

---

# НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЙ СИНКРЕТИЗМ ПРИ ОБУЧЕНИИ ОБЩЕНИЮ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ АЗИАТСКО-ТИХООКЕАНСКОГО РЕГИОНА

**А.В. Гусаковский**

Кафедра русского языка  
Юридический факультет  
Российский университет дружбы народов  
*ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198*

Статья посвящена актуальной проблеме изучения концептуальной картины модели мира субъекта представителей Азиатско-Тихоокеанского региона. Исследование стереотипов поведения той или иной этнокультурной общности позволяет целенаправленно проводить обучение общению на русском языке, опираясь на модели психологических техник поведения представителей других этнокультур.

**Ключевые слова:** диалог культур, «объективная» акцентуация Запада и «субъективная» акцентуация Востока, концептуальная картина модели мира субъекта, психологические техники выживания представителей другой инокультуры, взаимодействие как управление, взаимодействие как воздействие, взаимодействие как коммуникация, взаимодействие как общение.

Настоятельной необходимостью, обусловленной практикой межгосударственных (межнациональных) отношений, является развитие методологических и теоретических оснований межэтнических феноменов общения, методологического аппарата взаимодействия и взаимопонимания, которые в ситуациях межэтнического и межличностного общения обусловлены языковыми, культурными, категориально-семантическими и аксиологическими структурами.

Разработка некоторых вопросов эмпирических методов и сравнительное исследование данных структур, которые играют роль значительных «барьеров», и причин, определяющих «разрывы» в межкультурной коммуникации в процессе обучения русскому языку иностранцев, представляются весьма актуальными.

В философских учениях всегда находили отражение основные принципы построения межличностных отношений в том или ином обществе. Различные философско-религиозные направления есть не что иное, как психотехники выживания в мире.

Так, европейская философия была сконцентрирована на типе отношений, когда сталкиваются и дают новое качество «противоположности». Европейцы стремились изменить человека так, чтобы изменились к лучшему его чувства и его поступки. Европейцам присуще «хотение чего-то». Еще Шопенгауэр говорил, что мы сами не что иное, как хотение жизни, и ничего не знаем, кроме него. В европейской цивилизации, по меткому замечанию одного из авторов, «события будущего отбрасывают на нас свою тень. Категория будущего для европейца это все». И после Французской революции Европа живет мечтою о «призраке» (как у К. Маркса) будущего, хотя неизвестно, каким оно будет.

В восточной философии, например, китайской, японской, лаосской, вьетнамской нашел отражение процесс перехода противоположностей друг в друга, а индийская философия сосредоточилась на типе отношений, когда равновесие противоположностей достигает абсолютного покоя. Что касается такого показателя, как любовь к реальной жизни на реальной земле, то в отличие от европейского «стремления к будущему» у восточных народов динамическому аспекту жизнепроявления уделялось гораздо меньше внимания. Представитель Востока не думает о будущем. «Здесь и теперь» — основной постулат восточной философии, на основе которого существуют многие этнические стереотипы.

При изучении вопроса о «Диалоге культур» выдвигаемое в научной литературе противопоставление «Восток — Запад» представляется возможным рассматривать как синкретическую модель развития самосознания (вернее, самоосознания) различных этносов.

Известно, что психика человека формируется в онтогенезе в ходе общения (диалога) ребенка с взрослым, т.е. общения, удовлетворяющего различные потребности, опосредованного диалогическими и символическими знаками. Представители одной лингвокультурной общности, входя в контакт с представителями другой лингвокультурной общности и даже говоря на языке последней, действуют по своим моделям поведения, опираются на свои культурные представления взаимосвязи.

Исследование стереотипов поведения той или иной этнокультурной общности позволяет целенаправленно проводить обучение общению на русском языке, опираясь на модели поведения представителей других инокультур. Любая модель поведения представляет собой не что иное, как удовлетворение каких-либо потребностей. Каждой человеческой культуре соответствует своя «психотехника» удовлетворения этих потребностей. Эти «психотехники» в какой-то мере врожденные, а в какой-то мере это результат научения. Их использование при обучении русскому языку как иностранному может быть весьма эффективным.

