

Specificity of educational interaction of Chinese students in interactive learning Russian language

Kuryanova S.

Специфика учебного взаимодействия китайских студентов в интерактивном обучении русскому языку

Курьянова С. А.

*Курьянова Светлана Александровна / Kuryanova Svetlana - старший преподаватель,
кафедра языковой подготовки, русско-китайский факультет,
Байкальский государственный университет, г. Иркутск*

Аннотация: в статье рассматриваются основные методические инновации, связанные с применением интерактивных методов в обучении русскому языку иностранных студентов; анализируется специфика работы в иностранной аудитории, обусловленная различиями в менталитете и традициях общения. Даются практические рекомендации по организации интерактивного диалога на занятиях по русскому языку с китайскими студентами.

Abstract: The article discusses the main methodological innovation associated with the use of interactive methods in teaching Russian language of foreign students; analyzes the specifics of working in a foreign audience, due to differences in mentality and traditions of dialogue. Practical recommendations on the organization of the interactive dialogue on the lessons of the Russian language to Chinese students.

Ключевые слова: методические инновации, интерактивные методы, этноориентированное обучение.

Keywords: methodological innovations, interactive methods, ethno-oriented training.

Интерактивное обучение иностранным языкам у большинства преподавателей и студентов ассоциируется с информационными технологиями, дистанционным образованием, использованием электронных учебников и справочников, обращением к ресурсам Интернет, однако в методике преподавания иностранных языков интерактивное обучение определяется как «обучение, построенное на взаимодействии учащегося с учебной средой, которая служит источником усваиваемого опыта. Учащийся становится полноправным участником учебного процесса, содержание которого является основным источником формируемых знаний, навыков, умений. Активность педагога уступает место активности учащихся, а задачей педагога становится создание условий для их инициативы» [1, с. 83].

Одной из причин подобной терминологической путаницы является смешение толкования значения «интерактивный» в словаре и содержания термина «интерактивный» в методике обучения иностранным языкам. В Большом энциклопедическом словаре «интерактивный» определяется как «основанный на двусторонней связи между зрителем (слушателем, пользователем) и центральным узлом какой-л. системы (телестудии, радиостанции, компьютера и т.п.)». Применительно к процессу обучения «интерактивный» рассматривается как «основанный на взаимодействии, наличии обратной связи между педагогом или средством обучения и учащимися» [1, с. 84].

Путаница усугубляется еще и тем, что в методике понятие «интерактивный» используется в двух представленных выше значениях. Например, «интерактивный режим», «интерактивный диалог», «интерактивные средства обучения», «интерактивная доска» связаны с обучающими программами и компьютерными технологиями. В основе понятий «интерактивный», «интеракция», «интерактивное обучение» лежит идея взаимодействия и обратной связи между сторонами в коммуникации.

В современных исследованиях по методике обучения иностранным языкам понятия «интерактивный» в разных значениях пересекаются, иногда корректно, иногда не очень, что также создает терминологическую трудность. М. В. Носкова рассматривает интеракцию в педагогике как способ познания, осуществляемый в формах совместной деятельности обучающихся, а интерактивность как способность взаимодействовать или находится в режиме диалога с кем-либо (человеком) или с чем-либо (например, с компьютером) [5]. Д. А. Махотин считает интерактивность одной из характеристик диалоговых форм процесса познания. По его мнению, организация диалогового общения «на равных», которое ведет к взаимопониманию, взаимодействию, к совместному решению общих, но значимых для каждого участника задач отражает коммуникативную сторону интерактивного обучения, в том числе и с использованием современных информационных технологий [4]. Таким образом, компьютерные технологии являются одной из возможных сторон в интерактивном диалоге, тем не менее прочная ассоциация интерактивности с компьютерным обучением вводит опытных преподавателей от изучения и применения на практике интерактивных способов обучения.

Организация общения в соответствии с принципами интерактивного обучения иностранным языкам базируется на процессе взаимодействия личностей, т.е. непосредственной межличностной коммуникации учащихся друг с другом, преподавателя и учащихся, при котором деятельность одного участника коммуникации обуславливает деятельность другого (других).

Важным параметром взаимодействия являются условия обучения, основанные на реальных проблемах и ситуациях окружающей действительности. По утверждению Д. А. Махотина, обучение нельзя в полной мере считать интерактивным, если неинтересное (неактуальное, невостребованное в данный момент учебное задание) не вызывает взаимный личностный отклик, что важно для активного общения и соответственно прироста личного опыта каждого субъекта обучения [4].

