



DOI: 10.22363/2313-2264-2018-16-2-143-156

УДК 81.243

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ КАК КОМПОНЕНТ АНТРОПОЛОГИЧЕСКОЙ ЛИНГВОДИДАКТИКИ

М. Ашчи, Л.П. Мухаммад, Н.В. Татарина

Караденизский технический университет

Турция, 61080, Трабзон

Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина

Российская Федерация, 117485, Москва, ул. Академика Волгина, 6

Проблематика данного исследования связана с учетом национально обусловленных черт личности иностранного учащегося при моделировании межкультурного учебного общения на принципах антропологической лингводидактики. *Актуальность* работы состоит в определении критериев моделирования межкультурного учебного общения применительно к турецким учащимся начального этапа обучения (уровни А0—А2). *Цель работы* — использовать возможности антропологической лингводидактики применительно к учебной межкультурной коммуникации, выделить центр и периферию в коммуникативном пространстве турецких учащихся, изучающих русский язык в целях поступления на филологические факультеты российских вузов. В качестве *основного метода* исследования авторы выделяют метод конструирования обучающей модели на принципах и положениях антропологической лингводидактики. *Материалом* исследования стал реально протекающий в аудитории турецких учащихся учебный процесс по изучению по русскому языку, а также видео- и аудиозаписи данного процесса. *Новизна* исследования заключается в том, что учебная межкультурная коммуникация рассматривается с позиции современной методической науки — антропологической лингводидактики. *Теоретическая* значимость работы состоит в построении модели учебной межкультурной коммуникации с определением *центра* и *периферии* применительно к турецким учащимся подготовительного факультета. В исследовании *выявлен* определенный минимум личностных свойств турецких учащихся, существенно влияющих на их учебную межкультурную коммуникацию в ранние периоды их пребывания *в условиях российских вузов*. Данная работа позволяет сделать *вывод* о *перспективности* дальнейшего изучения учебной межкультурной коммуникации с позиции антропологической лингводидактики.

Ключевые слова: антропологическая лингводидактика, подготовительный факультет, межкультурная коммуникация, турецкие учащиеся, модель обучения, центр и периферия учебного процесса

Введение

Проблематика данного исследования связана с необходимостью оптимизировать учебное межкультурное общение (межкультурную коммуникацию) иностранных учащихся за счет ресурса современной антропологической лингводидактики (Леонтьев, 2001; Мухаммад, 2003).

Предмет исследования — модель учебной межкультурной коммуникации с учетом основных принципов и положений современной антропологической линг-

водидактики применительно к турецким учащимся, начинающим изучать русский язык (РЯ) на подготовительном факультете.

Актуальность работы состоит: 1) в изучении особенностей турецкой языковой личности (ЯЛ), существенным образом влияющих на ее межкультурное учебное общение в условиях России/российских вузов; 2) в определении критериев моделирования успешного межкультурного общения/учебного общения; 3) в потребности современной лингводидактики, в частности, методики преподавания русского языка как иностранного (РКИ), в эффективной обучающей модели применительно к подготовительному факультету в условиях России.

Методологической основой для построения авторской модели служат уже многократно апробированные в учебной аудитории коммуникативно-деятельностные методики (в их инвариантной модели) как «наследницы» педагогической антропологии К.Д. Ушинского, а также антропологически заданной психологии Л.С. Выготского и его учеников (см. об этом в работе: Леонтьев, 2001). В качестве основного варианта заявленных методик авторы выбирают вариант, предложенный А.А. Леонтьевым и Л.П. Мухаммад (Леонтьев, 2001; Мухаммад, 2003), поскольку:

1) данный вариант базируется на положении о том, что учащиеся обучаются *не столько языку, сколько общению на данном языке* (Зимняя, 1989; Леонтьев, 2001; Митрофанова, Костомаров [и др.], 1990; Азимов, Шукин, 2009 и т.д.). Причем общение в данных методиках рассматривается прежде всего как *речевое/коммуникативное взаимодействие его участников: адресанта и адресата* (там же). А поскольку основными участниками данного, учебного, взаимодействия (общения/коммуникации) являются иностранные (в нашем случае — турецкие) учащиеся и российский преподаватель (или автор текста/текстов), следовательно, данное *общение* вправе называть *межкультурное общение, или, если брать шире — межкультурная коммуникация* (Зимняя, 1989; Леонтьев, 2001; Азимов, Шукин, 2009; Гузикова, Фофанова, 2015 и т.д.);

2) методики, осуществляющие учебное общение (учебную коммуникацию) в соответствии с данным вариантом (по его вариативным моделям), построены на следующих взаимосвязанных и взаимодополняющих друг друга принципах: *антропологическом; когнитивном; коммуникативном* (Леонтьев, 2001; Мухаммад, 2003). Реализация этих принципов в соответствующих трех аспектах и составляет **центр** («сердцевину») современной **антропологической лингводидактики**. Как полагают авторы, моделирование учебной межкультурной коммуникации на основе достижений современной антропологической лингводидактики на сегодняшний день способно оптимизировать учебное межкультурное общение (межкультурную коммуникацию) на подготовительном факультете и, следовательно, обеспечить подготовку большинства турецких учащихся к учебной деятельности на основных факультетах российских вузов.

