУ. – 2009. – №2. – С. 234–250.
55. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М.: Наука, 1987.
56. Кезина С.В. Семантическое поле как система // Филологические науки. – 2004. – № 4. – С. 79–87.
57. Кондрашов В.А. Информационные технологии и научная методология: мат-лы IX междунар. конф. «Применение новых технологий в образовании». – Троицк, 1998.
58. Копилова О.В. Адаптація іноземних студентів в Україні: сутність, аспекти, шляхи прискорення // Наукові записки кафедри педагогіки ХНУ ім. В.Н. Каразіна. Зб. наук. праць. Випуск VIII. – Харків: ХНУ ім. В.Н. Каразіна, 2002. – С. 111–115.
59. Копосов Е., Бобылев В., Кручинин В. Психологическая служба вуза: теория и практика // Высшее образование в России. – 2007. – № 3. – С. 10–13.
60. Костомаров В.Г., Митрофанова О.Д. Пути развития методики // Русский язык за рубежом. – 1986. – №3. – С. 54–60.
61. Кравцов А.В. Социально-психологическая адаптация иностранных студентов к высшей школе России. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2008. – 130 с.
62. Красных В.В. Основы психолингвистики и теории коммуникации: курс лекций. – М: ИТДГ «Гнозиз», 2001. – 270 с.
63. Кречетников К. Г. Проектирование креативной образовательной среды на основе информационных технологий в вузе: монография. – М.: Госкоорцентр, 2002. – 296 с.
64. Ларин А.Г. Роль китайской диаспоры в развитии экономики Китая // Российский внешнеэкономический вестник. – 2006. – №3. – С. 39–46.
65. Максимова В.Н. Межпредметные связи и совершенствование процесса обучения. – М.: Просвещение, 1989.

66. Машкина О.А. Образование как ресурс развития Китая в 21 в. // История и современность. – 2009. – №1. – С. 13–153.
67. Милославова И.А. Роль социальной адаптации в условиях современной НТР // Философия и социальная психология: науч. докл. – Л.: Б.и., 1979. – С. 132–136.
68. Мушарапова И.Л. Характеристики адаптации иностранных студентов к обучению на подготовительном факультете. – Тула, 1999. – 16 с.
69. Набивачева Е. Проблемы адаптации иностранных студентов в вузе // Высшее образование в России. – 2006. – № 12. – С. 89–92.
70. Национальный исследовательский Томский политехнический университет: год второй. Отчет ректора Чубика П.С. о результатах работы Национального исследовательского Томского политехнического университета за 2010 год // www.tpu.ru/files/report-2010.pdf
71. Новикова Е.Ю. Высшее образование студентов-мигрантов в России // Право и образование. – 2011. – № 6. – С. 11–20.
72. Онкович Г. Медіапедагогіка. Медіаосвіта. Медіадидактика // Вища освіта України. – 2007. – № 2. – С. 63–69.
73. Основы теории морфологической репрезентации // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2006. – № 3. – С. 50–62.
74. Пассов Е.И. Диалог культур: социальный и образовательный аспекты // Мир рус. слова. – 2001. – № 2. – С. 2–25.
75. Пассов Е.И. Коммуникативное иноязычное образование. Концепция развития индивида в диалоге культур. Липецк, 1999.
76. Пегашкин В., Гаврилова Т., Корнисик К. НИР студентов младших курсов: проблемы и решения // Высшее образование в России. – 2008. – № 7. – С. 109–112.
77. Педагогика / под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: «Педагогическое общество России», 2003. – 608 с.
78. Педагогический энциклопедический словарь / глав. ред. Б.М. Бим-Бод. – М.: Научное изд-во «Большая российская энциклопедия», 2002. – 528 с.
79. Пельц Л.В. О некоторых теоретических и практических аспектах изучения вторичной языковой личности // Вестник Кузбасской государственной педагогической академии // vestnik.kuzspa.ru/articles/25/
80. Петровская Т.С., Гузарова Н.И. Становление и развитие двухуровневой образовательной модели обучения иностранных студентов в Томском политехническом университете в 1990-е – 2010 гг. //

