

УДК 314.74

DOI: 10.17223/1998863X/33/10

Н.П.Погодаев

**РИСКИ «КОЛОНИЗАЦИИ БУДУЩЕГО»:
РУССКИЙ АВОСЬ И ТАДЖИКСКИЙ ТАВАККАЛАН
В УНИВЕРСИТЕТСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ ТОМСКА**

Введение

Образовательная миграция из Таджикистана во второй половине нулевых годов XXI в. стала одним из существенных трендов взаимодействия России и Таджикистана в постсоветский период. В отличие от представителей трудовой миграции, молодёжь, которая едет учиться в российские университеты, не просто адаптируется к жизни в принимающем сообществе, но и вовлекается в процесс инкультурации. Идеальный тип образовательной миграции представлен процессами освоения значимых паттернов принимающего общества и русского языка в трёх его ипостасях – разговорного, письменного и профессионального арго, получения качественных знаний по изучаемому направлению, формирования устойчивых социальных связей в университетской среде. Эти процессы формирования человеческого капитала представляют собой, как пишет английский социолог Энтони Гидденс, «колонизацию будущего», т.е. открывают в дальнейшем для студентов из Таджикистана путь к дефицитным социальным ресурсам и на родине, и в Российской Федерации. Те, кто останется в России, станут частью её гражданской нации, пополняя ряды «новых русских азиатов» – выходцев из стран Центральной Азии, получивших высшее образование в России или добившихся здесь успеха в сфере бизнеса. Но реалии образовательной миграции далеки от идеального типа. Одной из причин трудностей, возникающих у некоторых студентов-мигрантов, является плохое владение русским языком. Эти проблемы рассматриваются в рамках теории «общества рисков», сформулированной в работах уже упоминавшегося Энтони Гидденса и немецких социологов Ульриха Бека и Никласа Лумана.

В статье анализируется статистика образовательной миграции из Таджикистана, сущность рисков, связанных с низким уровнем владения русским языком частью студентов из Таджикистана, причины отсутствия на протяжении почти десяти лет системы качественного обучения русскому языку студентов из этой страны, причины пониженной чувствительности студентов к существующим рискам и те ответы на упомянутые проблемы, которые постепенно формируются в практиках томских университетов.

В статье используются материалы индивидуальных глубинных интервью, проводимых автором данной публикации со студентами из Таджикистана, обучающимися в университетах Томска, руководителями таджикской диаспоры в сибирских городах, сотрудниками томских университетов и другими

представителями принимающего сообщества. Материалы интервью цитируются с сохранением лексических и грамматических особенностей речи респондентов. Это ещё один аспект метода кейс-стади – возможность показать степень владения русским языком студентами томских университетов из Таджикистана [22].

Тенденции образовательной миграции из Таджикистана

Данные университетов, органов региональной и федеральной власти позволяют проанализировать тенденции образовательной миграции в количественном отношении. Начиная с 2006 года, по данным на 1 октября, в университетах Томска было следующее количество студентов из Таджикистана [21](табл. 1).

Таблица 1

Университет	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Томский государственный университет (ТГУ)	2	5	13	10	19	16	21	20	28	46
Томский политехнический университет (ТПУ)	4	7	8	11	7	7	8	12	12	22
Томский университет систем управления и радиоэлектроники (ТУСУР)	1	1	1	2	6	21	12	9	14	13
Томский государственный архитектурно-строительный университет (ТГАСУ)	0	0	0	0	0	14	39	28	36	31
Томский государственный педагогический университет (ТГПУ)	2	1	0	0	1	1	12	57	115	158
Сибирский государственный медицинский университет (СибГМУ)	0	1	1	1	1	2	2	3	3	5
Итого	9	15	22	24	34	61	94	129	208	275

Приток студентов из Таджикистана в томские университеты ставит вопрос о масштабах проблемы, о локусах подготовки специалистов из этой страны. Информация об этом, начиная с 2013/14 учебного года, может быть получена на сайте Министерства образования и науки Российской Федерации [18]. Эти данные позволяют сравнить количество студентов за последние два года [19](табл. 2).

Таблица 2

	2014 г.	2015 г.
Всего студентов из Таджикистана в высших учебных заведениях России	8777	11731
За бюджетные ассигнования федерального бюджета	3525	5146
По договорам об оказании платных образовательных услуг	5212	6517
На очной форме обучения	5709	8366
За бюджетные ассигнования федерального бюджета	3368	4935
По договорам об оказании платных образовательных услуг	2302	3365
На заочной форме обучения	2800	3049
За бюджетные ассигнования федерального бюджета	128	170
По договорам об оказании платных образовательных услуг	2675	2877
На очно-заочной форме обучения	268	316
За бюджетные ассигнования федерального бюджета	33	41
По договорам об оказании платных образовательных услуг	235	275
	2014	2015
Всего субъектов РФ	84	84
Количество субъектов РФ, в которых учатся студенты из Таджикистана	76	79
Количество субъектов РФ, в которых учатся 100 и более студентов из Таджикистана	20	29

Наибольшее количество студентов из Таджикистана обучается в Москве и С.-Петербурге (табл. 3).

Таблица 3

	2014г.	2015г.
Москва	1002	1131
С.-Петербург	740	798

По субъектам Сибирского федерального округа студенты из Таджикистана распределяются следующим образом (табл.4).

Таблица 4

Название региона	2014 г.	2015 г.
Республика Алтай	1	1
Алтайский край	228	389
Республика Бурятия	13	16
Забайкальский край	8	3
Иркутская область	139	167
Кемеровская область	359	454
Красноярский край	164	381
Новосибирская область	217	259
Омская область	12	20
Томская область	175	270
Республика Тыва	0	0
Республика Хакасия	6	4
Сибирский федеральный округ в целом	1322	1964

Как следует из приведенной таблицы, томские университеты по количеству студентов из Таджикистана занимали в СФО в 2014 и в 2015 гг. четвертое место.

По остальным федеральным округам в данной статье приводится информация лишь по субъектам РФ, в которых насчитывается 100 и более студентов из Таджикистана (табл. 5).

