

УДК 37.02

# МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Чэнь Мэйцин (Москва, Россия)

В.В. Иванова (Москва, Россия)

## Аннотация

*Постановка проблемы.* Быстрое развитие международного сотрудничества в сфере образования между Россией и Китаем обуславливает необходимость подготовки специалистов, не только владеющих языком, но и способных к эффективной межкультурной коммуникации. Вместе с тем доминирование теоретического содержания обучения и недостаток практико-ориентированных форм обучения ограничивают развитие у студентов навыков реального межкультурного взаимодействия, что актуализирует поиск методических решений, направленных на формирование межкультурной компетенции (МКК) в процессе изучения русского языка как иностранного (РКИ).

*Цель статьи* – проанализировать специфику формирования межкультурной компетенции у китайских студентов, продолжающих обучение в российских вузах, основываясь на данных онлайн-опроса и анализа научной литературы, а также рассмотреть применяемые в обучении русскому языку как иностранному методические подходы в Китае.

*Методология и методы исследования.* Эмпирическую основу исследования составили данные онлайн-опроса китайских студентов, ранее изучавших русский язык в Китае и продолжающих обучение в российских вузах. В исследовании приняли участие 104 студента (бакалавры, магистранты и аспиранты). Используются методы анкетирования, контрастного анализа и анализа научной литературы.

*Результаты исследования.* В ходе анализа эмпирических данных выявлено, что обучение межкультурной коммуникации воспринимается китайскими студентами как более эффективное в тех случаях, когда оно связано с рассмотрением реальных коммуникативных ситуаций и последующей рефлексией. Формы обучения, основанные преимущественно на теоретическом содержании, воспринимаются студентами как менее способствующие формированию навыков реального межкультурного взаимодействия. В соответствии с выявленной ориентацией в статье рассматриваются ролевая игра как способ моделирования коммуникативных ситуаций, метод «скаффолдинг» как средство поэтапной поддержки обучающихся и анализ критических инцидентов как форма рефлексии межкультурного опыта в процессе обучения русскому языку как иностранному.

*Заключение.* В статье с опорой на результаты онлайн-опроса и анализ научных источников определены предпочтения и оценка китайскими студентами практико-ориентированных форм межкультурной подготовки при обучении русскому языку как иностранному, а также рассмотрены возможности применения ролевой игры, метода скаффолдинга и анализа критических инцидентов в рамках практико-ориентированного обучения.

**Ключевые слова:** межкультурная коммуникация, межкультурная компетенция, китайские студенты, русский язык как иностранный, методика преподавания, культурная осведомленность.

**Чэнь Мэйцин** – аспирант кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета, Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы (Москва); ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0002-9926-1704>; e-mail: daliachen1998@foxmail.com

**Иванова Валерия Владимировна** – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета, Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы (Москва); ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2352-0351>; e-mail: ivanova-vv@rudn.ru

**П**остановка проблемы. Быстрое развитие международного сотрудничества в сфере образования между Россией и Китаем обуславливает необходимость подготовки специалистов, не только владеющих иностранным языком, но и обладающих способностью эффективно взаимодействовать в межкультурной среде. Как отмечает Сунь Ючжун [Сунь, 2021],

несмотря на устойчивый рост интереса к русскому языку в Китае, система его преподавания сталкивается с рядом проблем: избыточная теоретизация, однообразие учебных моделей и слабая ориентация на развитие межкультурных навыков. В «Государственном стандарте качества бакалаврского образования по направлению «Иностранные языки и литература»» и в «Руководстве по преподаванию русского языка для бакалавров высших учебных заведений» [Государственный совет..., 2020, с. 21]<sup>1</sup> особо подчеркивается, что «от студентов языковых специальностей требуется умение практического применения иностранного языка в разнообразных коммуникативных ситуациях при высоком уровне межкультурной компетенции». Как указывает Чжан Хунлин [Чжан, 2023], в практике преподавания иностранных языков в Китае культурный компонент нередко оказывается второстепенным по отношению к языковому обучению, что ограничивает его системное включение в учебный процесс и затрудняет целенаправленное формирование межкультурной компетенции обучающихся. В этой связи *цель* настоящей статьи – проанализировать специфику формирования межкультурной компетенции у китайских студентов, продолжающих обучение в российских вузах, основываясь на данных онлайн-опроса и анализа научной литературы, а также рассмотреть применяемые в обучении русскому языку как иностранному методические подходы в Китае.

*Методология (материалы и методы).* Для выявления особенностей формирования МКК китайских студентов был проведен онлайн-опрос на тему «Межкультурная осведомленность и адаптация». Анкетирование осуществлялось в апреле 2025 г. с использованием онлайн-платформы «问卷星» (Wenjuanxing).

<sup>1</sup> Государственный совет по преподаванию иностранных языков и литератур в высшей школе. Руководство по преподаванию иностранных языков и литератур в бакалавриате. Пекин: Изд-во по преподаванию и исследованию иностранных языков, 2020 (на китайском языке; 教育部高等学校外国语言文学类专业教学指导委员会, 普通高等学校本科外国语言文学类专业教学指南(下). 北京, 外语教学与研究出版社, 2020年).