Сложность организации интерактивного диалога обусловлена и тем, что знания, полученные учащимся, являются одновременно и инструментом для самостоятельного их добывания. Учащийся в процессе взаимодействия с другими учащимися и преподавателем овладевает системой испытанных (апробированных) способов деятельности по отношению к себе, социуму, миру вообще, осваивает различные способы поиска знаний, определяет наилучшие для себя.

Другими важными характеристиками личностного взаимодействия в интерактивном обучении являются:

– *совместная деятельность*, характеризующаяся взаимосвязью производителя информации, получателя информации и ситуативного контекста; наличием общей цели, превосходящего результата деятельности, отвечающего интересам всех и способствующего реализации потребностей каждого;

– *широкая вовлеченность в активную речевую практику*. Интерактивные методы позволяют спланировать и построить обучение таким образом, чтобы все учащиеся (независимо от их количества в учебной группе) могли принимать участие в образовательном процессе;

– *работа в малых группах на основе кооперации и сотрудничества*. При выполнении учебных задач в парах или группах студенты учатся устанавливать межличностные отношения, необходимые для успешной совместной работы, например, для обсуждения способов решения учебных задач, планирования и распределения заданий в группе, представления результата совместной деятельности. Членам группы важно понимать, что их объединяет «положительная взаимозависимость», т.е. совместная учебная деятельность приносит пользу каждому, и индивидуальная ответственность, т.е. каждый ученик должен овладеть предложенным материалом, определить долю своего участия в помощи другим и ответственность за результат совместного выполнения задания [3];

– *развитие оценочного и критического мышления*. В интерактивном диалоге учащиеся учатся критически мыслить, решать сложные проблемы на основе анализа обстоятельств и соответствующей информации, выслушивать противоположные мнения и принимать собственные решения;

– *рефлексивность обучения*, т.е. сознательное и критическое осмысление действий, мотивов и результатов как со стороны преподавателя, так и студентов. Учащимся предоставляется возможность самим планировать свою деятельность и оценивать её результат, представлять его в аудитории однокурсников, выслушивать их мнение и оценку. Преподавателю предоставляется возможность получить обратную связь, узнать мнение учащихся по поводу организации учебного процесса и скорректировать свои действия;

– *перераспределение функций в отношениях «преподаватель–студент»*. В интерактивном обучении преподаватель организует взаимодействие участников с той или иной областью информационной среды, выступает в роли информатора-эксперта, организатора-фасилитатора, консультанта. В роли информатора-эксперта преподаватель излагает текстовый материал, демонстрирует видеоряд, отвечает на вопросы учащихся, отслеживает результаты процесса и т.д. В роли организатора-фасилитатора он налаживает взаимодействие учащихся с социальным и физическим окружением (разбивает их на подгруппы, побуждает самостоятельно собирать данные, координирует выполнение заданий, подготовку мини-презентаций и т.д.). В роли консультанта преподаватель обращается к профессиональному опыту учащихся, помогает искать решения уже поставленных задач, самостоятельно ставить новые и т.д. [7, с. 155].

Выполнение учащимся части обучающих функций преподавателя позволяет разнообразить учебный процесс, усиливает мотивацию к обучению, повышает ответственность за собственные успехи в овладении языком;

– *интенсификация учебного труда*, т.е. достижение цели обучения с минимальной затратой сил учащихся и преподавателя при сохранении качества обучения и экономии времени. К её основным составляющим относятся: повышение целенаправленности обучения, информационной ёмкости содержания образования, усиление мотивации учащихся.

К основным методам, реализующим требования интерактивности, можно отнести: а) игровые (дидактические, ролевые, деловые игры; моделирование ситуаций реального общения и под.); б) дискуссионные (эвристическая беседа; дискуссия, дебаты, пресс-конференции и под.);

в) комбинированные (разыгрывание скетчей, притч и т.п.; проекты, кейс-метод, коммуникативный тренинг и др.).

Основными формами организации межличностного взаимодействия в интерактивном обучении являются: групповая (малые группы, постоянные / ротационные тройки, четверки), коллективная, парная. Взаимодействие осуществляется по моделям: «ученик – ученик»; «ученик – коллектив»; «ученик – малая группа учащихся»; «группа учащихся – коллектив»; «ученик – книга», «ученик – компьютер», при этом функция преподавателя сводится к сопровождению, поддержке, контролю.