Цель

Цели работы — использовать возможности антропологической лингводидактики применительно к учебной межкультурной коммуникации на подготовитель-

ном факультете; выделить центр и периферию в коммуникативном пространстве турецких учащихся, изучающих РЯ как средство учебно-профессионального общения в условиях российских вузов.

Материалы и методы

Методы исследования: 1) методы теоретического характера: дедуктивный, метод анализа и синтеза, моделирование; 2) методы практического характера: наблюдение за аудиторной и внеаудиторной межкультурной коммуникацией, интервьюирование, обобщение личного практического опыта в учебной аудитории, интроспекция, опрос учащихся, беседы с учащимися и преподавателями.

В качестве *практических материалов исследования* послужили: видео- и аудиозаписи аудиторного и внеаудиторного общения турецких учащихся как в условиях Турции, так и в условиях России.

Методика исследования.

1. *Выявление проблемы и определение стратегии исследования:* опыт работы авторов в учебной аудитории иностранных/турецких учащихся показал, что наиболее эффективным вариантом коммуникативно-деятельностной методики является вариант, учитывающий учебное межкультурное общение, управляемое, с одной стороны, личностью иностранного учащегося, с другой — личностью преподавателя-профессионала. В этом, безусловно, заслуга коммуникативно-деятельностных методик обучения, опирающихся на такое качество личности, как его *субъектность* (Гальперин, 1966; Зимняя, 1989; Леонтьев, 2001; Азимов, Щукин, 2009; Чайлак, Мухаммад, 2016). В отношении же турецких учащихся данные методики работают лишь частично, поскольку данные учащиеся (в своем большинстве) с трудом управляют своим непосредственным (контактным) общением, или на том или ином этапе осуществления коммуникативного акта психологически «отключаются», «выпадают» из него (Ашчи, 2012; Чайлак, Мухаммад, 2016). Все это происходит из-за специфической турецкой *экстравертивности*, в принципе мешающей данным учащимся осуществить успешный коммуникативный акт, тем более в условиях подготовительного факультета, требующего от учащегося значительного напряжения психической и интеллектуальной энергии при подготовке к будущим экзаменационным испытаниям.

2. *Изучение специальной литературы и построение модели:* изучение специальной литературы (прежде всего психолого-педагогического характера) (Выготский, 1956; Восприятие, 1976; Зимняя, 1989; Антология, 1990; Юнг, 2008 и т.д.) показало, что решение задач по гармонизации личности/ЯЛ экстравертивных учащихся (прежде всего учащихся холерического темперамента) возможно в рамках антропологической лингводидактики, которая, по определению, пользуется наработками педагогической и психологической антропологии) (Выготский, 1956; Восприятие, 1976; Зимняя, 1989; Антология, 1990; Леонтьев, 2001 и т.д.).

Результаты

Пилотажное исследование, основанное на предварительном моделировании учебного общения применительно к определенному, турецкому, контингенту под-

твердило эффективность обучающей модели, основанной на принципах антропологической лингводидактики. Исследование этнокультурно обусловленных особенностей аудиторного и внеаудиторного общения турецких учащихся, выделение признаков и параметров, способствующих (или тормозящих) развитию умений общения турецкого учащегося (его межкультурной коммуникации), позволил построить эффективную развивающую систему формирования у данных учащихся личностных (когнитивно-коммуникативных) структур, позволяющих им осуществлять успешный коммуникативный акт.

Обсуждение

Решение проблем повышения эффективности учебного общения (учебной коммуникации) на подготовительном факультете в лингводидактике, в частности, в методике преподавания РКИ, было актуальным во все периоды становления и развития данной науки. Особенные надежды на решение этих проблем, по праву, возлагались на коммуникативно-деятельностные методики, имеющие под собой верифицированную методологическую базу, а также солидное психолингвистическое обоснование (Зимняя, 1989; Митрофанова, Костомаров [и др.], 1990; Костомаров, Бурвикова, 1997; Азимов, Шукин, 2009). Тем не менее, в рамках традиционных моделей реализации коммуникативно-деятельностных методик до сих пор не разрешены, как минимум, следующие проблемы.

Проблемы теоретического характера: слабо используется потенциал: 1) отечественной педагогической антропологии (Выготский, 1956; Антология, 1990); 2) отечественных психологов, предложивших модели по реализации когнитивной составляющей антропологической педагогики/лингводидактики (Выготский, 1956; Восприятие, 1976; Зимняя, 1989; Леонтьев, 2001 и т.д.); 3) современных лингводидактических работ, предлагающих *интегративные модели* обучения общению (межкультурной коммуникации) на РКИ (Мухаммад, 2003).