Таблица 5

Центральный федеральный округ		
Название региона	2014 г.	2015 г.
Воронежская область	202	211
Ивановская область	352	304
Костромская область	102	188
г.Москва	1002	1131
Московская область	177	142
Рязанская область	107	108
Тверская область	62	123
Тульская область	73	103
Ярославская область	241	295
Южный федеральный округ		
Название региона	2014 г.	2015 г.
Ростовская область	103	125
Северо-Западный федеральный округ		
Название региона	2014 г.	2015 г.
г.С.-Петербург	740	798
Уральский федеральный округ		
Название региона	2014 г.	2015 г.
Свердловская область	202	273
Тюменская область	146	321
Челябинская область	77	104
Приволжский федеральный округ		
Название региона	2014 г.	2015 г.
Республика Башкортостан	92	176
Республика Марий Эл	48	328
Республика Мордовия	1	155
Республика Татарстан	325	601
Нижегородская область	142	146
Пензенская область	52	188
Самарская область	210	359
Дальневосточный федеральный округ		
Название региона	2014 г.	2015 г.
Приморский край	89	121
Северо-Кавказский федеральный округ		
Название региона	2014 г.	2015 г.
Ставропольский край	66	149

Из приведенных данных видно, что студенты из Таджикистана учатся почти по всей России. Больше всего их в двух столичных городах, в университетах Центральной России, Поволжья, Урала и Сибири.

Риски рисков: предвосхищение будущих угроз

Проблемы, возникающие в процессе инкультурации студентов из Таджикистана в принимающем сообществе, можно рассматривать не только как собственно риски, но и как знание о рисках: «В классовых обществах бытие определяет сознание, в то время как в обществах риска сознание определяет бытие. Знание приобретает новое политическое значение. Соответственно политический потенциал общества риска должен раскрываться и анализироваться в социологии и теории возникновения и распространения знания о рисках» [1. С. 14]. У. Бек говорит, что «риски имеют дело с предвидением, с ещё не наступившими, но надвигающимися разрушениями, которые сегодня реальны именно в этом значении» [1. С. 22]. Н. Луман пишет, что «оценка риска и готовность принять риск – это проблема не только ментальная [psychische], но прежде всего социальная» [16. С. 136]. При этом он обращает внимание на проблему «отбора риска» – какой риск учитывать, а какой нет. Этим отбором управляют некие социальные факторы. Анализируя смысл понятия «риск» как неуверенность в будущем, Н. Луман использует дихотомию «риск/опасность» [16. С. 150]. Таким образом, риск рассматривается как некая проекция нынешних проблем в будущее. Вторжение в то временное пространство, которое ещё впереди, Э. Гидденс называет «колонизацией будущего». [3. С. 109]. Безусловно, современное образование является одной из активных форм этого процесса колонизации тех символических и материальных пространств, которые человек планирует присвоить. Отношения с будущим меняются именно в нынешнюю эпоху «поздней современности», говорит английский социолог. «Поскольку признается, что будущее, в сущности, непостижимо и оно все резче отделяется от прошлого, это будущее становится новым поприщем – пространством контрфактических возможностей. Будучи однажды определена таким образом, эта область открывается для колониального вторжения, опирающегося на контрфактическое мышление и исчисление риска». Если У. Бек рассматривает риск в основном применительно к экологическим и прочим техногенным проблемам, то Э. Гидденс смотрит на проблему шире, говоря, что рискам подвержены все стороны человеческого существования: «Любая деятельность, даже строго увязанная с установленными образцами, в принципе исчисляется в понятиях риска, т.е. поддается своего рода общей оценке степени ее рискованности с точки зрения возможных результатов» [3. С. 109].

«Роковые моменты» как основной временной локус риска в жизни студентов-мигрантов

Риск становится частью самоидентичности практически любого индивида, так как он в уже гораздо меньшей степени полагается на судьбу. Причем, по мысли мэтра, ощущение риска, реагирование на него происходят в «роковые моменты». Под такими моментами, скорее всего, следует понимать те ситуации, в которых человек уходит из привычных комфортных обстоятельств жизни, из уже наработанных и понятных ему повседневных практик и с большей или меньшей долей осознания переходит к чему-то новому – неизвестному, непонятному и потому рискованному, способному привести

как к успеху и улучшению того, что было создано в рамках его индивидуальных и социальных практик в прошлом, так и к негативным последствиям, которые не только не оправдают его надежд, но и вообще изменят жизненную траекторию в худшую сторону. Под «роковыми моментами» Э. Гидденс понимает «переходные моменты, последствия которых имеют ключевое значение не просто для будущей манеры поведения индивида, но для его самоидентичности. Ибо значимые решения, однажды принятые, перестраивают рефлексивный процесс самоидентификации, воздействуя на образ жизни индивида» [3. С. 133]. К такому «роковому моменту» – переходу от привычных практик к неопределенности – можно отнести и поступление таджикского студента в российский университет. «Роковые моменты – это время, когда обстоятельства сходятся таким образом, что человек оказывается как бы на перепутье своего существования, или когда человек узнает нечто, имеющее для него судьбоносное значение» [3. С. 110].

Русский язык для студентов-мигрантов: симбиоз «значимого» и «проблематичного»

Сущностной характеристикой «роковых решений», продуцирующих риск, по мнению Э. Гидденса, является соединение в них «значимого» и «проблематичного». Именно через призму этих понятий можно рассматривать проблему изучения таджикскими студентами русского языка во всех трёх его ипостасях – разговорном, письменном и профессиональном аргю. Значимость этой составляющей процесса инкультурации связана не просто с возможностью полноценных контактов с представителями принимающего сообщества, но и с качественным освоением множества учебных дисциплин, преподаваемых, естественно, на русском языке. Всё это непосредственным образом влияет на формирование человеческого капитала в его положительной и отрицательной ипостасях.

Обучение в университетах ведется преподавателями, использующими разные варианты лексического и образного ряда, обладающими разным качеством произношения. Респондентка – преподаватель университета, обращает внимание на то, что иностранец в гораздо большей степени, нежели россиянин, выросший в русскоязычной среде, зависит от качества дикции преподавателя: *«... ко мне подошел один мужчина (преподаватель. – Н.П.), говорит, что вьетнамцы вообще не понимают ничего, они вообще не понимают русский язык (респондентка изобразила крайне неразборчивую шепелявую речь собеседника). Я так вот стою, слушаю, думаю: «Ну так вот и я же не понимаю тебя, дорогой»* [7]. Немалое значение имеет даже темп речи преподавателя, так как в начале обучения многие студенты из Таджикистана невольно переводят услышанное на родной язык. При ведении конспекта лекции все эти переменные отражаются на уровне восприятия и фиксации информации. Плохое знание языка студентами из Таджикистана может иметь мультипликативный эффект: непонимание некоторых слов и образных выражений ведет к утрате смысла получаемой информации; возникающие трудности при сокращении информации в ходе конспектирования ведут к избыточной психологической напряженности. Всё это может вести к отказу от конспектирования (в качестве защитной реакции) и порождать проблемы при подготовке

к семинарам, зачетам и экзаменам. По свидетельству преподавателя: *«Их лекции ... они хуже, чем у тех, кто из дальнего зарубежья учат специально русский язык в больших объемах. То есть невозможно прочитать – вот у меня где-то есть ксерокс – копия лекции студента – там вообще невозможно понять, что он пишет. Если у него не сформировано фонематическое письмо, например, на русском языке ... даже когда записывает, он записывает не те буквы. Естественно прочитать он потом не может»* [7]. Значимость качественного освоения русского языка связана с затратой больших временных, интеллектуальных и материальных ресурсов, необходимых для формирования профессиональных знаний и человеческого капитала в целом. Но плохое владение русским языком во многом обесценивает затрачиваемые ресурсы.

