

УДК 372.8:811.161.1

## **МЕЖКУЛЬТУРНОЕ ОБЩЕНИЕ СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО УСТНОЙ РЕЧИ В КУРСЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО**

**Е.А. Гасконь**

Тверской государственной университет

Представлен один из путей оптимизации освоения иностранными учащимися русского языка – использование преподавателем ситуации взаимодействия студентов из разных культур в одной группе. На основании опытного обучения установлены следующие способы учета феномена межкультурного общения: 1) отбор учебного материала и распределение его по урокам должны проводиться в соответствии с трудностями и культурными особенностями носителей каждого языка; 2) перед началом курса необходимо составлять не одну, а три учебные программы, между которыми должна быть скоординирована подача материала для изучения, поскольку уроки в полиэтнических группах занимают только часть учебного времени. Описанный опыт может быть полезен при разработке программ по обучению русскому языку как иностранному в аналогичных обстоятельствах.

***Ключевые слова:** включенное обучение русскому языку как иностранному, поликультурная группа, межкультурное общение, обучение устной речи.*

Общемировая направленность следования принципам Болонского соглашения приводит к увеличению академической мобильности студентов и росту количества иностранных слушателей, которые приезжают в Россию повышать свой уровень владения русским языком в рамках включенного профиля обучения.

Согласно «Новому словарю методических терминов и понятий» Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина, включенное обучение понимается как «вид краткосрочного обучения студентов-филологов из зарубежных стран в стране изучаемого языка, <...> являющийся составной частью национальной системы подготовки по специальности “преподаватель иностранного языка”» [1, с. 40]. Указанный профиль получения образования предполагает создание условий для обильной речевой практики в ходе занятий русским языком в РФ. Поэтому особое место среди дисциплин, изучающихся в этот период, занимают уроки устной речи.

Оказавшись в новой лингвокультурной среде, иностранный студент вынужден сразу же начать с ней взаимодействовать. Поскольку, по словам С.Г. Тер-Минасовой, «интерференция родной культуры осложняет коммуникацию ничуть не меньше родного языка» [10, с. 49],

становится очевидной необходимость формирования у слушателей лингво- и социокультурной компетенции, которая являлась бы способом профилактики коммуникативных неудач. С данной целью на занятиях требуется создать условия для усвоения информации об изучаемой культуре, тренировки коммуникативного поведения с учетом этих новых знаний и применения полученных навыков в конкретных ситуациях в русской лингвокультурной среде. Поэтому трудно не согласиться с позицией Л.Г. Громовой о необходимости культуроведческого подхода к обучению РКИ с различными задачами на разных этапах освоения русского языка [2].

Студенты включенного обучения в настоящее время – это в основном филологи и переводчики, а также те, кто занимается русским языком наряду со своей другой будущей специальностью (чаще всего гуманитарной) и планирует использовать русский язык в работе, преимущественно в бизнесе в международных фирмах. Как правило, для этих студентов русский язык – не первый, а второй или третий иностранный, и их интерес к культурам изучаемых языков довольно высок.

На включенное обучение приезжают учащиеся, имеющие подготовку в объеме базового – первого сертификационного уровня владения языком. На данных курсах практикуется аспектное обучение видам речевой деятельности, на специальных занятиях изучается грамматика, лексика и фонетика, а также в качестве отдельного учебного предмета преподается лингвострановедческий курс «Россия сегодня». Как правило, такие студенты занимаются в моноэтнических группах, что может как облегчать их дальнейшую работу по усвоению языка, так и быть помехой этому [3; 7].

В Тверском государственном университете практикуется обучение студентов в моно- и полиэтнических группах. В 2015–2016 уч. г. учащиеся из Франции и Китая получили возможность заниматься вместе со студентами из своей страны, и на два академических часа в неделю они объединялись в одну группу на уроки устной речи. Таким образом учащиеся приобрели опыт занятий в России как в моно-, так и в полиэтнических группах.