Проблемы практического характера вытекают не только из недостаточного внимания к решению обозначенных ранее проблем теоретического характера, но также из недостаточно глубокого понимания *методологии коммуникативно-деятельностных* методик обучения. Например, советская/российская психолингвистическая, нейролингвистическая и лингводидактическая наука на базе основательно продуманных исследований предлагает профилактику ошибок межкультурной коммуникации уже на *ориентировочной стадии* учебной деятельности (т.е. на ранней стадии осуществления коммуникативного акта), что способствует значительному уменьшению данных ошибок на *исполнительной стадии* данной деятельности, а также их ликвидации на *уровне самоконтроля* (Гальперин, 1966; Зимняя, 1989; Леонтьев, 2001 и др.). Тем не менее, во многих *коммуникативных* практиках и до сегодняшнего дня данная профилактика/исправление ошибок не проводится: преподаватели ссылаются на то, что исправление ошибок помешает коммуникации (не задумываясь о том, что именно ошибки и есть препятствующий фактор понимания при общении).

В особенности обозначенные проблемы касаются иностранных учащихся/турецких учащихся, отличающихся от обычного «среднего» учащегося по тем или

иным этнокультурно заданным свойствам. И таких иностранных (в том числе и турецких) учащихся, требующих к себе особого внимания, с каждым годом в Россию приезжает все больше.

Насколько авторам представляется, отечественная образовательная система на сегодняшний день выработала, с одной стороны, методики «инклюзивного» образования, с другой — замечательные, уникальные, педагогические стратегии «эксклюзивного» образования. При этом заметим, что все эти методики, безусловно, восходят к методикам педагогической и психологической антропологии (Выготский, 1956; Антология, 1990; Леонтьев, 2001 и т.д.). Некоторые компоненты указанных методик, как полагают авторы, по праву включены (или могут быть включены) в современную антропологическую лингводидактику, а следовательно, и гуманистически ориентированную модель обучения общению на РКИ (Леонтьев, 2001; Мухаммад, 2003).

«Выросшая» из философской, педагогической и психологической антропологии (Vuber, 1954; Выготский, 1956; Natanson, 1962; Collins, 1985; Антология, 1990) современная антропологическая лингводидактика (Костомаров, Бурвикова, 1997; Леонтьев, 2001; Мухаммад, 2003) в центр образовательной системы ставит, прежде всего, **личность учащегося** (там же). Все остальное, связанное с обучением и развитием данной личности — является «производным» ее «эго-самости» (Выготский, 1956; Антология, 1990; Леонтьев, 2001; Юнг, 2008 и т.д.).

Безусловно, неотъемлемой составляющей личности/ЯЛ является и ее экзистенциальная потребность в *общении* (как в условиях учебного процесса, так и за его пределами) (Collins, 1985; Бахтин, 1986; Леонтьев, 2001). Однако как показывает практика, потребность в *общении*, а тем более, в *межкультурном общении* (коммуникации) далеко не всегда обеспечена умениями данного общения (Ашчи, 2012; Чайлак, Мухаммад, 2016). В этой ситуации весьма плодотворную роль может сыграть антропологическая лингводидактика, поскольку реализация ее главного принципа (антропологического) предполагает прежде всего реализацию **экзистенциальных** потребностей личности (Бахтин, 1986; Мухаммад, 2003), а именно, *потребности в общении* и *потребности в уединении* (там же). Исходя из необходимости реализации антропологического принципа личность/ЯЛ учащегося (с учетом прежде всего ее экзистенциальных потребностей) становится *центром*, *исходным компонентом* обучающей модели. Однако данное положение антропологической лингводидактики остается всего-навсего теоретической «выкладкой», если оно не подкреплено практикой учебного общения (учебной межкультурной коммуникации). *Пример* межкультурного общения турецких учащихся в условиях российских вузов.

Как показали результаты авторского практического исследования, примерно треть турецких учащихся (особенно мужского пола), страстно и искренне желая осуществить при общении/межкультурном общении свой *субъектный статус* и достичь успехов, тем не менее, не могут его осуществить по следующим причинам:

1) из-за отсутствия в когнитивных структурах личности/ЯЛ турецкого учащегося (в его языковом сознании) моделей коммуникации, обеспечивающих достижение планируемого результата. При этом следует отметить, что турецкие

учащиеся в достаточной степени прагматичны и знают, чего хотят. Однако в большинстве случаев их желания не оформлены в понятиях, способствующих достижению результата, т.е. в понятиях цели и задач коммуникации. Иногда эти желания остаются на уровне мечты;

2) даже при условии, что у учащегося имеется определенный запас моделей общения, а также он обладает коммуникативными стратегиями их осуществления, на практике (и потенциально, и реально) он делает множество ошибок на всех уровнях осуществления коммуникативного акта: *на уровне ориентировки*: у данного учащегося недостаточно развито произвольное внимание и он, в связи с этим, теряет часть информации, которую предоставляет ему партнер по общению; данная потеря информации зачастую весьма негативно сказывается на его коммуникации, на решении коммуникативных задач; *на уровне исполнения*: турецкий учащийся всегда настроен быстро решить проблему, образно говоря, в исполнении своего коммуникативного акта такой учащийся буквально «несется вперед» и стремится скорее освободиться от «навалившихся» на него (как он думает) проблем; зачастую, включаясь в действие, он сначала делает, а затем думает, досадно «исправляя» свои ошибки «задним числом»; *уровень контроля* (контроля со стороны) данный учащийся переносит с трудом (или вообще не переносит), а уровня самоконтроля он достигает (если ему не помочь) в редких случаях (Ашчи, 2012 и др.);