Опираясь на эти «психотехники», представляется возможным обосновать подход к проведению активного учебного действия, разворачиваемого в общении (диалоге), как источника аксиологических (морально-ценностных ориентаций) и когнитивных (познавательных) межэтнических феноменов. Основу последних составляет тезис об опосредовании субъектно-объектных отношений между субъектами коллективного взаимодействия в процессе обучения общению на русском языке представителей других этнокультурных образований.

Поскольку меру удовлетворенности можно определить только на основе анализа потребностей отдельного члена социума и того, в какой мере они удовлетворяются социумом и его отдельными членами, необходимо знать:

- структуру ценностных ориентаций (аксиологический аспект);
- структуру социальных установок отдельных членов социума, коллектива (в нашем случае учебной группы).

Под социальной установкой понимается склонность субъекта положительно или отрицательно оценивать объекты окружающего мира. На социально-психоло-

гическом уровне личность лучше всего описывается через систему ценностных ориентаций, выступающих как система социальных установок. При исследовании аксиологического аспекта из множества различий, существующих между Востоком и Западом, важно выделить два (дуализм и «объективная» акцентуация Запада и нондуализм и «субъективная» акцентуация Востока).

Картина модели мира субъекта как представителя того или иного этноса включает не только и не столько когнитивные, сколько аксиологические компоненты. На наш взгляд, это является тем общим объектом анализа этнопсихологии, лингвокультурологии и методики преподавания русского языка как иностранного, который определяет возможность методологической «стыковки» этих наук и связывает их интересы. Кроме того, мы хотим отметить, что речь идет не о теоретической редукции, сведении предлагаемых методических приемов к какой-либо методической теории, а о фиксации тех психолого-педагогических и этно-лингвокультурологических реалий, с которыми мы имеем дело в действительности. Пренебрежение этими реалиями как раз и сводит поиск практических решений проблемы обучения общению на русском языке представителей Азиатско-Тихоокеанского региона к построению самодостаточных теоретических конструкций.

В имеющейся схеме подготовки преподавателей (учителей) русского языка для зарубежных стран довольно часто преобладают традиции научно-исследовательской, а не научно-практической работы. Это связано с тем, что теория исходит из идеального, а практика опирается на действительное. И они не всегда соприкасаются. Существующая «внутренняя» унификация современных методических систем (при их внешнем разнообразии), по нашему мнению, возникает в связи с тем, что современная методика РКИ опирается на достижения отечественной психологической науки: концепцию личности А.Н. Леонтьева; теорию деятельностного опосредования А.В. Петровского; теорию речевой деятельности, разработанную А.А. Леонтьевым и И.А. Зимней; суггестивную систему Г. Лозанова, применяемую в методике Г.А. Китайгородской и А.А. Акишиной, и др. При данном подходе «предметная детерминация» выступает почти всегда как «управление» или «воздействие». Вместе с тем реальная практика показывает, что ничего творческого не создается благодаря управлению и субординации, а только вопреки.

Доминирование деятельностно-коммуникативного подхода в методике РКИ проявляется, в частности, в том, что ценностная мотивация (аксиологические компоненты в широком смысле слова) подменяется мотивацией потребностно-заданной. Она функционально обслуживает отношения полезности (рациональности, прагматичности), т.е. «мир субъекта» как представителя того или иного этноса сводится к продуктам интериоризации новой среды (в том числе и языковой), низводя его только к функции исполнителя предуготованных ролей (например, студент, продавец, учитель, бизнесмен, водитель). Практика преподавания русского языка иностранным студентам показывает, что постановка проблемных задач и имитация коммуникативных ситуаций (учебных мизансцен) не всегда получает необходимую отдачу, так как студенты не умеют правильно общаться, поскольку не знают закономерности такого общения.