Надежда на авось / таваккалан

Проблематичность освоения русского языка складывается из целого ряда составляющих. Среди них и языковая ситуация в Таджикистане, где русский всё больше уходит из сферы бытового общения; и значительное отличие грамматической основы двух языков (в таджикском, например, нет грамматического рода и потому таджики часто путают «он» и «она»); и «фантом былого билингвизма», когда на студентов из Таджикистана, родившихся уже после распада Советского Союза и исхода из республики русских, по-прежнему смотрят как на граждан Таджикской ССР, где все жители так или иначе владели русским языком. Кроме того, формально нет оснований учить студентов из Таджикистана русскому языку: *«Считается, – говорит преподаватель университета, – что они знают русский язык, он у них стоит в аттестатах. Их сюда принимают, потому что у них есть оценка по русскому языку»* [7]. Все эти причины носят скорее объективный характер. Но есть и ещё одна причина проблематичности освоения русского языка студентами, которая является скорее проблемой субъективного свойства – бытующая и в русской, и в таджикской культурах надежда на благоприятное стечение обстоятельств, которое должно компенсировать отсутствие институализированных мер и собственных усилий индивида. По сути, это хорошо известная «надежда на авось» в русском образном и лингвистическом ряду. Подобные термины, отражающие сходное мировосприятие, есть и в таджикском: *авось, не опоздаем – шояд дер намонем; на авось – таваккалан; идти (положиться) на авось – таваккал кардан; авось пронесёт – натиҷ, ааш шояд ба хайр бошад; авось поможет – эх, тимол ба манфияти мо бошад и т.п.* В языке таджиков, живущих в Горнобадахшанской автономной области, есть слово «ногин» («авось»). Если операционализировать этот образный ряд, то можно выделить вполне конкретные составляющие не обоснованных чем-либо надежд на благоприятное стечение обстоятельств по овладению русским языком. Во-первых, у студентов из Таджикистана, где в школах так или иначе изучается русский язык, возникает надежда, что они его знают. Чаще всего у тех, кто поступает в российские университеты, на уровне разговорной лексики это и подтверждается. Тем более что, попав в Россию, они улучшают лексический ряд. В этой ситуации многие из них не обращают внимания на качество владения русской грамматикой, на русский язык в его письменном

выражении, на глубину понимания русского литературного языка со всей его образностью, многозначностью слов и переносом смыслов. Ещё меньше они задумываются, видимо, о специальном тезаурусе своей специальности, который исторически сформировался в определенной предметной и понятийной среде. Поверхностное знание языка становится препятствием в освоении не только русского письменного, но и профессиональной тематики. Во-вторых, проведение в университетах массовых «ритуальных» тестирований по методикам РКИ (русский как иностранный) лишь усугубляет проблему, формируя у части студентов ошибочную уверенность в том, что, претендуя на получение полновесного университетского образования, можно не прилагать особых дополнительных усилий для более качественного освоения русского языка. Студент-старшекурсник одного из технических университетов Томска в ответ на вопрос о том, ходил ли он на дополнительные занятия по русскому языку, говорит: *«Не, не ходили, там, просто у нас тестирование прошло, кто нормально тестирование проходил, им, сказали, не надо. Мы написали очень... на среднее написали, и нам сказали, не надо. И мы, каждый раз там вот на всяких лабораторных, конференциях участвовали и активно в университете образ жизни проводили, и из-за этого свободно разговариваем»* [9]. В-третьих, ситуация во многом зависит от отношения к этой проблеме в университетах. Здесь также может возобладать надежда на то, что студенты из Таджикистана *авось понимают* то, что слышат на лекциях и семинарах. Хотя, говорит респондентка, *«... они не всё понимают, иногда приходится медленнее проговаривать, потому что я вижу, что они замирают, когда что-то там быстро говорят»*. И продолжает, рассказывая об учёбе конкретного студента из Таджикистана: *«... тяжело ему давалось само произношение – я его через раз понимала»* [8].

Отсутствие серьезной рефлексии по поводу необходимости дополнительной работы со студентами из ближнего зарубежья, плохо владеющими русским языком, не способствует созданию в университетах системы, которая позволяла бы студентам из Таджикистана эффективно учить русский с первого дня занятий в университете. Магистрантка из Таджикистана в одном из томских университетов говорит: *«...Ну, как я приехала, я говорила, что я затрудняюсь по поводу языковой и я понимаю очень хорошо, но я не могу выражать своего мысля, как я хочу, как я понимаю, потому что мне хватает этого. Ну, мне посоветовали, что есть такой курс русского языка в нашем университете, мне познакомили с преподавателем. Э-э-э...этот преподаватель со мной пообщалась. А...она говорила, что, «моя группа состоит из китайцев»... очень более, такой, как называется... «на уровне моего студента, Вы на один ступенька выше»; поэтому Вы зря своего время тратите, с моими студентами ходите, потому что они изучают слова еще, а Вы очень много слов знаете, но просто Вы на втором ступеньке, а до этого еще мы не прошли. Так что у меня группа, к которой меня поставили, не соответствовала, поэтому ... я сама начинала самостоятельно учить»* [11]. Из-за плохого знания языка трудности возникают при подготовке к семинарским занятиям, когда необходимо прочитать материал, осмыслить его и выступить на занятии. Иногда, говорит респондентка, можно рассчитывать на помощь одногруппников, хотя и не всегда: *«... что будет непонятно, обращаюсь культурно,*

они объясняют всё. Если не хотят, то говорят: “не смогу”, или “забыла”, “ой, я сама не знаю, спроси другого”. Это нормально, я думаю». [11].