- Обучение и воспитание иностранных студентов в вузах Российской Федерации: история и современность. – СПб: Изд-во ПОлторак, 2010. 130 с. – С. 68–86.
81. Петровская Т.С., Середа В.В. Информационно-образовательная среда: подготовка учебных материалов: методические указания. – Томск: Томский политехнический университет, 2005. – 37 с.
 82. По численности иностранных студентов Россия пока на восьмом месте в мире // www.russia.edu.ru/information/analit/960/
 83. Попова А.А. Образ России глазами прессы Китая // Россия и Китай: аспекты взаимодействия и взаимовлияния: материалы международной заочной научно-практической конференции, посвященной 20-летию основания кафедры китаеведения БГПУ (Благовещенск, 23 октября 2009 г.). – Благовещенск, 2009. – С. 57–63.
 84. Попова Г.А. Система межпредметных задач как средство оптимизации подготовки студентов инженерных специальностей: тез. конференции. – Кемерово, 2006.
 85. Предвузовская подготовка иностранных студентов в СПбГУ / под ред. Д.Г. Арсеньева, О.В. Дороховой, А.И. Сурыгина. Серия «Проблемы обучения иностранных студентов». Вып. 3. – СПб.: Изд-во Политех. ун-та, 2005. – 172 с.
 86. Пугачев И.А. Проблемы социально-культурной адаптации иностранных учащихся в России // Традиции и новации в профессиональной деятельности преподавателя русского языка как иностранного: учебная монография / под общ. ред. С.А. Хаврониной, Т.М. Балыхиной. – М.: Российский ун-т дружбы народов, 2002. – С. 359–373.
 87. Путь длиною в 115 лет (Интервью с ректором Национального исследовательского Томского политехнического университета) // Высшее образование в России. – 2011. – №4. – С. 62–70.
 88. Раднаева Ю. Образовательная миграция на примере гимназии №33 // www.profistart.ru/ps/blog/2252.html
 89. Реализация традиционных методов и поиск инноваций в процессе подготовки иностранных студентов в современном вузе. – Харьков: НТУ «ХПИ», 2008. – 290 с.
 90. Rogoznaya N.N. Лингвистический атлас нарушений в русской речи иностранцев. – Иркутск: Издание ОГУП «Иркутская областная типография №1», 2001. – 330 с.

91. Русакова М. В. Именная словоформа флективного языка (согласование в русском атрибутивном словосочетании): дис. ... канд. филол. наук. – СПб., 2001. – 422 с.
92. Самофалова Е.И. Образовательная миграция: проблемное поле и основные характеристики // scipeople.ru/publication/69692/
93. Свойкина Л.Ф., Петухова И.В. Роль внеаудиторной работы в адаптации иностранных студентов к новой социокультурной среде // www.confcontact.com/2009ip/svojkina.htm
94. Стратегия – 2020. Новая модель роста – новая социальная политика // www.kommersant.ru/Docs/2011/2011d153-doklad.pdf
95. Сурыгин А.И. Основы теории обучения на неродном языке. – СПб; Златоуст, 2000. – 230 с.
96. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация // Мир русского слова. 2000, №2.
97. Учебный процесс как основа комплексной адаптации иностранных студентов к новой образовательной и культурной среде: мат-лы междунар. юбилейной науч.-практ. конф. 22–24 июня 2005 г. – Одесса: ОНПУПФ, 2005. – 295 с.
98. 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. – Х.: ХНУ им. В. Н. Каразина, 2009. – 263 с.
99. Фаерман А.В. К вопросу о влиянии проведения внеучебных мероприятий на процесс адаптации студентов-иностранцев // Мат-лы XLIV Междунар. научн. конф. «Студент и научно-технический прогресс»: Востоковедение / Новосиб. гос. ун-т. – Новосибирск, 2006.
100. Фаерман А.В. К вопросу об этнической специфике межкультурной коммуникации в ТПУ (на примере вьетнамских студентов) // Межэтнический и межконфессиональный диалог в российском обществе: проблемы толерантности: мат-лы межрегион. науч.-практ. конференции / под ред. проф. Л.И. Шерстовой. – Томск: Дельтаплан, 2003.
101. Фархутдинова Ф.Ф. Лингвокультурологическая диалогия В.И. Даля в парадигме идей и направлений современной русистики: автореф. докторской диссертации. – Иваново, 2001.
102. Фомина Т.К. Иностранные студенты в медицинском вузе России: интериоризация профессиональных ценностей: автореф. ... д-ра с.н. – Волгоград, 2004. – 47 с.