Коммуникативно-деятельностный подход, возникший из теории деятельности, представляет собой продолжение теоретического (объяснительного) аспекта (т.е. является теорией психологии). Преподавание (изучение) иностранных языков, по своей сути, является компонентом *практической активности человека*. Поэтому, по нашему мнению, в методике РКИ психологической основой могут выступать и другие «четыре силы психологии» (А. Маслоу), например, «трансгуманистическая» (экзистенциальная) или «конструктивная» (эзотерическая), которые являются «представителями» практической психологии.

В частности, конструктивная (эзотерическая) психология представляет собой преобразовательную, а не объяснительную дисциплину, акцент в которой делается не на развитие личности (теория деятельности), а прежде всего на развитие самоосознания.

Понятие «личностного языкового самоосознания», в отличие от «личности», означает вполне конкретную лингвокультурологическую реальность. Здесь четко разграничены Я и не-Я (точнее, «мое» и «чужое»). При таком подходе объектом обучения общению на русском языке в иностранной аудитории становится процесс трансперсонализации, т.е. выход за рамки этноличностного самосознания (личностного этносознания) на некие надличностные уровни, но с помощью имеющих у представителей другой инокультуры «психотехник» (например, сравните «психотехники» выживания в дзен-буддизме).

Особенность эзотерического пути состоит в том, что в нем изначально присутствует истина, причем в конечном виде. Изначально существует ответ на все вопросы, а во времени происходит только осознание этого ответа. Но поскольку развитие цивилизации движется экзотерическим путем, то ни в сознании человека, ни в формах его выражения не всегда существуют способы адекватного отображения реальности. Поэтому и в эзотеризме существуют свои сложности. Они возникают при передаче абстрактных высочайших категорий (например, таких как «совесть», «честь», «свобода», «равенство», «любовь» или «демократия») и при этом несоответствии содержания эзотеризма формам, которыми располагает человек.

Буддизм — религия, требующая работы мысли и своего рода раскрытого сознания. Так, в своем крайне оперативном разделе, дзен-буддизме, или чань-буддизме (на китайский лад), пределом проникновения и одновременно в качестве самоцели выступает понятие «просветление» (определенная «психотехника»). В этом случае предметом становится совокупность представлений о принципах, методах и «техниках» осуществления данного процесса.

Продолжая сопоставление «Восток — Запад», можно сказать, что потребность в деянии — основополагающая черта европейской культуры. Потребность в недеянии — одна из главнейших красок Востока. Потребность в недеянии позволяет представителю Востока ничего не подавлять и насильственно не изменять в своей природе. Максимально сосредотачиваясь на покое, бесстрастности, представитель Востока отчуждал от себя активность потока своей психики, становился по отношению к ней в позицию стороннего наблюдателя.

Изучение и практика применения инокультурных «психотехник освоения мира» могут быть использованы и для работы с текстом. Следует отметить, что в анализе текста главным является не столько то, *что* и *как* говорится, сколько *почему* (коммуникативное намерение) говорится в той или иной форме, т.е. текст несводим к средствам и способам его исполнения. В этом случае за единицу обучения принимается текст. Предполагается, что такой подход для практики обучения русскому языку как иностранному означает фактически переход от обучения общению через язык к обучению языку через общение. А соотношение способов воздействия, уровней взаимодействия и отношений или масштабных уровней причастности позволяет рекомендовать систему обучения общению, которая имеет четырехступенчатую структуру: 1) взаимодействие как управление; 2) взаимодействие как воздействие; 3) взаимодействие как коммуникация; 4) взаимодействие как общение, что может быть представлено в структурированном виде:

**Тезаурус формирования лингвокультурологических стандартов  
«Концептуальной картины модели мира субъекта»**

Принуждение		Манипулирование		Сотрудничество			
Управление		Воздействие		Коммуникация		Общение	
<b>Личные</b> имя, пол, группа крови, дата рождения, место рождения и т.п.							
<b>Семейные</b> семейная причастность							
<b>Образовательные</b> профессиональная причастность, однокашники							
<b>Культурные</b> культурно-групповая причастность							
<b>Социальные</b> стихийно-групповая причастность, классовая причастность, идеологическая причастность							
<b>Этнические</b> национальная причастность, языковая причастность, национальная причастность							
<b>Государственная</b> государственная причастность							
<b>Организационная</b> организационная (корпоративная) причастность							
<b>Антропологическая</b> антропологическая причастность							
<b>Космологическая</b> космологическая причастность							
<b>Онтологическая</b> онтологическая причастность или причастность к бытию Тягу к священному Мирче Элиаде назвал онтологической жадой бытия.							

В процессе подготовки иностранных преподавателей (учителей) РКИ пока трудно получить достаточные сведения о методах взаимодействия (имеются сведения о воздействии), о том, как выдавать информацию студенту (учащемуся) для решения задач деятельности (общения). Практика во всех видах деятельности человека требует не столько изучения предмета деятельности учащегося и его самого (что само по себе понятно), сколько взаимодействия с ним, а не воздействия на него. По всей вероятности, именно поэтому в навыках и мышлении преподавателей и студентов вырабатываются стереотипы (наряду с уже имеющимися) получения информации.

Как правило, проблематика воздействия и взаимодействия с иностранным студентом, изучающим русский язык, вынесена из «академической методики» в «прикладную методику», так называемый «опыт работы». При этом в различных практических сферах от методистов-разработчиков ждут не столько исследования и констатации определенного уровня умений, навыков и знаний группы (или личности), сколько вмешательства с целью коррекции и оптимизации учебного процесса.

С точки зрения социальной психологии это объясняется следующим образом. Потребность в коммуникации у студентов была заложена при изучении родного языка, и тогда же создалось органичное единство родного языка и мышления (а также национальной культуры) [9. С. 230]. При субординации владения двумя языками родной язык занимает доминирующее положение [12. С. 5—15; 2]. Таким образом, *новый языковой код* как бы накладывается на уже сформированные на родном языке общечеловеческие понятия. Для правильного наложения необходимо знать механизмы перехода на *другой языковой код*, включая закономерности общения (при имеющихся «механизмах» сознания), отличие системы родного языка от иностранного с точки зрения лексики, грамматики, фонетики, а также закономерностей правильного общения на этом языке («техники» общения).

На сегодняшний день примеров применения лингвокультурологических стандартов объемного воздействия концептуальной картины модели мира субъекта, доступных широкому кругу потребителей пока нет. Пока эти результаты остаются достоянием отдельных экспериментаторов, трансляция их в миры технологий и культур будет весьма проблематична. Лишь формирование специальных метаязыков, позволяющих адекватно передавать содержание полученных результатов, позволит ввести лингвокультурологические стандарты объемного воздействия, а с их помощью и соответственно формировать объемное мышление и объемное сознание.

В некоторых современных метаязыках (например, церковных любых концессий) становится возможным и раскрытие значения выбора. Такой выбор происходит не механически, а осознанно и произвольно. Действие происходит *как бы* из воли и иллюзии выбора. Управляющий центр теперь уже скрыт (погружен) в *фон* контекста, как неосознаваемый. Именно здесь и «растворяются» исходные данные. Это связано с тем, что метаязыковая функция сосредоточена на *коде*, на том, с помощью каких указаний вам следует интерпретировать полученное высказывание.

Вместе с тем следует учитывать тот факт, что разной бывает дробность метаязыка и одна и та же лингвокультурема у разных авторов неодинаковое место в иерархически построенном метаязыке, некоторые лингвокультуремы в отдельных метаязыках вообще могут отсутствовать [7. С. 195].

*Совмещение несовместимого* в рамках одного объемного (3D) сознания является психологической основой для формирования феномена *метакультуры* [4. С. 76].

Пример: русский лингвокультурологический феномен «три в одном». С точки зрения теории использования чувств именуется как чувство всеохватности.