Проблематичность освоения русского языка может выражаться в форме отставания в учёбе, увеличения количества всякого рода «долгов» по зачётам, экзаменам и курсовым работам, в форме общей фрустрации. Последняя связана с тем, что, не владея свободно языком, студент не в состоянии расширять свой профессиональный кругозор в приоритетной профессиональной сфере. Этот процесс замещается поиском неких упрощенных алгоритмов профессиональной деятельности на предметном поле: «Я-то думал, – говорит один из респондентов, – что они подскажут, как мне или нам, группе, как войти в ...международную среду бизнеса, как... показать входы и выходы.... как создать свою компанию, там, например. И как войти в рынок, быть конкурентоспособными. Ну, мне этого не хватает реально... А про реальное вхождение, там, например, так-то нам ничё не говорят ...» [12]. Неудовлетворенность результатами учебного процесса, которая чувствовалась в ответах респондента, с его точки зрения, объяснялась тем, что его не научили тому, как быть эффективным специалистом, который мог бы получить хорошую работу в таджикских или российских госструктурах или в сфере частного консалтинга. Не объяснили, как стать участником престижных международных товарных или финансовых рынков. Его рефлексия, видимо, не предполагала, что освоение специальности, присвоение профессионального пространства требует более серьезных усилий в теоретической и практической областях, что связано в том числе и с более глубоким знанием русского языка.

Недостаточно хорошее владение языком может отражаться и на отношении российских студентов к студентам-мигрантам. В целом университетская среда весьма толерантна и, по мнению респондентов-преподавателей, какого-либо отчуждения между местными студентами и студентами-мигрантами не заметно. Но сами таджики порой по-иному оценивают отношения в студенческой группе: «Начинается пара и говорят: разделитесь по группам, чтобы сделать задание. Получается так, что ты попадаешь в группу и те, кто с тобой в группе, ну, мимикой, не знаю, тоном разговора тебе дают ясно понять, что мы, вот, будем работать, а ты ничего не сделаешь, потому что, ну, как бы ты не шаршишь, не знаешь ... бывали такие моменты, что вот приходилось ... говорить, что ну зачем, если не хотите, то я буду, ну как бы даже один работать, но не надо вести себя так» [10].

Причины пониженной чувствительности к рискам в среде студентов-мигрантов

Сохранение проблемы «плохого русского языка» в период учебы в университете в латентном состоянии связано с тем, что Э. Гидденс называет «приемлемыми границами» риска [3. С. 120]. Работы Э. Гидденса и У. Бека не являются настольными книгами студентов, они не мыслят по поводу своего будущего в категориях риска. На уровне повседневных практик студенты из Таджикистана воспринимают ситуацию с русским языком, скорее, как некие трудности, носящие преходящий характер. То есть не выделяют проблему с русским языком из общего континуума проблем студенческой жизни.

Эта проблема вписывается в целостную картину рисков, существующих в период учебы. Всё это выступает неким защитным фоном, «защитным коконом», как говорит Э. Гидденс, верой студентов из Таджикистана в то, что сам факт учебы в российском университете гарантирует им реалии, которые рассматриваются в качестве символов успеха: жизнь в стране с более высоким уровнем жизни, наличие в этой стране рабочих мест с хорошим заработком, успешное трудоустройство в Таджикистане при наличии российского диплома, доступ к другим дефицитным жизненным ресурсам. «Защитный кокон», о котором говорит Э. Гидденс, характеризуя пониженную чувствительность людей к рискам, представлен для студента из Таджикистана не только той институализированностью студенческой жизни, которая существует для любого-каждого российского студента, но и сравнением уровней жизни двух стран и подспудной верой в то, что после окончания университета он окажется не на бирже труда в Таджикистане, а на высокооплачиваемой работе в России. «Оценка риска по большей части происходит на уровне практического сознания», – отмечает английский социолог [3. С. 121]. Нарушение «защитного кокона», встреча студента-мигранта с более жесткой реальностью могут произойти либо в период обучения в университете, если уровень качества его знаний окажется ниже допустимых пределов, либо в послеуниверситетский период поиска хорошей работы, хорошего заработка и доступа к иным дефицитным ресурсам. Трудоустройство выпускников университетов является большой, болезненной проблемой, говорит один из руководителей таджикской диаспоры в крупном промышленном центре Сибири: *«...здесь, вот, в нашем крае вот такая проблема, что иностранные студенты, которые заканчивают, сложно ... в дальнейшем работать здесь. Потому что не берут таких, не каждого берут, и не каждый может по профессии работать... Это очень большая головной бол для нас тоже, для молодёжь, потому что мы сколько лет учились здесь, заканчивали, да, мы не можем здесь по диплому работать уже»*. На вопрос о причинах сложившейся ситуации, респондент сказал: *«Вот это проблема власти»* и добавил: *«Увидят – не русский... Такая проблема существует и здесь существует»* [13].

Ощущение риска уменьшается, если результаты происходящего отсрочены, пишет Э. Гидденс: «Риск, далекий от повседневного контекста жизни индивида – такой, как риск со значительными последствиями, – также может быть вынесен за скобки Umwelt'a (среды – нем. – Н.П.). Иначе говоря, связанные с таким риском опасности кажутся человеку слишком далекими от его собственных дел, чтобы серьезно задумываться об их возможности» [3. С. 124–125]. Будучи погружен в повседневные практики студенческой жизни, ощущая улучшение жизни по сравнению с тем, что было на родине, студент из Таджикистана воспринимает возможные проблемы с языком как нечто, очень отдаленное и потому не требующее немедленного реагирования. Он надеется, что всё *«авось–таваккалан»* как-нибудь образуется само собой. Хотя предчувствия будущих неудач могут подспудно существовать и беспокоить. Тем более что речь идет о сфере институционального риска, а не простой случайности. И потому требует не просто надежды на провидение, а институализированных и персонализированных усилий. Их суть – преумножение человеческого капитала, необходимого на конкурентном поле

послеуниверситетских реалий, на конкурентном рынке труда, который представляет собой универсальную независимую систему. Студент способен присвоить в будущем определенное символическое и материальное пространство лишь в том случае, если обладает необходимым качеством человеческого капитала. Многие, конечно, вернутся в Таджикистан, где диплом российского университета является хорошим стартовым капиталом для трудоустройства. Но и там могут возникнуть проблемы, если диплом не подкрепляется хорошей профессиональной подготовкой: *«У ребят нету практики. Учеба одно, а практика – другое. Во время учебы прохождение практики они за это короткое время они не могут... я считаю так, что ребята не готовы»* [13].