103. Формирование коммуникативной культуры «вторичной» языковой личности иностранных студентов-филологов в процессе обучения русскому языку (Подготовительный факультет) // www.disserr.ru/contents/103951.html
104. Хагуров Т.А. Высшее образование: между служением и услугой // Высшее образование в России. – 2011. – №4. – С. 47–58.
105. Халеева И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи. – М.: Высшая школа, 1989. – 240 с.
106. Чехлатый Е.И. Исследование копинг-механизмов у студентов вузов в связи с задачами первичной психогигиены и психопрофилактики // Обзорение психиатрии и медицинской психологии им. В.М. Бехтерева. – 2006. – № 2. – Т. 03.
107. Чучалин А.И. Международная деятельность ТПУ: итоги 2009 года и перспективы // www.tpu.ru/files/report-ia09.ppt
108. Шаброва Н.С. Эволюция языковой личности студента в билингвоментальном пространстве учебного дискурса // www.dissercat.com/content/evolyutsiya-yazykovoi-lichnosti-studenta-v-bilingvomentalnoprostranstve-uchebnogo-diskursa
109. Эмбрехт Р.В. Роль образовательной миграции в демографическом развитии Томской области (2000–2009 гг.) // lib.tsu.ru
110. Яницкий М.С. Адаптационный процесс: психологические механизмы и закономерности динамики. – Кемерово: Изд-во Кемеров. ун-та, 1999. – 89 с.
111. Ясвин В. А. Образовательная среда. От моделирования к проектированию. – 2-е изд. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.
112. Ballard B., Clanchy J. Teaching Students from Overseas: A Brief Guide for Lecturers and Supervisors. – Melbourne: Longman Cheshire, 1991.
113. Bennet M. Basic concepts of intercultural communication. Selected Readings. – Yarmouth, ME: Intercultural Press, 1998.
114. Bocher S., Furnham A. Cultural shock: psychological reactions to unfamiliar environment. – London; New York: Methuen, 1986. – 298 с.
115. Carson J. Becoming biliterate: First language influence // Journal of Second Language Writing. – 1992. – 1 (1). – P. 37–60.
116. Conner U. Cross Cultural Aspects of Second Language Writing. – Cambridge: CUP, 1996
117. Dahlin B., Watkins D. The role of repetition in the processes of memorizing and understanding: A comparison of the views of Western and Chinese secondary school students in Hong Kong // British Journal of Educational Psychology. – 2000. – №70. – Pp. 65–84.

118. Gieve S., Clark R. 'The Chinese approach to learning': Cultural trait or situated response? The case of a self-directed learning programme // *System*. – June 2005. – 33 (2). – P. 261–276
119. Gunatillake S. China seeks to lower pressure on young students, but will it work? // www.chinaeducationblog.com/primary-school/2009-02-12/china-seeks-to-lower-pressure-on-young-students-but-will-it-work/
120. Hu G. Potential cultural resistance to pedagogical imports: The case of communicative language teaching in China // *Language, Culture and Curriculum*. – 2002. – 15 (2). – P. 93–105.
121. Hunfeld Hans. *Die Normalität des Fremden* Waldsteinberg. – Heidrun Popp Verlag, 1988.
122. Jin L. and Cortazzi M. Dimensions of dialogue: Large classes in China // *International Journal of Educational Research*. – 1998. – №29. – P. 739–761.
123. Mullins R. Test Fever // www.chinatoday.com.cn/English/e2005/e200506/p34.htm
124. Oxford R. Why is Culture important for Language Learning Strategies? // *Language Learning Strategies around the World*. – Hawaii. 1996. – P. IX-1.
125. Watkins, D. A. Learning and teaching: A cross-cultural perspective // *School Leadership & Management*. – 2000. – 20(2). – P. 161-173.
126. Watkins, D. A., & Biggs, J. B. The paradox of the Chinese learner and beyond. In D. A. Watkins & J. B. Biggs (Eds.), *Teaching the Chinese learner: Psychological and pedagogical perspectives* (pp. 3-23). – Hong Kong/Melbourne: Comparative Education Research Centre/Australian Council for Educational Research, 2001.
127. Yang N.D. Effective Awareness-Raising in Language Learning Strategy Instruction // *Language Learning Strategies around the World*. – Hawaii. 1996. – P. 205–211.