Для того чтобы организовать и эффективно провести занятия по РКИ в таких группах, преподаватель должен иметь представление об особенностях академических и поведенческих стереотипов представителей каждой культуры, а также о традициях обучения в них. Это позволит предсказать поведение и ожидания студентов от проведения занятий. Так, зная о том, что «ведение диалога с преподавателем <...> не практикуется в китайской методике обучения» [4], а во французской приоритет отдается коммуникативным методикам, преподаватель будет понимать и стараться предупреждать трудности, с

которыми сталкиваются китайские студенты на занятиях по устной речи: на этих уроках в китайской моногруппе он будет постепенно приучать студентов к разговору с ним. Тогда доля продуцируемых учащимися высказываний будет увеличиваться, а репродуцируемых – уменьшаться. Это даст возможность студентам из Китая почувствовать себя увереннее в полиэтнической группе.

С другой стороны, принимая во внимание то, что «в основе образования в Китае лежит постоянное заучивание наизусть» [там же], преподаватель помнит, что демонстрирование данной особенности коммуникативного поведения китайцами на уроке может помочь приучить франкоговорящих учащихся стремиться к точному запоминанию новых слов и фраз русского языка. В свою очередь, тот факт, что «со школы французов обучают аргументировать и красноречиво выражать свое мнение» [5, с. 27], позволяет педагогу организовать общение и взаимодействие студентов так, чтобы дать возможность китайским студентам научиться этому у французов.

В условиях русской лингвокультурной среды французские и китайские студенты ведут себя по-разному. Первые активно с ней взаимодействуют, поскольку, возможно, многие из них привыкли к этому еще дома: «Выйдя с урока русского языка, француз, проживающий в большом городе, может напрямиком направиться в русский магазин и обменяться несколькими фразами с русскоязычным продавцом. Французы не стесняются завязывать разговор с русскими туристами на улице или в аэропорту, в большинстве своем они открыты и позитивно настроены на общение» [5, с. 28]. Вторые в условиях русской языковой среды «часто сталкиваются с проблемами коммуникативного плана, ведут довольно замкнутый образ жизни, общаясь в основном с носителями родного языка и с компьютером» [8, с. 73]. Обучение студентов данных культур в одной группе представляется нам дополнительным резервом обучения русскому языку в стране, где на нем говорят.

Рассмотрим подробнее вариант обучения студентов в полиэтнической группе. Термин «полиэтническая группа» будем использовать вслед за Т.А. Кротовой, имея в виду, что «понятие полиэтнической группы будет логично включать в себя и понятия мультиязычной и поликультурной групп, так как любой этнос, как правило, обладает собственным языком и культурой, отличающими его от других этносов» [7, с. 91].

Учитывая, что «в поликультурной группе в основе мотивации лежит стремление максимально полно представить другим свою культуру» [6, с. 59], а также ориентируясь на программы присылающих сторон, для составления студентами монологических высказываний мы выбрали следующие темы: «Национальная кухня», «Студенческая жизнь»

в Китае, Франции и России», «Жизнь в России и поведение русских по сравнению с жизнью и поведением людей в Китае и Франции» (поведение людей в зависимости от пола, возраста и местонахождения), «Манера общения и жесты в разных культурах». С целью дать возможность учащимся выразить себя как личность предлагались такие темы: «Кем и каким я себя вижу в будущем», «Мой родной город» (с обязательной презентацией), «Фильм, который мне понравился».

Указанный вид работы связан с подготовкой устных высказываний. Студенты из обеих стран неплохо справлялись с этими заданиями. Трудности вызывало аудирование: китайские студенты часто плохо понимали французских, а также преподавателя. Видимо, почувствовав потребность в совершенствовании навыков аудирования, они интересовались, как их можно улучшить, и выполняли дополнительно упражнения по аудированию дома. Французские учащиеся хорошо понимали речь преподавателя, но плохо – монологи китайцев. Стремясь быть понятыми, китайские студенты работали над фонетическим обликом слов, а французские задавали вопросы, связанные с новой для них лексикой и во время ответов на вопросы старались корректировать грамматические недочеты в своей речи.