3) несмотря на то, что турецкие учащиеся обладают сильной мотивацией для достижения успехов в учебно-профессиональном общении (в получении хорошей, престижной профессии), многие из них, тем не менее, в силу своего прежнего жизненного опыта, как авторам представляется, «заглушили» в себе экзистенциальную, интровертивную, потребность в уединении. Как следствие — у данных учащихся наблюдается нежелание оставаться наедине с собой, неумение работать самостоятельно, что лишает их возможности продуктивно заниматься творчеством.

Кроме этих «проблемных» свойств языковой личности турецких учащихся в их общении авторы обнаружили и много положительного, того, что «призвано» *нейтрализовать* негативный эффект их коммуникации (как контактной, так и дистантной):

1) турецкие учащиеся в своем большинстве добры, настойчивы, готовы прийти на помощь в трудной ситуации;

2) данные учащиеся любят, когда их назначают «старшими» группы, и в этой ситуации ответственно относятся к своим обязанностям. Любят быть в центре внимания, выступать в роли «звезды», и хотя при этом они ревностно относятся друг другу, тем не менее, в целом, они честны и дружелюбны;

3) почитают «авторитет» (в том числе руководство и преподавателя) и с радостью готовы выполнять порученное им дело;

4) ошибки исправляют, но не любят, когда им публично указывают на них. Особенно не любят (и не считают нужным) приносить извинения;

5) при решении когнитивно-коммуникативных задач опираются на левое полушарие, т.е. на аналитические способы постижения «пространства», при этом из-за отсутствия достаточной информации зачастую «двигаются» в неправильном

направлении. Однако при этом, в большинстве случаев, у них срабатывает хорошо развитая природная интуиция, выступающая в качестве «корректирующего» фактора;

б) в общении и речевой деятельности турецких учащихся весьма важное место занимает эстетическая составляющая: они любят и ценят все красивое, в том числе и искусство;

7) поскольку турецкие учащиеся в своем большинстве экстраверты, они активно участвуют во всех запланированных и незапланированных мероприятиях, а также хотят исполнять первые роли в этих мероприятиях.

Решение этих проблем, связанных с межкультурной коммуникацией турецких учащихся (особенно на начальном этапе их общения/учебного общения на РЯ), безусловно, связано с решением многих проблем современного подготовительного факультета.

Из затрагиваемых в исследовании проблем и способов их решения применительно к иностранным/турецким учащимся подготовительного факультета наиболее актуальны и дискуссионны, на взгляд авторов, следующие:

— *подход к формированию контингента* учащихся на современных подготовительных факультетах;

— *способы решения учебно-профессиональных задач подготовительных факультетов*, касающиеся *учебного материала*;

— *способы решения учебно-профессиональных задач подготовительных факультетов*, касающиеся *формирования умений общаться и достигать планируемых результатов в общении как деятельности* (в особенности в основной для учащихся сфере общения — в учебно-профессиональной сфере).

Так, насколько авторам известно, теоретическая установка современной лингводидактики «на общение» (Зимняя, 1989; Митрофанова, Костомаров [и др.], 1990; Леонтьев, 2001; Азимов, Шукин, 2009 и т.д.), в целом, остается только на бумаге. В реальном учебном общении (из-за напряженности учебного процесса по подготовке учащихся к сдаче тестов) свой *субъектный* статус реализует только преподаватель. Студент же (в том числе и турецкий студент), лишенный этого статуса на всем протяжении учебно-профессиональной «деятельности», вместе с этим лишен и возможности тренировать свои способности в общении: производить выбор, корректировать поведение, особенно в тех ситуациях, которые обнаруживают «не идентичность» культур «контактирующих языков» (Ашчи, 2012 и др.).

Как полагают авторы статьи, необходимость осуществления базового, антропологического, принципа позволит методисту/преподавателю поставить весь, описанный ранее, процесс обучения общению (коммуникации) с головы — на ноги, а именно, пойти в общении не от себя, а от личности учащегося как партнера по общению (коммуникации).