Сведения об авторах

Безкоровайная Любовь Сергеевна, кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой филологии факультета подготовки иностранных граждан Харьковского национального автомобильно-дорожного университета, г. Харьков, Украина

Бей Людмила Борисовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры языковой подготовки Харьковского государственного университета им. В.Н. Каразина, г. Харьков, Украина

Бондаренко Владимир Васильевич, кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета подготовки иностранных граждан Харьковского национального автомобильно-дорожного университета, г. Харьков, Украина

Бондаренко Людмила Николаевна, старший преподаватель кафедры филологии факультета подготовки иностранных граждан Харьковского национального автомобильно-дорожного университета, г. Харьков, Украина

Вавилова Елена Николаевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного Института международного образования и языковой коммуникации Томского политехнического университета, г. Томск, Россия

Волкова Татьяна Фёдоровна, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного Института международного образования и языковой коммуникации Томского политехнического университета, г. Томск, Россия

Давер Маргарита Валентиновна, доктор педагогических наук, доцент, главный научный сотрудник Института филологических и межкультурных исследований Международного независимого университета Молдовы, г. Кишинев, Молдова.

Кашкан Галина Валериановна, кандидат химических наук, доцент, зав. междисциплинарной кафедрой Института международного образования и языковой коммуникации Томского политехнического университета, г. Томск, Россия

Копылова Елена Владимировна, старший преподаватель кафедры языковой подготовки иностранных граждан Центра международного образования Харьковского национального университета имени В.Н. Каразина, г. Харьков, Украина

Кошелева Елена Юрьевна, кандидат исторических наук, доцент кафедры английского языка и технической коммуникации Института

- международного образования и языковой коммуникации Томского политехнического университета, г. Томск, Россия, e-mail: key@tpu.ru
- Назыров Зариф Фятихович**, кандидат физико-математических наук, доцент, проректор по международным связям Харьковского национального университета имени В.Н. Каразина, г. Харьков, Украина
- Пак Ирина Яковлевна**, кандидат филологических наук, преподаватель факультета русского языка Института иностранных языков Цзилиньского университета, г. Чанчунь, Китай
- Провалова Надежда Валерьевна**, доктор медицинских наук, доцент междисциплинарной кафедры Института международного образования и языковой коммуникации Томского политехнического университета, г. Томск, Россия
- Самофалова Елена Игоревна**, преподаватель кафедры английского языка и технической коммуникации Института международного образования и языковой коммуникации Томского политехнического университета, г. Томск, Россия
- Тростинская Оксана Николаевна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры языковой подготовки иностранных граждан Центра международного образования Харьковского национального университета имени В.Н. Каразина, г. Харьков, Украина
- Ушакова Наталья Игоревна**, доктор педагогических наук, заведующая кафедрой языковой подготовки иностранных граждан Харьковского национального университета имени В.Н. Каразина, г. Харьков, Украина
- Фаерман Андрей Валериевич**, специалист отдела по внеучебной и социальной работе Института международного образования и языковой коммуникации Томского политехнического университета, г. Томск, Россия
- Шахова Нина Борисовна**, кандидат химических наук, доцент междисциплинарной кафедры Института международного образования и языковой коммуникации Томского политехнического университета, г. Томск, Россия
- Штыленко Владимир Евгеньевич**, кандидат филологических наук, доцент кафедры филологии факультета подготовки иностранных граждан Харьковского национального автомобильно-дорожного университета, г. Харьков, Украина
- Штыленко Елена Львовна**, доцент кафедры филологии факультета подготовки иностранных граждан Харьковского национального автомобильно-дорожного университета, г. Харьков, Украина

Научное издание

**ПОРТРЕТ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МИГРАНТА
Основные аспекты академической, языковой
и социокультурной адаптации**

Коллективная монография

Научный редактор Е.Ю. Кошелева

Тех. редактор С.Н. Чуков
Верстка С.Н. Чуков

Подписано к печати 07.12.2011. Тираж 100 экз.
Заказ № 55-11. Бумага офсетная. Формат 60x86/16.
Ус.-печ.л. 11,74. Уч.изд.л. 10,18. Печать RISO.
Отпечатано в типографии ООО «РауШ мбх».
Лицензия Серия ПД № 12-0092 от 03.05.2001 г.
634034, г. Томск, ул. Усова 7, ком. 046.
Тел. (3822) 56-44-54