Пример: «Отец — Сын — Святой Дух», «Язык — Культура — Личность», «Умный — Красивый — Богатый». Вариант рекламы: «Шампунь — Кондиционер — Бальзам ополаскиватель». По этой теории можно интерпретировать русский глагол «настроится» — как «нас трое». И, наоборот — «расстроится» как «расстроится», в отличие от «раздвоенности» дуализма.

Продуктом объемного мышления, доступных широкому кругу являются тотальные модели, охватывающие одновременно множество самых разных аспектов анализируемого предмета («совесть», «честь», «свобода», «равенство», «любовь» или «демократия»).

Перечислим применяемые здесь технологии.

1. Трехуровневая логика — это парадоксы. Трансноминация славянского менталитета «работает» по известной троичной схеме: (например, «Золотой Стандарт Бизнеса — 999,9...») объемного языка. Удивительно точно в именах русского языка зафиксированы смысловые нюансы изменений — преобразование, преосуществление, превращение.

2. Двухуровневая логика — это силлогизмы. Трансноминация англосаксонского менталитета «работает» по известной двоичной схеме линейно-дискретного языка (специальных компонентов знаковой среды). Аналог современного компьютера (0-0; 0-1; 1-0; 1-1 и т.д.). Это подтверждает тот факт, что, по мнению ряда авторов, например, английский язык — это язык «технологический» или даже «технический». Это язык коммуникации в отличие от русского — языка общения.

3. Одноуровневая логика — это иероглифы. Картина мира и в рисунке, и в письме одновременно.

Концептуальные системы, складывающиеся в сознании людей и отражающие реальный мир, образуют некоторые концептуальные картины мира и обладают определенной долей общности для носителей одной и той же культуры, достаточной для обеспечения необходимого (хотя и неполного) взаимопонимания (В.В. Воробьев).

Именно концептуальные лингвокультурологические мифы составляют основу концептуальной картины мира. Не вызывает сомнения тот факт, что самые важные концепты кодируются именно в языке, живописи, кино, литературе и т.п.

Можно предположить, что русский язык — один из самых системообразующих языков, косвенным доказательством чему может служить тот факт, что один из основателей структурализма Р. Якобсон [20. С. 197—203] был носителем этого языка. Например, в практическом аспекте корень «СТО» в русском языке является частотно-значимым: СТОлыпин, ДоСТОевский, ТолСТОй, ХриСТОс, меСТО, СТОл и т.п.

Вместе с тем современная научная парадигма считает, что часто язык становится барьером к постижению правды, так как существует путаница между *вспышками невыразимой словами интуиции и произвольно выученным каркасом, который называется языком*. Это в определенной мере подтверждается и дзенбуддистскими психотехниками (сатори) или (инсайд) или (просветление — вдохновение).

Многие исследователи согласны со следующей логической цепочкой (отражающей чисто экзотерический взгляд): общее и специальное образование → выбор проблемы → постановка вопроса → поиск теории → освоение методов исследования → организация и проведение эксперимента → анализ результатов → выводы → составление рекомендаций → совершенствование известных или разработка новых методов (добавим: воздействия и взаимодействия) с целью внедрения в практику сформулированных рекомендаций → практическое использование этих методов как претворение в жизнь достижений экспериментальной и теоретической методики → анализ практического опыта → совершенствование оправдавших себя методов (приемов, технологий) или отказ от надуманных, т.е. совершенствование жизнеспособных → постановка новых вопросов и т.д.

Однако эта цепь часто завершается на выводах и рекомендациях. Диалектический виток на новый более высокий (эволюционный) уровень познания превращается в кривую, не всегда ведущую к цели. Это приводит к нарушению логической последовательности, и не ясно, для какой цели необходимы были теория и эксперимент, если они не смогли прийти к практике.