Специфика организации интерактивного взаимодействия в аудитории иностранных студентов обусловлена различиями в менталитете и традициях общения, в особенностях систем обучения. Организовать речевое взаимодействие китайских студентов – сложная задача, её реализация требует разработанных стратегий, опыта, серьёзных усилий преподавателя и обучаемых, так как им приходится перестраивать своё привычное восприятие учебного процесса как системы, управляемой «старшим». Для китайцев подобная ситуация создаёт психологический дискомфорт, поскольку изначально в традиционной культуре общение с преподавателем «на равных» неприемлемо.

Вторая сложность состоит в том, что уровень языковой подготовки китайских студентов, приезжающих на обучение в российские вузы, недостаточен для активного речевого взаимодействия на русском языке.

Наибольшие сложности организации интерактивного диалога проявляются в работе с китайскими учащимися, овладевающими русским языком на начальном этапе. В первые месяцы пребывания в России они ещё не выработали навыков учебной деятельности, необходимых для обучения в российской системе, отчётливо наблюдается влияние предыдущего образовательного опыта.

Как утверждает Чжао Юйцзян, учебно-педагогическое общение на занятиях в Китае базируется на четырёх принципах: эмоциональная сдержанность; соблюдение иерархии (нерушимый авторитет преподавателя); «сохранение лица» учащегося; самостоятельность учащихся [8, с. 8].

Т. Е. Владимирова, исследовавшая особенности китайской языковой личности, отмечает, что иероглифика заложила основы особой конкретно-символической направленности китайского мышления, отличающегося от мышления абстрактно-понятийного, лежащего в основе алфавитного письма, и развила образное восприятие и воображение, ассоциативное мышление [1]. У китайских студентов доминирует зрительный канал восприятия и зрительно-двигательный тип памяти, с учётом этого при организации эвристических бесед и групповых дискуссий в качестве проблемной ситуации целесообразно использовать видеосюжет, а не аудио или печатный текст.

При организации интерактивного взаимодействия рекомендуется использовать предметную, художественно-изобразительную, графическую, наглядность, содержательные и смысловые опоры. Теоретическое обоснование применения различного вида опор в иноязычном общении даёт Е. Н. Салитова [6]. В её статье представлены классификации опор и опыт их использования с учётом условий обучения в одной группе студентов с различным уровнем владения языком.

Китайские студенты активно участвуют в разнообразных видах творческой деятельности, многие хорошо поют, танцуют, проявляют актёрские способности. Им можно предлагать задания на моделирование и разыгрывание ситуаций реального общения, скетчей, притч и т.п. Созданию интерактивного диалога будет способствовать творческая деятельность в рабочей группе, где одни учащиеся, как правило, с более высоким уровнем владения языком либо с более развитыми умениями письменной речи, разрабатывают сюжет для постановки, а другие его разыгрывают.

Как пишет Чжао Юйцзян, у китайцев развита способность к интегрально-синтетическому, целостному (холистическому) восприятию информации. Они опираются на дедуктивный метод рассуждения и редко руководствуются абстрактными принципами, опираются на правила и инструкции, активно используют аналогии [8, с. 8]. В организации учебного взаимодействия в группе китайских учащихся преподаватели часто сталкиваются с тем, что студентам самим сложно определить стратегию и разработать тактику разрешения учебной задачи. При организации работы в паре или в групповых проектах преподавателю важно чётко определить для учащихся цель интерактивного взаимодействия, а при необходимости, помочь в разработке последовательности и содержания действий каждого участника.

Изучение иностранных языков в Китае в целом базируется на некоммуникативных методиках. В китайской системе образования приоритетным видом учебной деятельности является чтение [8, с. 7]. Российские преподаватели сталкиваются с ситуацией, когда китайцы старательно выполняют задания в репродуктивных видах речевой деятельности (чтение, письмо, перевод текстов, выполнении лексико-грамматических упражнений). Письменные упражнения и заучивание текстов наизусть они предпочитают участию в спонтанной коммуникации.

Главной учебной задачей учащегося в Китае является запоминание большого количества материала и его воспроизведение, не предусматривающее анализа, интерпретации, выражения собственного мнения. В основе образования лежит заучивание классических текстов и постоянное их повторение (даже в

процессе индивидуальной речевой деятельности). На занятиях ученики занимаются переводами текстов с древнекитайского на современный китайский, активно работают со словарями [8, с. 7].