Подчеркнем, главной *экзистенциальной* (жизненно важной) потребностью турецкого учащегося является потребность в таком учебно-профессиональном общении, которое обеспечит ему достижение цели пребывания в России: поступление в вуз, а также успешную учебно-профессиональную деятельность в рамках данного вуза. В связи с этим антропологическая лингводидактика призывает

склониться к мнению тех методистов (ученых и практиков), которые считают, что обеспеченный современными методиками подготовительный факультет по своей функции призван помочь иностранным/турецким учащимся не только в языковом плане, но прежде всего в плане учебно-профессионального общения; на подготовительном факультете к выделенным формальным единицам (Требования..., 2015; Лингводидактическая программа..., 2017) следует относиться как к инструменту, способному/не способному обеспечить экзистенциальные потребности учащихся; в начальный период обучения иностранных/турецких учащихся РЯ преподаватель в принципе должен воспользоваться предоставленной ему уникальной возможностью реального межкультурного общения (реальной межкультурной коммуникации). Именно от мастерства преподавателя, его методической оснащенности (в некоторых случаях даже развитой интуиции) зависит, смогут ли эти два участника, старший (преподаватель) и младший (учащийся), воспользоваться данной возможностью. Эта возможность появляется с самых первых дней усвоения учащимся единиц общения на неродном языке. Так, преподаватель-профессионал входит в аудиторию и говорит: «Добрый день!», — и учащиеся понимают, что преподаватель произнес слова приветствия. Преподаватель здоровается индивидуально с каждым учащимся, и учащийся понимает, что ему нужно ответить. В случае с весьма общительными, интерактивными, догадливыми турецкими учащимися такая методика — наиболее эффективна. И здесь, в первый период обучения, в коммуникацию включены самые различные ее средства: от невербальных средств устной речи — через графические — к вербализованным, вполне полноценным, высказываниям. Так, шаг за шагом, востребованное коммуникацией слово становится действенным орудием, помощником турецкого студента в его настоящей межкультурной коммуникации. Благодаря слову, его ситуационно обусловленной форме турецкий студент буквально на глазах вырастает из «младшего» участника коммуникации — в «старшего», управляя своим межличностным общением и реализуя свои экзистенциальные (прежде всего коммуникативные) потребности.

Сложнее (но преодолимее) у «начинающего» турецкого учащегося обстоит дело с реализацией его «приглушенной» экзистенциальной потребности в уединении. До своей потребности в уединении как возможности реализовывать свою субъектность в совершении творческих актов деятельности турецкий учащийся может «достучаться» не сразу. И на первых порах учебного общения в аудитории преподавателя-мастера он даже не догадывается, что уже начал делать «первые шаги» в этом направлении. Так, например, его соседка по учебе (например, турецкая девушка) тут же, на занятии, самостоятельно (по модели) подготовила замечательный рассказ о своей группе. В этой ситуации ревностно относящийся к «лидерству» турецкий юноша-экстраверт обязательно заставит себя в условиях аудитории уединиться на 2—3 мин и так же, самостоятельно, подготовиться к публичному выступлению. В данный момент этот юноша и не подозревает, что за этими 2—3 мин последуют аудиторные 5—7 мин... и, наконец, он сможет и дома работать самостоятельно и выполнять, непременно, творческие коммуникативные задания.

Ранее на примере первых дней межкультурной коммуникации в аудитории «начинающих» турецких учащихся было показано, что в процессе изучения РЯ у этих учащихся появляется шанс не только приобрести модели успешного общения на языке, но и скорректировать свои *личностные* свойства таким образом, чтобы они, в дальнейшем, помогли им в общении/в учебно-профессиональном общении. Авторские опросы турецких учащихся, прошедших школу коммуникации по предлагаемой методике, показывают, что усвоенные сведения помогают им успешно общаться и осуществлять профессионально ориентированную деятельность сначала — на РЯ, а затем уже и на турецком.

Перспектива данного исследования состоит в разработке методик обучения межкультурному общению (межкультурной коммуникации) в каждый из выделяемых на современном этапе периодов учебного процесса (периодов, формирующих коммуникативную компетенцию уровней А1, А2 и В1). Практика показывает, что обучение в каждый из этих периодов имеет свою, особую, специфику. И у антропологической лингводидактики применительно к обозначенным периодам — широкое («непаханное») поле деятельности. Например, какую методическую стратегию должна осуществлять антропологическая лингводидактика в период, называемый «*периодом выживания*» иностранного/турецкого учащегося, и какой смысл вкладывает данная наука в термин «*выживание*» применительно к турецким учащимся подготовительного факультета. Или в чем состоит особенность межкультурной коммуникации в последний период обучения РЯ иностранных/турецких учащихся на подготовительном факультете российского вуза. Решение всех этих вопросов с позиции современной антропологической лингводидактики, безусловно, представляет как теоретическую, так и практическую ценность.