Новым видом работы для студентов была дискуссия на русском языке. В этом случае речь учащихся была частично подготовленной, частично носила спонтанный характер. Из трех видов свободной дискуссии – форума, диспута и пирамиды [1] – мы выбрали для проведения дискуссии-диспут. Поскольку такая дискуссия «позволяет реализовать активность учащегося через его участие в обсуждении проблем, представляющих для него интерес» [1, с. 64], преподавателю необходимо было продумать темы, привлекающие внимание студентов, актуальные для них.

Темы были предложены следующие: «Социальные проблемы в Китае, Франции и России», «Глобальные проблемы человечества», «Экология и сохранение здоровья в современном мире», «Легко ли быть молодым», «Советы иностранцам, приезжающим в Россию». Учащиеся увидели, какие проблемы беспокоят представителей другого этноса (например, французские слушатели подняли вопросы одиночества, нехватки времени, устройства на работу студентов и др.; китайские учащиеся говорили об экологии, семье и браке, помощи родителям и т.д.).

Выход в спонтанную речь обеспечивался обсуждением спорных вопросов дискуссий в микрогруппах, каждая из которых состояла из представителей обоих этносов. После этого необходимо было представить всей аудитории вывод, к которому пришли студенты в ходе беседы, а также защитить свою точку зрения относительно него.

Для обучения диалогической спонтанной речи были отобраны

общие значимые для студентов из обеих стран темы, связанные с ориентировкой в городе («Где находится объект», «Как пройти/доехать до...»), получением информации в справочных службах, общением с людьми на улице, поведением в транспорте, библиотеке, общежитии, университете, столовой, ресторане. После объяснения преподавателем необходимого для данных ситуаций языкового и речевого материала и его тренировки – разыгрывания диалогов в аудитории – студенты, предварительно разделившись на пары путем жеребьевки, отправлялись на натурные уроки в заданные места города, где должны были пообщаться с носителями русского языка и получить у них информацию о том или ином культурном объекте. Давались также задания взять интервью у русских о приметах и суевериях в студенческой жизни, праздниках, традициях дарить цветы и подарки, положительных стереотипах о людях разных национальностей и др. Затем следовало вернуться в класс и обсудить увиденное и услышанное, сопоставив поведение и мнение русских с поведением и мнением французов и китайцев в аналогичных ситуациях.

Во время обсуждения результатов общения с носителями русского языка студентами из обеих стран преподавателю были заданы разные вопросы относительно коммуникативного поведения русских: китайские учащиеся спрашивали об этикете, который необходимо соблюдать в той или иной ситуации, французы же просили объяснить непонятные им фразы, услышанные от русских, например, ответ «Ой, не скажу» на вопрос о местонахождении памятника М.Е. Салтыкову-Щедрину в Твери или обращение «сынок», произнесенное пожилой женщиной, которая объясняла студенту, где находится речной вокзал.

Такие занятия помогают лучше понять русскоговорящих и уменьшить коммуникативный шок – «резкое осознаваемое расхождение в нормах и традициях общения народов, проявляющееся в условиях непосредственной межкультурной коммуникации, не понимаемое, неадекватно интерпретируемое или прямо отторгаемое представителем гостевой лингвокультурной общности с позиций собственной коммуникативной культуры» [9, с. 10].

Кроме этого, студенты, занимаясь вместе, видят различия коммуникативного поведения друг друга на занятии. Так, китайцы демонстрируют подчеркнуто уважительное отношение к преподавателю: стараются запомнить все, что он говорит, задают вопросы, только если что-то непонятно, редко возражают. Французы же ведут себя более свободно на занятии, преподаватель для них – прежде всего партнер, который может им что-то объяснить, с которым можно и нужно спорить, а вопросы выполняют в числе прочего также функцию поддержания контакта.