Риски формирования отрицательного человеческого капитала в среде студентов-мигрантов

Оставаясь в России, выпускник университета, не получивший подготовки должного качества, так или иначе будет сталкиваться с негативными последствиями сложившейся ситуации. Своё стремление к «колонизации будущего» он, возможно, будет реализовывать иными средствами, нежели его более успешные однокашники: либо замыкаясь в национальном анклав, либо пытаясь добиться изменения существующего положения с помощью различных нелегитимных способов. Здесь он, скорее всего, может обратиться к существующим образцам – участию в криминальных структурах или в террористических формированиях. То есть нерешенная проблема индивида выходит на более широкий план и становится проблемой для общества: «Роковые моменты обнажают высокосignификантный для индивида риск, сопоставимый и с риском, характерным для деятельности сообщества» [3. С. 111]. В близком контексте на эту проблему обращает внимание известный германский политик, бывший сенатор Берлина Тило Саррацин, когда говорит о том, что исламские террористы «редко были выходцами из бедных семей и зачастую посещали колледж или университет» [23. С. 244]. В подобной ситуации возникает феномен отрицательного человеческого капитала. То есть некоего сформировавшегося запаса «... особенных и специфических знаний, псевдознаний, навыков, моральных и психологических отклонений индивидуума, позволяющих ему получать для себя доходы и другие блага за счет противоправной, аморальной, мошеннической или некомпетентной деятельности, мешающей созидательной деятельности других лиц и созданию ими новых благ и доходов» [15. С. 9]. Наиболее интенсивно отрицательный человеческий капитал может себя проявлять в определенные кризисные для общества и личности моменты.

Ответы на риски: новые вызовы для университетов

Берясь за обучение иностранных студентов, университеты принимают на себя дополнительные обязанности по адаптации образовательного процесса к потребностям этого контингента. В отношении студентов из дальнего зарубежья данная парадигма отрефлексирована. Но студенты из ближнего зарубежья всё ещё воспринимаются иначе. Известно, что суждение о надежности системы выносится по состоянию её наиболее слабого звена. В существующей ситуации происходит нечто обратное. О знании русского языка скорее

судят по тем студентам-мигрантам, которые выросли в русскоязычной среде и хорошо им владеют. Это прежде всего студенты из Казахстана и Киргизии. Поэтому институциональной основой для возникновения вышеупомянутых рисков является недостаточное внимание к обучению студентов из Таджикистана русскому языку. По свидетельству респондента-преподавателя одного из томских университетов, количество часов по русскому языку для студентов из ближнего зарубежья в разы отличается от нагрузки по этому предмету для студентов из дальнего зарубежья: *«Чтобы учиться в российском университете, нужен уровень не менее Б-1. Это 600–700 часов русского языка как иностранного... А у них вот эти 120 часов»* [7]. Это ведет к тому, что некоторые студенты из Таджикистана чувствуют себя на занятиях первые годы весьма некомфортно: *«Им тяжело – они и у студентов спросить не могут – я не знаю – бояться или ещё что-то. И у преподавателя тоже (не спрашивают. – Н.П.) – такой вот страх. Я говорю, хорошо, когда понимают преподаватели и стараются их как-то настроить: подойди ко мне, спроси у меня»* [8].

Разные университеты Томска находятся на разных стадиях решения проблемы. В одном из них, как говорит респондент, найден реальный механизм улучшения ситуации: *«В прошлом году, когда эта тема возникла, мы организовали для этих студентов первый раз платные курсы по русскому языку – с минимальной ценой – меньше ста рублей час ... вместо курса «Русский язык и культура речи». А в этом году мы уже заранее похлопотали и вместо дисциплины «иностранный язык» мы ввели русский язык по результатам тестирования»* [7]. Результаты того тестирования показали, что *«тридцать человек почти сдали русский язык на уровне А-1, то есть элементарный. То есть у них нет грамматики и нет лексики никакой, кроме как элементарной. Они говорят еле-еле»* [7]. (Интервью было записано в феврале 2016 г.)

В 2015 г. для новаций в обучении студентов из ближнего зарубежья русскому языку появилось правовое основание. Министерство образования и науки РФ выпустило письмо «Об обучении иностранных граждан русскому языку как иностранному» от 23 января 2015 года N ВК-74/05. В нём, со ссылкой на Закон № 273-ФЗ, даётся разъяснение, что Федеральный государственный образовательный стандарт «предоставляет ряд <http://docs.cntd.ru/document/902389617> возможностей для освоения иностранными студентами русского языка как иностранного» [17]. Речь идет о том, что, во-первых, в качестве иностранного языка (например, английского) может изучаться и русский язык. Во-вторых, университеты могут по своему усмотрению использовать в этих целях вариативную часть ФГОС. В-третьих, русский язык может изучаться на факультативах за пределами основной образовательной программы. В-четвертых, университетами могут создаваться он-лайн курсы для изучения русского языка иностранцами ещё до поступления в высшее учебное заведение.

На обучении студентов из ближнего зарубежья может сказываться и то, что информация о гражданстве студентов есть у руководства университетов и в деканатах, но преподаватели об этом знают не всегда: *«Может быть, недоработка ... деканата, – говорит представитель администрации одного из томских университетов, – потому что мы не сообщаем ... преподавате-*

лю, что вот в вашей группе гражданин ... Таджикистана, будьте любезны хоть как-то к нему по-другому относиться. Наверно, надо будет просто вот здесь поставить такую задачу...» [8].

Помощь студентам из ближнего зарубежья в освоении русского языка является лишь одним из аспектов весьма сложной и многогранной проблемы приспособления принимающего сообщества к образовательной миграции. Толчком к обсуждению этой темы становятся повседневные практики, которые привносят в жизнь университетов новое видение ситуации: «... Я как-то зашла (в аудиторию. – Н.П.), – говорит преподаватель университета, – стоит у меня на таблице Менделеева ... студент – молится, совершает намаз... Надо было коленочками на что-то встать, коврика не было. Что-то вот случилось – надо было человеку. Тут же китайка, тут же другие студенты, они ему не мешают, он себе в уголочке. Я развернулась, вышла – думаю, надо, значит надо, что тут можно сделать» [7].