Заключение

Рассматривая учебную межкультурную коммуникацию турецких учащихся с позиции антропологической лингводидактики, авторы считают следующее:

1) реализация принципов данной науки весьма актуальна именно в условиях подготовительных факультетов российских вузов;

2) с точки зрения антропологической лингводидактики *центр* учебного межкультурного общения турецких учащихся подготовительного факультета составляет учебно-профессиональная сфера общения, а *периферию* — обиходно-бытовая и социально-культурная сферы. Единицы общения данных сфер приобретают особую важность, если они: а) способны выступать в качестве единиц, *интегрирующих* когнитивно-языковую архитектуру личности/ЯЛ турецкого учащегося; б) помогают турецкому учащемуся нейтрализовать «негативные качества» экстраверсии и сформировать проактивность как способность реализовать коммуникативный акт по оптимальным параметрам; в) представляют личностный интерес для учащегося;

3) помимо реализации в учебном процессе выделенных авторами принципов антропологическая лингводидактика в разной степени привлекает также и достижения а) методик «инклюзивного образования», помогающих турецким уча-

щимся гармонизировать личностные свойства в процессе общения; б) методик «эксклюзивного образования», предусматривающих развитие экзистенциальной потребности в творчестве, в самореализации, в формировании чувства самоуважения и уважения к партнеру по общению.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Азимов Э.Г., Щукин А.Н.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Изд-во ИКАР, 2009. 448 с.
- Антология педагогической мысли России второй половины XIX — начала XX в. / сост. П.А. Лебедев. М.: Педагогика, 1990. С. 38—114, 214—253.
- Ашчи М.* Русский родительный падеж с позиций носителя турецкого языка: дисс. ... канд. филол. наук. М., 2012. 221 с.
- Бахтин М.М.* Проблема речевых жанров. Эстетика словесного творчества / сост. С.Г. Бочаров. 2-е изд. М.: Изд-во «Искусство», 1986. С. 250—296.
- Восприятие и деятельность / под ред. А.Н. Леонтьева. М.: МГУ, 1976. 318 с.
- Вygотский Л.С.* Избранные психологические исследования. Мышление и речь. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956. 519 с.
- Гальперин П.Я.* Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий / Исследования мышления в советской психологии: сб. ст. Отв. ред. Е.В. Шорохова. М.: Наука, 1966. С. 236—280.
- Гузикова М.О., Фофанова П.Ю.* Основы теории межкультурной коммуникации: учеб. пособие. Екатеринбург: Изд-во Уральского университета, 2015. 124 с.
- Зимняя И.А.* Психология обучения неродному языку. М.: Русский язык, 1989. 220 с.
- Костомаров В.Г., Бурвикова Н.Д.* Антропологический принцип как перспектива в развитии лингвострановедения / Русский язык как иностранный: лингвистические проблемы. М., 1997. С. 8—12.
- Леонтьев А.А.* Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии. М.: Воронеж, 2001. 448 с.
- Лингводидактическая программа по русскому языку как иностранному: элементарный уровень (А1), базовый уровень (А2), первый сертификационный уровень (В1): учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению 050300 Филологическое образование. 2-е изд., перераб. и доп. / З.И. Есина [и др.]. М.: РУДН, 2017. 185 с.
- Митрофанова О.Д., Костомаров В.Г., Вятютнев М.Н., Сосенко Э.Ю., Степанова Е.М.* Методика преподавания русского языка как иностранного. М.: Русский язык, 1990. 269 с.
- Мухаммад Л.П.* Интегративная модель обучения рецептивным видам речевой деятельности студентов-нефилологов (начальный и средний этапы обучения). М.: Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, 2003. 578 с.
- Требования к Первому сертификационному уровню владения русским языком как иностранным. Общее владение. Профессиональный модуль. 3-е изд. / Н.П. Андрияшина, Г.А. Битехтина, Т.Е. Владимирова [и др.]. СПб.: Златоуст, 2015. 64 с.
- Чайлак Х., Мухаммад Л.П.* Интерактивные особенности языковой личности и проблема функционирования механизмов антиципации в процессе работы с текстом // “Avrasya Uluslararası Ara tırmalar Dergisi”. 2016. № 8. С. 31—50.
- Юнг К.Г.* Психологические типы. М.: АСТ, 2008. 761 с.
- Vuber M.* Quen es el Hombre? Mexico, 1954. P. 20—21.

Collins S. *The Category of the Person*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985. P. 73.

Natanson M. *Existential categories in Contemporary Literature // Literature, philosophy and the Society*. Hague, 1962. P. 119–120.

© Ашчи М., Мухаммад Л. П., Татарина Н.В., 2018

История статьи:

Дата поступления в редакцию: 22.11.2017

Дата принятия к печати: 10.01.2018

Для цитирования:

Ашчи М., Мухаммад Л. П., Татарина Н.В. Межкультурная коммуникация как компонент антропологической лингводидактики // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2018. Т. 16. № 2. С. 143–156. DOI: 10.22363/2313-2264-2018-16-2-143-156

Сведения об авторах:

Мурат Ашчи, кандидат филологических наук, заведующий отделением русского языка и литературы Караденизского технического университета. *Сфера научных интересов*: преподавание русского языка как иностранного, родительный падеж, описательный текст, виды глаголов. *Контактная информация*: kutuzov2005@yahoo.com

Мухаммад Людмила Петровна, доктор педагогических наук, профессор кафедры РКИ подготовительного факультета Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина. *Сфера научных интересов*: межкультурная коммуникация, языковая личность иностранного студента, текст и дискурс, языковая картина мира, национально ориентированная методика преподавания русского языка как иностранного. Автор более 70 научных публикаций. *Контактная информация*: ludmilamuh@mail.ru