Многие методисты отрицательно относятся к заучиванию текстов, полагая, что при выполнении данного вида учебного задания теряется реальная коммуникативная задача, однако в обучении китайских студентов русскому языку заучивание наизусть с целью автоматизации речевых навыков доказало свою эффективность. При этом актуальным остается требование «осмысленного» заучивания, т.е. запоминание текста с конкретной речевой задачей, например, с целью участия в диалогах, драматизации, представления группового проекта и под.

Заучивание наизусть целесообразно предлагать при подготовке к спонтанному высказыванию на основе дополнительных материалов, при цитировании фрагментов текста, с целью участия в конкурсах ораторского мастерства. Эффективно заучивание наизусть собственного текста (подготовка к отчёту по проекту, репетиция выступления на семинаре, перед защитой курсовой или дипломной работы и т.п.).

Таким образом, заучивание наизусть в интерактивном обучении может использоваться как инструмент для самостоятельного овладения знанием, средство достижения цели, но не самоцель.

В обучении китайских студентов преподаватели часто сталкиваются с ситуациями «коммуникативной пассивности». Необходимость проявлять инициативность и креативность в решении учебных задач, организовывать свою деятельность в групповом взаимодействии без прямых инструкций преподавателя, контролировать степень активности и вовлечённости в учебный процесс – все это вызывает у китайцев растерянность, страх «потерять лицо», сделать ошибку и вызвать смех окружающих и, как следствие, нежелание участвовать в общении. Особенно болезненно коммуникативные неудачи переживают «взрослые» учащиеся – магистранты, аспиранты, стажеры российских вузов.

Китайцы тщательно обдумывают каждое своё слово, прежде чем ответить. Им непривычно вступать в полемику с однокурсниками, отстаивать свою точку зрения, общаться с преподавателем «на равных» или возражать ему. Они редко иницируют дискуссии, сначала склонны выслушать позицию собеседника, а потом лишь предлагают свою. Кроме того, у китайцев, привыкших воспринимать учёбу как ежедневный кропотливый труд, складывается ошибочное мнение, что обучение в интерактивном диалоге не является обучением, не приносит им пользы и заметных результатов.

Преподавателю важно регулярно обосновывать цель предлагаемых заданий, их практическую значимость и ценность для реального общения, поощрять инициативность китайских студентов и формировать чувство индивидуальной ответственности за результат совместной деятельности.

Таким образом, организация учебного взаимодействия в аудитории китайских студентов имеет свою специфику, которую важно учитывать:

– *содержание и форма учебного взаимодействия.* Опыт показывает, что «сложные» методы интерактивного обучения (проекты, дискуссии, дебаты, пресс-конференции и под.) не всегда эффективны в работе с китайскими учащимися, овладевающими русским языком на начальном этапе. Следует принимать во внимание и фактор «коммуникативной пассивности» китайских учащихся.

Значительно более эффективными являются игровые методы, моделирование и разыгрывание ситуаций, наиболее приближенных к реальному общению. В качестве основы для стимулирования речевой активности рекомендуется использовать небольшие по объёму тексты с известными учащимся лексико-грамматическими конструкциями (диалоги, пословицы, притчи и т.п.), различного вида опоры.

Преподавателю стоит проявлять гибкость в выборе форм взаимодействия учащихся, отдавать предпочтение работе в парах и тройках на учебном занятии. Задания, требующие умений межличностного взаимодействия и предполагающие совместную деятельность во внеурочное время, лучше предлагать, когда студенты знакомы друг с другом и более уверены в своих возможностях участвовать в коммуникации на русском языке;

– *учёт национальных особенностей межличностного общения.* Для одних китайцев участие в групповой деятельности с соотечественниками оказывает поддерживающее влияние, формирует чувство психологической безопасности, так как студенты знают, что всегда есть тот, кто говорит на родном языке, кто поможет понять учебную задачу, перевести непонятные слова. Для других учащихся ситуация учебного окружения, предполагающая межличностное взаимодействие с представителями иных культур, когда русский язык становится единственно возможным для общения, создаёт предпосылки для естественной коммуникации. Кроме того, учебная задача требует разрешения, и избежать проявления речевой активности невозможно. Китайский учащийся не боится сделать ошибку, поскольку его иностранный собеседник находится в тех же коммуникативных и учебных условиях, их не объединяет общий культурный контекст, соответственно, нет страха «потерять лицо», как это могло бы быть во взаимодействии с соотечественниками;

– *усиление мотивации на групповую и парную работу.* В условиях чужой страны у китайских учащихся слабо выражено стремление к самовыражению, им сложно проявлять инициативу в межличностных и межкультурных контактах. Как советует Чжао Юйцзян, «важно сохранять то лучшее, что было заложено в душу традиционным менталитетом, поддерживать в них желание помогать друг