Окончив университеты, «новые русские азиаты» могут пережить ещё один «роковой момент» в своей жизни – момент выхода на российский рынок труда. Они окажутся в совершенно иной социальной страте России. Пока они были студентами, на них распространялся лимит толерантности. Это обусловлено тем, что, во-первых, студенты-иностранцы локализованы в университетах и студгородках. Во-вторых, юный возраст распространяет на них образ «детей» со всеми соответствующими предпочтениями. В-третьих, они если и присутствуют на рынке труда, то в качестве весьма удобной для предпринимателей рабочей силы (с гибкой занятостью, невысокой оплатой труда и низким уровнем социальной защиты и социальных притязаний). Но после окончания университетов они будут лишены защитного кокона студенческого статуса, на них могут распространиться те или иные характеристики социального клеймения. И плохое знание русского языка может быть одним из основных провоцирующих обстоятельств. Трактую проблемы трудоустройства, каждая из сторон может выдвигать свой аргумент: работодатель – профессионализм, наёмный работник – национальный фактор. «У меня племянник закончил ТУСУР, говорит представитель таджикской диаспоры Томска, – ... Ну, и находит ... работу, там испытательный срок. На испытательном сроке он показывает себя достаточно... ну, достаточно хорошо. А ... напарник отстает от него, ну там за какой-то определенный период надо больше установок запустить, он отстает, и в результате потом руководитель говорит, что ты не прошел испытательный срока, мы, мол, тебя не берем. А была причина именно в зависти и то, что он нерусский, а хотя он хороший специалист» [14]. Другой респондент рассказал о трудоустройстве в Томске студента из Юго-Восточной Азии: «Вьетнамец, о котором я говорил ... ещё будучи студентом устроился – он РВП получил и устроился... Вообще вьетнамца бы не взял никто – если вот к таджикам такое отношение представлять, да. А он вообще кто такой – вьетнамец. И русский у него ещё хуже, чем, да, у таджика, я думаю. Но при этом он неплохой специалист был по компьютерам там, программировал что-то и его взяли в фирму... в Академгородке... Он конкретно занимался базой данных по нашим медицинским учреждениям. То есть ему доверили большую серьезную работу, будучи ещё студентом. Так что вот эти все претензии, что не берут на работу, они

неправильные, нет. И платили ему нормальные деньги, официально устроился, вообще проблем нет... Большие скажу, сейчас, допустим, учебные заведения они только «за» обеими руками. Вы ведь знаете, что сейчас один из показателей – сколько иностранных специалистов у вас работает. Если он иностранный специалист замечательный, хороший, то его возьмут и будут платить больше, чем русскому» [6].

Риски образовательной миграции вообще и из стран Центральной Азии в частности могут быть связаны в будущем с преобразованиями российской университетской системы. Пока количество иностранных студентов в общей массе студентов относительно невелико, а количество бюджетных мест достаточно большое. Тем не менее часть представителей принимающего общества уже сейчас в ходе интервью интересуются, за счет каких ресурсов идет обучение иностранцев. Одна из респонденток сказала, что заинтересовалась образовательной миграцией из ближнего зарубежья, когда её сын заканчивал школу и собирался поступать в университет: *«Я начала эту тему прорабатывать, что и как происходит и вдруг я косвенно начала понимать ...что есть эээ...некий поток молодых людей из... стран, скажем так, ближнего зарубежья...которые каким-то образом попадают в наш университет».* По информации, которую респондентка получила от своих университетских знакомых, как она говорит, среди иностранных студентов были и сильные, и те, у кого *«... по русскому все пятерки, а человек двух слов связать не может».* Респондентка сама некогда окончила один из томских университетов, относится к числу руководителей среднего звена и является достаточно типичным представителем принимающего сообщества Томска. *«...Я их воспринимала как конкурентов моему ребенку, который, как я бы хотела, поступил (бы – Н.П.) на бюджетное место и если на эти бюджетные места претендуют люди из-за границы, мне это, конечно, очень не понравилось... я, например, считаю, что в первую очередь надо финансировать талантливых людей местных... Почему, это просто пример, берут таджикского мальчика, его финансируют, а русского мальчика не финансируют. Вот это непонятно [5].*

Если сфера качественного высшего образования в России будет сужаться, а количество иностранных студентов – увеличиваться, то вопрос об источниках финансирования их обучения будет актуализироваться и обостряться. Не исключено, что рано или поздно вопрос будет поставлен так, как он прозвучал в Германии из уст председателя ХДС Земли Северный Рейн-Вестфалия Рутгерса в ходе одной из острых полемик по поводу привлечения в Германию мигрантов из Индии – «Kinder staat Inder». То есть «Наши дети вместо индийцев» [20, 188]. Чтобы понять глубину этой фразы, надо учесть, что Юрген Рутгерс относится к числу тех германских политиков, которые выступали за возвращение к социальной рыночной экономике, то есть к реалиям, существовавшим до перехода правящих элит Европы и США к политике неолиберализма и свёртывания целого ряда значимых социальных программ «государства всеобщего благоденствия». В нынешних реалиях это достаточно популистский лозунг левого спектра. Он вполне может быть востребован теми или иными силами и в политической жизни России.

В принимающем обществе начинает ставиться вопрос о новом отношении к выходцам из ближнего зарубежья, получающим российское гражданст-

во и остающимся в России на постоянное жительство. Об этом шла речь на «круглом столе» в Красноярске в декабре 2015 года. По мнению руководителя одного из Центров социальной и культурной адаптации мигрантов, *«если раньше мы всё-таки отталкивались, как и всё европейское сообщество, в том числе и мы, от понятия поликультурности, то сейчас в определение адаптации мигрантов вводятся всё-таки такие понятия, как изменение психологических установок и стереотипов и встраивание в систему общественных и межэтнических связей. А это уже процессы достаточно сложные, глубинные, которые требуют ...постоянного отслеживания, мониторинга, изучения... и на психологическом уровне, и на лингвистическом уровне, и на экономическом...»* [4]. Но возникает вопрос о том институциональном инструментарии, который может использоваться принимающим обществом для решения этой задачи. В ходе упомянутой дискуссии в Красноярске было отмечено, что, *«к сожалению, во многих вузах сегодня у нас фактически везде закрыты Подготовительные отделения. Во всех европейских вузах любой иностранный студент первое, что он сделает, он пройдет Подфак, сдаст экзамен по языку той страны, в которой он обучается, только после этого он имеет право поступить в вуз»* [4].