Татарина Наталья Васильевна, кандидат филологических наук, декан подготовительного факультета Государственного института русского язык им. А.С. Пушкина. *Сфера научных интересов*: методика преподавания русского языка как иностранного, культурологический компонент на уроках русского языка как иностранного, межкультурная коммуникация, диалог культур. Автор более 20 научных публикаций. *Контактная информация*: NVTatarinova@pushkin.institute

INTERCULTURAL COMMUNICATION AS ANTHROPOLOGICAL LINGUODIDACTICS COMPONENT

M. Aschi, L.P. Muhammad, N.V. Tatarinova

Karadeniz Technical University
Trabzon, 61080, Turkey

Pushkin State Russian Language Institute
6, Akademika Volgina str., Moscow, 117485, Russian Federation

The issue of the research is related to the account of nationally determined personality traits of a foreign student in the model of intercultural educational communication on the principles of anthropological linguodidactics.

The relevance of the work is in determining the criteria for modeling intercultural learning communication in relation to Turkish students of the initial stage of education (levels A0—A2). The result of this study is the creation of a personally oriented Russian language teaching model for Turkish students of the preparatory faculty. Unlike traditional models, the proposed model is built into the anthropological paradigm of constructing educational models, taking into account primarily the existential needs of the Turkish language personality, as well as the mechanisms of interaction of the individual in the process of educational intercultural communication.

The purpose of the work is to use the possibilities of anthropological linguodidactics in relation to intercultural communication, to identify the center and the periphery in the communicative space of Turkish students studying Russian language in order to enter the philological faculties of Russian universities.

As the main method of research, we distinguish the method of constructing a learning model based on the principles and provisions of anthropological linguodidactics; the latter also involves the extensive use of practical methods: observation of interpersonal communication in groups of Turkish students, interviewing, and generalization of communication experience in the classroom and beyond.

The material of the study is a real ongoing in the classroom of Turkish students learning process on the Russian language, as well as video and audio recordings of the process.

The novelty of the research lies in the fact that educational intercultural communication is considered from the perspective of modern methodological science — anthropological linguodidactics.

The theoretical significance of the work consists in the construction of a model of educational intercultural communication with the definition of the center and the periphery in relation to the Turkish students of the preparatory faculty. The construction of this model can help methodologists, theorists and teachers, practitioners optimally organize the learning process for the language training of Turkish students who intend to enroll in Russian universities.

The study revealed a certain minimum of personal properties of Turkish students, significantly affecting their educational intercultural communication in the early periods of their stay in the training of preparatory faculties of Russia. This work allows to draw a conclusion about the prospects of further study of educational intercultural communication from the perspective of anthropological linguodidactics.

Key words: anthropological linguistics, preparatory faculty, intercultural communication, Turkish students, the model of learning, the center and periphery of the educational process

REFERENCES

- Azimov, E.G., & Shchukin, A.N. (2009). *Novyi slovar metodicheskikh terminov i ponyatii (teoriya i praktika obucheniya yazykam)* [New dictionary of methodical terms and concepts (theory and practice of teaching languages)]. Moscow: IKAR Publ. (In Russ).
- Ashchi, M. (2012). *Russkii roditel'nyi padezh s pozitsii nositelya turetskogo yazyka* [Russian genitive case from the positions of the carrier of the Turkish language] (Dis. kand. filol. nauk). Moscow. Publ. (In Russ).
- Bakhtin, M.M. (1986). Problema rechevykh zhanrov. *Estetika slovesnogo tvorchestva* [Problem of speech genres. *Aesthetics of verbal creativity*]. Moscow. Publ. (In Russ).
- Vygotskii, L.S. (1956). *Izbrannye psichologicheskie issledovaniya. Myshlenie i rech'* [Selected psychological research. *Thinking and speaking*]. Moscow: Izd-vo APN RSFSR Publ. (In Russ).
- Gal'perin, P.Ya. (1966). Psihologiya myshleniya i uchenie o poetapnom formirovanii umstvennykh deistvii. *Issledovaniya myshleniya v sovetskoj psichologii: Sbornik statei* [Psychology of thinking and the doctrine of the step-by-step formation of mental actions. *Research of thinking in Soviet psychology: Collection of articles*]. Moscow: Nauka Publ. (In Russ).
- Guzikova, M.O., & Fofanova, P.Yu. (2015). *Osnovy teorii mezhkul'turnoi kommunikatsii: uchebnoe posobie* [Fundamental of the theory of intercultural communication: textbook]. Ekaterinburg: Izd-vo Ural'skogo universiteta Publ. (In Russ).