другу, заботиться друг о друге, идти друг другу на уступки, уважать старших или ровесников, которые знают больше и способны на большее по сравнению с ними» [8, с. 8]. При планировании совместной деятельности китайских учащихся преподавателю важно этично и с уважением подойти к распределению функций и задач в группах, обратить внимание на то, что каждый студент обладает неким навыком, которому он может обучить другого, вне зависимости от их уровня владения языком;

– *значимость развития оценочного и критического мышления, повышения рефлексивности учебной деятельности.* В первые месяцы пребывания в России молодые китайцы чувствуют отсутствие жёсткой дисциплины, авторитарного стиля общения, характерного для китайской школы. В российских вузах принят демократический стиль общения между преподавателями и студентами, предполагающий инициативность, креативность, активность в экспериментах. Китайцы же не всегда умеют и хотят самостоятельно мыслить [8, с. 7], так что им требуется время и усилия, чтобы найти способы проявления своей индивидуальности в межличностном общении в иноязычной среде.

Преподавателю важно поощрять высказывание мнения, собственной точки зрения. Если позиции нескольких учащихся совпадают, давать каждому возможность обосновать свою позицию, даже если высказывание будет состоять из 1–3 предложений;

– *более активная роль преподавателя в планировании деятельности, поддержка и стимулирование речевой активности.* В работе с китайскими студентами, овладевающими русским языком на начальном этапе, от преподавателя требуется большая степень участия и контроля процесса межличностного взаимодействия, чем предполагается условиями интерактивного обучения. Учебная группа нуждается в помощи и поддержке преподавателя при постановке стратегической задачи, планировании и распределении учебных задач.

Таким образом, организация межличностного взаимодействия в аудитории китайских студентов в условиях интерактивного обучения имеет свою специфику, определяется национальными особенностями характера и учебно-познавательной деятельности китайских студентов, требует индивидуального подхода, внимания и мудрости преподавателя. Развитие коммуникативных умений в условиях интерактивного обучения в российских вузах повышает конкурентоспособность китайских специалистов, дает им знание специфики коммуникации и умения успешно в ней участвовать в процессе ведения бизнеса на российских и европейских рынках.

Литература

1. *Азимов Э. Г.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. М.: ИКАР, 2009. 448 с.
2. *Владимирова Т. Е.* Речевое общение в межкультурном личностном взаимодействии : автореферат дис. ... доктора филологических наук : 10.02.01 / Т. Е. Владимирова; Гос. ин-т рус. яз. им. А.С. Пушкина. М., 2007. 47 с.
3. *Залесова И. В.* Интерактивные технологии обучения как продуктивный путь воспитания толерантности будущих педагогов [Электронный ресурс] / И. В. Залесова // Электронный научный журнал «APRIORI. Серия: Гуманитарные науки», 2014. № 3. Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/interaktivnye-tehnologii-obucheniya-kak-produktivnyy-put-vozpitaniya-tolerantnosti-buduschih-pedagogov>
4. *Махотин Д. А.* Метод проектов в технологической подготовке обучающихся : Учебное пособие / Д. А. Махотин, Е. С. Глозман, А. Е. Глозман, Н. Н. Фролова. М.: МГПУ, 2010. 164 с.
5. *Носкова М. В.* Роль интерактивных технологий в формировании коммуникативной компетенции будущих специалистов / М. В. Носкова // Социальные и гуманитарные аспекты стратегии инновационного развития медицинского университета: Сборник статей и тезисов докладов участников Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Екатеринбург, 15–16 мая 2013г. / Уральская гос. мед. академия; под ред. К. В. Кузьмина [и др.]. – Екатеринбург, 2013. С.132–136.
6. *Салитова Е. Н.* Роль опор в организации личностно-ориентированного обучения немецкому языку в общеобразовательной школе / Е. Н. Салитова // Теория и практика обучения немецкому языку: Сборник статей Всероссийской научно-практической конференции памяти академика РАО Инессы Львовны Бим. М.: Просвещение, 2014. С. 83–88.
7. *Селевко Г. К.* Энциклопедия образовательных технологий / Г. К. Селевко – М. : НИИ школьных технологий, 2006. Т. 1. 816 с.
8. *Чжао Юйцзян.* Лингводидактические основы этноориентированного обучения русскому языку и тестирования: на примере китайских учащихся : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.02 / Чжао Юйцзян ; Рос. ун-т дружбы народов. М., 2008.20 с.