Заключение

Статистика свидетельствует о росте образовательной миграции из Таджикистана. Индивидуальные глубинные интервью со студентами-мигрантами и мнение преподавателей университетов говорят о том, что многие студенты из Таджикистана приезжают с плохим знанием русского языка. Поступление в томские университеты становится для таджикской молодёжи переломным моментом, связанным с переходом от сложившихся на родине практик к неопределённости. Кто-то из нынешних студентов-мигрантов вернется в Таджикистан, кто-то останется в России, пополняя ряды «новых русских азиатов» – выходцев из Центральной Азии, добившихся в России заметных результатов. Одним из ключевых условий их инкультурации является хорошее владение русским языком. Кроме объективных причин, затрудняющих выполнение этой задачи, есть и субъективная – *надежда на авось* или, как скажут таджики, *таваккалан*. Находясь в «защитном коконе» студенческого статуса, молодёжь из Таджикистана плохо представляет себе грядущие проблемы социализации на рынке труда в России. Разделение студентов на дальнее и ближнее зарубежье до недавнего времени не позволяло университетам использовать в подготовке бакалавров и магистров из Центральной Азии те же механизмы и программы, которые существуют для студентов из Юго-Восточной Азии, Африки и Латинской Америки. Но реакция Министерства образования и науки Российской Федерации на эту проблему дала возможность начиная с 2015 г. учить, в случае необходимости, русский язык в качестве иностранного взамен традиционно занимающих эту нишу европейских языков. Теперь всё зависит от того, как университеты смогут воспользоваться этой возможностью. Вузы являются именно тем социальным институтом, который призван отвечать на многие вызовы времени. В том числе уменьшать риски, создаваемые появлением в составе российской гражданской нации людей с низким потенциалом инкультурации и способных вы-

звать к жизни то, что Э. Гидденс называет «непреднамеренными и непредвиденными последствиями человеческих действий», – фрустрацию, неприязнь к принимающему сообществу, поиск выхода из создавшегося положения в составе криминальных или террористических группировок [2. С. 27]. Как минимум годичное полноценное обучение студентов из ближнего зарубежья на подготовительных отделениях может помочь избавиться от надежды на авось/*таваккалан* и значительно повысить качество обучения студентов из Центральной Азии. Опыт томских университетов в этом направлении может совершенствоваться во взаимодействии с другими вузами России.

Обучение иностранных студентов способно обострить рефлексию среди коренного населения российских регионов по поводу использования бюджетных средств на образование. Но этот конфликт традиционалистского менталитета и процессов глобализации вряд ли может помешать стремлению российских университетов примерить на себя опыт развитых стран по привлечению талантливой молодёжи. Если для государств Центральной Азии стремление молодёжи получить образование в российских университетах является признаком развития, то для российских университетов обучение иностранных студентов, кроме всего прочего, является и механизмом уяснения своего места на международном рынке образовательных услуг и значимым фактором формирования совершенно новых качеств открытого принимающего общества, привлекательного для молодёжи разных стран и континентов. Но качество образования студентов-мигрантов, их инкультурация в данном контексте имеют принципиальное значение. Если Н. Луман в работе «Понятие риска» отдаёт предпочтение дихотомии «риск/опасность», то в нашем случае предпочтительнее упоминаемая им дихотомия «риск/надёжность». [16. С. 150]. То есть снижение рисков связано с повышением надёжности работы системы образования. «Мягкая сила» образования – один из самых надёжных инструментов «колонизации будущего» в постколониальную эпоху.

Литература

1. Бек У. Общество риска. На пути к другому модерну. М.: Прогресс-Традиция, 2000. 383 с.
2. Гидденс Э. Социология. М.: Эдиториал УРСС, 1999. 704 с. [Электронный ресурс] :URL: <http://gigabaza.ru/doc/69733.html> (дата обращения: 17.10.2015).
3. Гидденс Э. Судьба, риск и безопасность // Thesis. 1994. Вып. 5. С.107–134.
4. Круглый стол «Адаптация мигрантов – фактор цивилизованного общества» // V Международная научно-практическая конференция «Специфика этнических миграционных процессов на территории Центральной Сибири в XX–XXI веках: опыт и перспективы». Сибирский федеральный университет (г. Красноярск) 30 ноября – 2 декабря 2015 г. Архив автора
5. Интервью ЖТ-1 – Архив автора.
6. Интервью ПАУ-3 – Архив автора.
7. Интервью ПАУ-4 – Архив автора.
8. Интервью ПАУ-5 – Архив автора.
9. Интервью СТТ-2 – Архив автора.
10. Интервью СТТ-4.1 – Архив автора.
11. Интервью СТТ-5 – Архив автора.
12. Интервью СТТ-7 – Архив автора.
13. Интервью ТДКр-1 – Архив автора.
14. Интервью ТДТ-6 – Архив автора.

15. Корчагин Ю. Человеческий капитал – интенсивный социально-экономический фактор развития личности. [Электронный ресурс]. URL: <http://psy.hse.ru/orgps/humancapital> (дата обращения: 12.02.2016).

16. Луман Н. Понятие риска // Thesis. 1994. Вып.5. С.135–160.

17. Министерство образования и науки Российской Федерации. Письмо от 23 января 2015 года N ВК-74/05 «Об обучении иностранных граждан русскому языку как иностранному». [Электронный ресурс]. URL: <http://docs.cntd.ru/document/420258447> (дата обращения: 10.02.2016).

18. Министерство образования и науки Российской Федерации. Департамент стратегии, анализа и прогноза. [Электронный ресурс]. URL: <http://минобрнауки.рф/министерство/статистика/информация-2014> (дата обращения: 3.01.2016).

19. Министерство образования и науки Российской Федерации. Департамент стратегии, анализа и прогноза. [Электронный ресурс]. URL: <http://минобрнауки.рф/министерство/статистика/информация-2015> (дата обращения: 16.01.2016).

20. Окольский М. Наступающие цивилизации, уходящие цивилизации на закате XIX века. Взгляд с точки зрения демографии // Мир в зеркале международной миграции. Научная серия: Международная миграция населения: Россия и современный мир. М., 2002. Вып. 10. С. 175–195.

21. Основные результаты деятельности системы высшего и профессионального образования Томской области. 2015. [Электронный ресурс (дата обращения: 05.01.2016)].

22. Погодаев Н.П. Стратегия «Кейс-стади» при изучении проблем социально-культурной адаптации студентов из Таджикистана в университетской среде Томска // Человек в меняющемся мире. Проблемы идентичности и социальной адаптации в истории и современности. Томск: Изд-во Том. ун-та, 2015. С. 232–248.