- Esina, Z.I. and others. (2017). *Lingvodidakticheskaya programma po russkomu yazyku kak inostrannomu: elementarnyi uroven' (A1), bazovyi uroven' (A2), pervyi sertifikatsionnij uroven' (B1): uchebnoe posobie dlya studentov vysshikh uchebnykh zavedenii, obuchayushchikhsya po napravleniyu 050300 Filologicheskoe obrazovanie* [Linguodidactic program in Russian as a foreign language: elementary level (A1), basic level (A2), first certification level (B1): textbook for students of higher education institutions studying in the direction 050300 Philological education]. Moscow: RUDN Publ. (In Russ).
- Zimnyaya, I.A. (1989). *Psihologiya obucheniya nerodnomu yazyku* [Psychology of non-native language teaching]. Moscow: Russkii yazyk Publ. (In Russ).
- Kostomarov, V.G., & Burvikova, N.D. (1997). Antropologicheskii printsip kak perspektiva v razvitiilinguostranovedeniya [Anthropological Principle as a Perspective in the Development of Linguistic Studies]. *Russian as a Foreign Language: Linguistic Problems*. Moscow. (In Russ).
- Lebedev, P.A. (1990). *Antologiya pedagogicheskoi mysli Rossii vtoroi poloviny XIX — nachala XX v. [Anthology of the pedagogical thought of Russia in the second half of the 20th century and the beginning of the 20th century]*. Moscow: Pedagogika Publ. (In Russ).
- Leont'ev, A.A. (2001). *Yazyk i rechevaya deyatelnost' v obshchei i pedagogicheskoi psihologii* [Language and speech activity in general and pedagogical psychology]. Moscow: Voronezh Publ. (In Russ).
- Leont'ev, A.N. (1976). *Vospriyatie i deyatelnost'* [Perception and activity]. Moscow: MGU Publ. (In Russ).
- Mitrofanova, O.D., Kostomarov, V.G., Vyatyutnev, M.N., Sosenko, E.Yu., & Stepanova, E.M. (1990). *Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo* [Methodology of teaching Russian as a foreign language]. Moscow: Russkij yazyk Publ. (In Russ).
- Muhammad, L.P. (2003). *Integrativnaya model' obucheniya retseptivnym vidam rechevoi deyatelnosti studentov-nefilologov (nachal'nyi i srednii etapy obucheniya* [Integrative model of learning receptive types of speech activity of non-philological students (initial and intermediate stages of training)] (Doctoral dissertation, Moscow). (In Russ).
- Andryushina, N.P., Bitekhtina, G.A., & Vladimirova, T.E. and others (2015). *Trebovaniya k Pervomu sertifikatsionnomu urovnyu vladeniya russkim yazykom kak inostrannym. Obshchee vladenie. Professional'nyi modul'* [Requirements for the first certification level of Russian as a foreign language. Common ownership. Professional module]. Saint Petersburg: Zlatoust Publ. (In Russ).
- Chailak, H. & Muhammad, L.P. (2016). Interaktivnye osobennosti yazykovoii lichnosti i problema funkcionirovaniya mekhanizmov antitsipatsii v protsesse raboty s tekstem. «*Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*» [Interactive features of the language personality and the problem of the functioning of the mechanisms of anticipation in the process of working with text. *Eurasia International Research Magazine*]. 8, 31–50. (In Russ).
- Jung, K.G. (2008). *Psikhologicheskie tipy* [Psychological types]. Moscow: AST Publ. (In Russ).
- Buber, M. (1954). *Quen es el Hombre?* [What is Man?]. Mexico. Publ. (In Spanish).
- Collins, S. (1985). *The Category of the Person*. Cambridge: Cambridge University Press Publ. (In Eng).
- Natanson, M. (1962). Existential categories in Contemporary Literature. *Literature, philosophy and the Society*. Hague Publ. (In Eng).

Article history:

Received: 22.11.2017

Accepted: 10.01.2018

For citation:

Aschi M., Muhammad L.P., Tatarinova N.V. (2018) Intercultural communication as anthropological linguodidactics component. *RUDN Journal of Russian and Foreign Languages Research and Teaching*, 16 (2). 143—156. DOI: 10.22363/2313-2264-2018-16-2-143-156

Bio Note:

Murat Aschi, Candidate of Philological Sciences, Head of the Department of Russian language and literature of Karadeniz Technical University. *Research interests*: Teaching Russian as a foreign language, genitive case, descriptive text, aspects of Russian verbs. *Contact information*: kutuzov2005@yahoo.com

Muhammad Ludmila Petrovna, Doctor of pedagogical sciences, Professor of department of Preparatory faculty of the Pushkin State Russian Language Institute. *Research interests*: intercultural communication, linguistic personality of the foreign student, text and discourse, language picture of the world, national-oriented methods of teaching Russian as foreign language. Author of more than 70 scientific publications. *Contact Information*: ludmilamuh@mail.ru

Tatarinova Nataliia Vasilevna, Candidate of Philological Sciences, Dean of Preparatory faculty of the Pushkin State Russian Language Institute. *Research interests*: methods for teaching Russian as a foreign language, culturological component on the lessons of Russian as a foreign language, intercultural communication, the dialogue of cultures. Author of more than 20 scientific publications. *Contact information*: NVTatarinova@pushkin.institute