Поэтому естественно, что предлагаемый подход вытекает из практического использования ранее предложенных достижений теоретической и экспериментальной методики (А.А. Акишина, А.А. Алхазисвили, Т.М. Балыхина, В.А. Бухбиндер, В.В. Воробьев, М.Н. Вяютнев, И.А. Зимняя, Г.А. Китайгородская, В.Г. Костомаров, А.А. Леонтьев, О.Д. Митрофанова, В.М. Шаклеин, А.Н. Шукин и др.); анализа этого практического опыта; совершенствование жизнеспособных, оправдавших себя методов (или отказ от надуманных); постановка новых вопросов (задач), способствующих развитию методики преподавания РКИ, на основе преемственности. В этом смысле мы понимаем и дальнейшее развитие современных методов преподавания русского языка как иностранного.

## ЛИТЕРАТУРА

- [1] Акишина А.А., Формановская Н.И. Этикет русского письма. — М., 1986. [Akishina A.A., Formanovskaya N.I. Etiket russkogo pisma. — M., 1986.]
- [2] Алхазисвили А.А. Основы овладения устной иностранной речью. — М.: Педагогика, 1988. [Alhazishvili A.A. Osnovy ovladeniya ustnoy inostrannoy rechyu. — M.: Pedagogika, 1988.]
- [3] Балыхина Т.М. Некоторые вопросы содержания обучения языку специальности иностранных студентов-филологов // Лингвистические и лингводидактические основы обучения русскому языку как иностранному. К 30-летию ФПК РУДН. — М., 1997. [Balыхina T.M. Nekotorye voprosy soderzhaniya obucheniya yazyku specialnosti inostrannykh studentov-filologov // Lingvisticheskie i lingvodidakticheskie osnovy obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu. K 30-letiyu FPK RUDN. — M., 1997.]
- [4] Бахтияров О.Г. Постинформационные технологии: введение в психонетику. — Киев, 2000. [Baxtiyarov O.G. Postinformacionnyye tehnologii: vvedenie v psixonetiku. — Kiev, 2000.]
- [5] Бухбиндер В.Ф., Штраус Р. Основы методики преподавания иностранных языков. — Киев; Лейпциг, 1988. [Buxbinder V.F., Shtraus R. Osnovy metodiki prepodavaniya inostrannykh yazykov. — Kiev; Lejpcig, 1988.]