23. Саррацин Т. Германия: самоликвидация : пер. с нем. М.: Рид Групп, 2012. 400 с.

Используемые аббревиатуры

ЖТ – житель Томска.

ПАУ – представитель администрации университета.

СТГ – студент-таджик из Таджикистана.

ТДКр – руководитель или активный член таджикской диаспоры в Красноярске.

ТДТ – руководитель или активный член таджикской диаспоры в Томске.

Pogodaev Nikolai P. the candidate of historical sciences, the senior lecturer of department of social work of Tomsk state university

E-mail: nik-pogodaev@yandex.ru

DOI: 10.17223/1998863X/33/10

THE RISKS OF ‘COLONIZING THE FUTURE’: THE RUSSIAN AVOS’ AND TAJIK TAVAKKALAN IN THE UNIVERSITY SPACE OF TOMSK

Keywords: risks, migrant students, new Russian Asians, fateful moments, avos’ / tavakkalan.

The steady growth of educational migration from Tajikistan to Russia and issues of enculturation of migrant students who are likely to stay in Russia raise the question of improving Russian language learning. The article, drawing on methodological approaches laid out in E. Giddens’s, U. Beck’s and N. Luhmann’s work, studies this question through the prism of ‘risk’. The habit of relying on avos’ / tavakkalan or hope that things will somehow work out on their own is considered the subjective reason behind poor knowledge of the Russian language. It is believed that the quality of human capital acquired over the years at the university may result in the division of migrant students from Tajikistan into the successful ‘new Russian Asians’ who got well educated in Russia and achieved a lot and those who found themselves on the sidelines of life because of poor education. The latter may start harboring bad feelings toward the host society and join criminal or terrorist groups. The decision of the Russian Ministry of Education and Science making possible the learning of the Russian language instead of a foreign one is seen as a tool which will help better the quality of education. The article draws on in-depth individual interviews conducted by the author with students from Tajikistan, leaders of the Tajik diaspora in Siberian cities, and the faculty of Tomsk universities as well as other host society members. It is written in the framework of the project ‘Man in a Changing World. Identity and Social Adaptation: Past and Present’ (the Russian government grant #14.B25.31.0009).

References

1. Beck, U. (2000) *Obshchestvo riska. Na puti k drugomu modern* [Risk Society. On the way to another modernity]. Translated from German by V. Sedelnik, N. Fedorova. Moscow: Progress-Traditsiya.
2. Giddens, A. (1999) *Sotsiologiya* [Sociology]. Translated from English. Moscow: Editorial URSS.
3. Giddens, A. (1994) Sud'ba, risk i bezopasnost' [The fate, risk and safety]. *Thesis*. 5. pp.107–134.
4. Siberian Federal University. (2015) Adapting migrants as a factor of the civilized society: Proc. of the discussion. *The Fifth International Research Conference "The specifics of ethnic migration in Central Siberia in the 20th – 21st centuries: Experience and prospects*. Krasnoyarsk. November 30 – December 2, 2015. From the author's archives. (In Russian).
5. Interview VT-1. From the author's archives. (In Russian).
6. Interview PAU-3. From the author's archives. (In Russian).
7. Interview PAU-4. From the author's archives. (In Russian).
8. Interview PAU-5. From the author's archives. (In Russian).
9. Interview STT-2. From the author's archives. (In Russian).
10. Interview STT-4.1. From the author's archives. (In Russian).
11. Interview STT-5. From the author's archives. (In Russian).
12. Interview STT-7. From the author's archives. (In Russian).
13. Interview TDKr-1. From the author's archives. (In Russian).
14. Interview TDT-6. From the author's archives. (In Russian).
15. Korchagin, Yu. (n.d.) *Chelovecheskiy kapital – intensivnyy sotsial'no-ekonomicheskiy faktor razvitiya lichnosti* [Human capital as an intensive socio-economic factor of personality development]. [Online]. Available from: <http://psy.hse.ru/orgps/humancapital>. (Accessed: 12th February 2016).
16. Luman, N. (1994) Ponyatie riska [The concept of risk]. *Thesis*. 5. pp.135–160.
17. The Ministry of Education and Science of the Russian Federation. (2015) *Letter N VC-74/05 of January 23, 2015, "On teaching Russian as a foreign language to foreign citizens"*. [Online]. Available from: <http://docs.cntd.ru/document/420258447>. (Accessed: 10th February 2016). (In Russian).
18. The Ministry of Education and Science of the Russian Federation. (2014) *Departament strategii, analiza i prognoza* [Department of Strategy, Analysis and Forecasting]. [Online]. Available from: <http://minobrnauki.rf/ministerstvo/statistika/informatsiya-2014>. (Accessed: 3rd January 2016).
19. The Ministry of Education and Science of the Russian Federation. (2015) *Departament strategii, analiza i prognoza* [Department of Strategy, Analysis and Forecasting]. [Online]. Available from: <http://minobrnauki.rf/ministerstvo/statistika/informatsiya-2015>. (Accessed: 16th January 2016).
20. Okolskiy, M. (2002) Nastupayushchie tsivilizatsii, ukhodyashchie tsivilizatsii na zakate XIX veka. Vzgl'yad s tochki zreniya demografii [Upcoming civilizations, leaving civilizations at the dawn of the 19th century. From the point of view of demography]. In: Iontsev, V.A. (ed.) *Mir v zerkale mezhdunarodnoy migratsii* [The world in the mirror of international migration]. Moscow: MAKS Press. pp. 175–195.
21. Pushkarenko, A.B. & Shpachenko, I.A. (2015) *Osnovnye rezul'taty deyatelnosti sistemy vysshego i professional'nogo obrazovaniya Tomskoy oblasti* [The main results of the system of higher and professional education in Tomsk region]. Tomsk: Tomsk State Pedagogical University.
22. Pogodaev, N.P. (2015) [The case-study strategy in the study of the problems of socio-cultural adaptation of the Tajik students in the university environment of Tomsk]. *Chelovek v menyayushchemsya mire. Problemy identichnosti i sotsial'noy adaptatsii v istorii i sovremenности* [Man in a changing world. Identity and social integration in the history and the present]. Proc. of the International Research Conference. Tomsk: Tomsk State University. pp. 232–248. (In Russian).
23. Sarratsin, T. (2012) *Germaniya: samolikvidatsiya* [Germany: Self-destruction]. Translated from German by T.A. Nabatnikova. Moscow: Rid Grupp.