Таким образом, учет ситуации межкультурного общения

студентов на занятиях по устной речи в рамках включенного обучения РКИ реализуется в отборе тем для монологов, ситуаций для диалогов, определении круга проблем для организации дискуссий, выделения языкового материала и распределения его по урокам в соответствии с трудностями носителей каждого языка. При этом приемы и формы обучения необходимо подбирать, принимая во внимание академические стереотипы учащихся. Для удобства планирования работы и координации подачи учебного материала необходимо составлять три рабочие программы (две для моноэтнических коллективов и одну для полиэтнического), в которых будет отражена специфика работы с каждой группой. Поскольку в перспективе возможно совместное обучение русскому языку в группах французских и китайских студентов, данный опыт представляется нам заслуживающим внимания.

### **Список литературы**

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009. 448 с.
2. Громова Л.Г. Культуроведческий подход к обучению иностранцев русскому языку (включенный этап обучения в России) // Актуальные проблемы изучения и преподавания РКИ в вузе в условиях интернационализации образования: мат. II Междунар. семинара, посвященного 15-летию академического сотрудничества Тверского государственного университета с университетами Финляндии. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2015. С. 48–59.
3. Джакупов С.М. Развитие смысловой теории мышления в концепции совместно-диалогической познавательной деятельности // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14 «Психология». 2008. № 2. С. 180–188.
4. Иванова И.С. Изучение русского языка в Китае (из опыта работы в Хайнаньском университете) // Концепт. Спецвыпуск № 13. 2014. С. 36–40. URL: <http://e-koncept.ru/2014/14655.htm> (дата обращения: 05.02.2018).
5. Климова Т.А. Специфика преподавания русского языка во Франции // Русский язык за рубежом. Спец. вып. Русистика Франции. 2016. С. 26–28.
6. Корнилова М.В. Динамика межкультурной компетентности в межкультурном тренинге (на материале сравнения моноэтнических и полиэтнических групп) // Миры культур и культура мира: сб. материалов III Всерос. науч.-практ. конф. «Практическая этнопсихология: актуальные проблемы и перспективы развития». М.: МГППУ, 2011. С. 59–60.
7. Кротова Т.А. Обучение русскому языку в условиях полиэтнической группы: проблемы педагогического взаимодействия // Вестн. ЧГПУ. 2014. №3. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-russkomu-yazyku-v-usloviyah-polietnicheskoy-gruppy-problemy-pedagogicheskogo-vzaimodeystviya> (дата обращения: 16.02.2017).
8. Новикова А.К. Преподавание русского языка в Китае: этнометодические и этнокультурные особенности // Вестн. РУДН. Сер. Вопросы образования:

- языки и специальность. 2011. № 1. С. 68–75.
9. Стернин И.А. О понятии «коммуникативный шок» // Русское и французское коммуникативное поведение. Вып. 1 Воронеж: Истоки, 2002. 136 с.
  10. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово/Slovo, 2000. 624 с.

## **STUDENT'S INTERCULTURAL COMMUNICATION IN ORAL SPEECH TRAINING COURSES OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE**

**E.A. Gascon**

Tver State University

The student's intercultural conversation phenomenon in oral lessons must be taken into account by teachers. It helps to optimize the process of learning Russian as a foreign language. The results of monitoring of the pilot training have led to conclusion about the necessity of the following methods of accounting for this phenomenon: 1) a careful choice of learning material in the lessons should be conducted in accordance with the difficulties and cultural characteristics of the speakers of each language; 2) it requires making not one, but three different programs, and also coordination of learning material between them because classes in multicultural groups occupy only part of the training time. The described experience can be used in the preparation of training programs for Russian as a foreign language in similar circumstances.

**Keywords:** *included training Russian as a foreign language, oral speech training, multicultural group, intercultural conversation phenomenon.*

*Об авторе:*

ГАСКОНЬ Елена Александровна – кандидат педагогических наук, доцент ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», (170100, Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail:pchel\_ea@mail.ru