- [6] Воробьёв В.В. Лингвокультурологические принципы презентации учебного материала (проблемы концентризма). — М., 1993. [*Vorobyov V.V. Lingvokulturologicheskie principy prezentacii uchebnogo materiala (problemy koncentrizma)*]. — М., 1993.]
- [7] Воробьёв В.В. Лингвокультурология. Теория и методы. — М., 1997. [*Vorobyov V.V. Lingvokulturologiya. Teoriya i metody*]. — М., 1997.]
- [8] Вятютнев М.Н. Теория учебника русского языка как иностранного. — М.: Русский язык, 1984. [*Vyatyutnev M.N. Teoriya uchebnika russkogo yazyka kak inostrannogo*]. — М.: Russkij yazyk, 1984.]
- [9] Каган М.С. Мир общения. — М.: Политиздат, 1988. [*Kagan M.S. Mir obshheniya*]. — М.: Politizdat, 1988.]
- [10] Капитонова Т.И., Шукин А.Н. Современные методы обучения русскому языку иностранцев. — М.: Русский язык, 1986. [*Kapitonova T.I., Shhukin A.N. Sovremennye metody obucheniya russkomu yazyku inostrancev*]. — М.: Rus. yaz., 1986.]
- [11] Китайгородская Г.А. Французский язык (интенсивный курс). Изд. 3. — М.: Высшая школа, 1992. [*Kitajgorodskaya G.A. Francuzskij yazyk (intensivnyj kurs)*]. Изд. 3. — М.: Vysshaya shkola, 1992.]
- [12] Колишанский В.Г. Лингвометодические аспекты интенсивного обучения иностранным языкам // Методы интенсивного обучения иностранным языкам. — М.: МГПИИЯ им. М. Торреца, 1979. — Вып. 5. [*Kolshanskij V.G. Lingvometodicheskie aspekty intensivnogo obucheniya inostrannym yazykam // Metody intensivnogo obucheniya inostrannym yazykam*]. — М.: МГПИИЯ им. М. Torreza, 1979. — Вып. 5.]
- [13] Костомаров В.Г., Митрофанова О.Д. Встречу VI конгрессу МАПРЯЛ // Русский язык за рубежом. — 1985. — № 5. [*Kostomarov V.G., Mitrofanova O.D. Navstrechu VI kongressu MAPRYaL // Russkij yazyk za rubezhom*]. — 1985. — № 5.]
- [14] Леонтьев А.А. Психологические основы обучения русскому языку как иностранному // Методика / Под ред. А.А. Леонтьева, Т.А. Королевой. — М.: Русский язык, 1982. — С. 8—10. [*Leontev A.A. Psixologicheskie osnovy obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu // Metodika / Pod red. A.A. Leonteva, T.A. Korolevoj*]. — М.: Russkii yazyk, 1982. — С. 8—10.]
- [15] Митрофанова О.Д. Основные положения методики обучения русскому языку // Методика / Под ред. А.А. Леонтьева, Т.А. Королевой. — М.: Русский язык, 1982. [*Mitrofanova O.D. Osnovnye polozheniya metodiki obucheniya russkomu yazyku // Metodika / Pod red. A.A. Leonteva, T.A. Korolevoj*]. — М.: Russkii yazyk, 1982.]
- [16] Основы методики преподавания иностранных языков / Под ред. В.А. Бухбиндера, В. Штрауса. — Киев: Выща школа, 1986. — С. 11—17. [*Osnovy metodiki prepodavaniya inostrannyx yazykov / Pod red. V.A. Buxbindera, V. Shtrausa*]. — Kiev: Vyshha shkola, 1986. — С. 11—17.]
- [17] Зимняя И.А. Психология слушания и говорения: Докт. дисс. — М., 1973. [*Zimnyaya I.A. Psixologiya slushaniya i govoreniya: Dokt. diss*]. — М., 1973.]
- [18] Шаклеин В.М. Лингвокультурная ситуация и исследование текста. — М.: Общество любителей российской словесности, 1997. [*Shaklein V.M. Lingvokulturnaya situaciya i issledovanie teksta*]. — М.: Obshhestvo lyubitelej rossijskoj slovesnosti, 1997.]
- [19] Шукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: Учеб. пособие. — М.: Высшая школа, 2003. [*Shhukin A.N. Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo: Uchebnoe posobie*]. — М.: Vysshaya shkola, 2003.]
- [20] Якобсон Р.О. Лингвистика и поэтика // Структурализм: «за» и «против». — М., 1975. [*Yakobson R.O. Lingvistika i poetika // Strukturalizm: «za» i «protiv»*]. — М., 1975.]
- [21] Jakobson R. Linguistics and Poetics. In «Style in Language». (Ed T. Se Beok). — N-Y—London, 1960.

## **NATIONAL AND CULTURAL SYNCRETISM IN TEACHING RUSSIAN COMMUNICATION TO FOREIGN STUDENTS OF ASIAN AND PACIFIC REGION**

**A.V. Gussakovskiy**

Chair of the Russian Language, Law Faculty  
Peoples' Friendship University of Russia  
*Miklukho-Maklay str., 6, Moscow, Russia, 117198*

The article is devoted to an actual problem of studying «a conceptual picture of the world model» of the students from Asian and Pacific region. Studying behavior stereotypes of this or that ethnocultural community allows to provide a purposeful training in Russian communication, based on the models of « psychological behaviour technics» of representatives of other ethnic cultures.

**Key words:** Dialogue of cultures, “objective” accentuation of the West and “subjective” accentuation of the East; a conceptual picture of the world model of a personality; “psychological survival technics” of the representatives of other cultures; interaction as management, interaction as influence, interaction as communication, interaction as dialogue.