Анкета включала четыре раздела: (1) социодемографические анкетные данные; (2) оценка межкультурного образования в Китае; (3) межкультурная адаптация в России; (4) самооценка уровня сформированности межкультурной компетенции. В исследовании приняли участие 104 студента, ранее изучавшие русский язык в КНР в вузах различного типа, включая университеты программы «Двойного первого класса» (государственной инициативы КНР, направленной на создание университетов и дисциплин мирового уровня), университеты общего типа и учреждения профессионального образования, и продолжающие обучение в российских вузах (бакалавры, магистранты и аспиранты). Конкретные направления подготовки респондентов в российских вузах в рамках анкеты не фиксировались.

Данные, представленные в таблице, получены на основе ответов респондентов на вопрос анкеты («Какие формы межкультурной подготовки Вы считаете наиболее эффективными?»), предполагавший множественный выбор предложенных вариантов.

Использованы методы анкетирования, контрастного анализа и анализа литературы. Метод контрастного анализа применялся на этапе интерпретации результатов онлайн-опроса: сопоставлялись оценки респондентами форм межкультурной подготовки в период обучения русскому языку в Китае с их опытом межкультурного взаимодействия в российской образовательной среде, что позволило определить предпочтение испытуемыми практико-ориентированных форм обучения.

*Обзор научной литературы по проблеме.* Язык и культура взаимосвязаны. «Язык не может существовать вне культуры, как и культура не может существовать без языка, они представляют собой нерасторжимое целое, любое изменение каждой из частей которого ведет к обязательным изменениям другой его части» [Гудков, 2022]. Культура отражает то, что общество делает и о чем думает, тогда как язык воплощает эти мысли в форме знаков и смыслов. Следовательно, овладение языком невозможно вне культурного контекста, так как язык выступает не только

средством коммуникации, но и носителем мировидения, характерного для определенного сообщества. Чем глубже знакомство обучающегося с историей, традициями, обычаями и образом жизни страны изучаемого языка, тем точнее и адекватнее его понимание и употребление языка [Ху, 2015]. Поэтому иностранные учащиеся с момента прибытия в другую страну вынуждены осуществлять коммуникацию в самых разных ситуациях, и для этого «они должны изучить и научиться применять этикет и нормы русского языка как можно быстрее» [Урунова, 2024]. Помимо этого, исследованию методических подходов к развитию межкультурной компетенции посвящены работы таких ученых, как С.С. Стефаненко, Р. Ханвей, М. Байрам, В.М. Верещагин, А.П. Садохин, Ху Вэньчжун и Чжан Хунлин, в которых раскрываются различные аспекты формирования межкультурной чувствительности и педагогические условия ее эффективного развития [Стефаненко, 2009; Hanvey, 1979; Верещагин, Костомаров, 1990; Садохин, 2014; Ху, 2015; Чжан, 2023]. Процесс преподавания иностранных языков все чаще выстраивается на основе культурно ориентированного подхода, приходящего на смену традиционным методам. Это позволяет не только развивать собственно языковые умения, но и целенаправленно формировать межкультурную компетенцию, тем самым расширяя задачи обучения до воспитания личности, готовой гибко и эффективно взаимодействовать в поликультурном пространстве. В частности, при обучении иностранным языкам формирование межкультурной компетенции не ограничивается преподаванием языка, а расширяется до комплексного воспитания личности, обладающей культурной осведомленностью, понимающей ценности и стратегии общения. Студентам необходимо обладать также навыками эффективного взаимодействия в различных культурных ситуациях. Многоаспектная подготовка помогает учащимся стать полноправными участниками межкультурной коммуникации.

Межкультурная коммуникация (МКК) представляет собой «процесс адекватного взаимопонимания между представителями различных

культур» [Верещагин, Костомаров, 1990], включающий совокупность форм общения и взаимодействия [Садохин, 2014], в ходе которых затрагиваются разнообразные культурные аспекты человеческой деятельности и обеспечивается согласование смыслов между участниками общения [Ху, 2015].

«Развитие межкультурной компетенции требует межкультурной осведомленности (англ. intercultural awareness). Межкультурная осведомленность предполагает восприятие себя и других как носителей культуры» [Стефаненко, 2009]. Р. Ханвей [Hanvey, 1979] выделяет четыре этапа развития чувствительности к культурным различиям. На первом этапе человек способен распознавать очевидные особенности иной культуры, которые воспринимаются как нечто экзотическое. Второй этап характеризуется осознанием более тонких и значимых различий, резко отличающихся от собственной культурной системы, что нередко вызывает недоумение или неприятие. Третий этап близок ко второму, однако на данном уровне различия уже могут быть приняты на рациональной основе – через осмысление и анализ. На четвертом этапе индивид способен воспринимать чужую культуру с позиции ее носителя, проявляя эмпатию и культурную рефлексию. Для достижения как минимум третьего уровня межкультурной чувствительности Ху предлагает ряд методических приемов [Ху, 2015]:

- 1) включать в учебные материалы сведения о социальных нормах, обычаях и моделях поведения носителей изучаемого языка;
- 2) использовать видеоматериалы и фильмы в сочетании с последующим обсуждением;
- 3) поощрять общение студентов с носителями языка;
- 4) предлагать чтение коротких рассказов и пьес с фиксацией культурно значимых деталей;
- 5) организовывать в учебных заведениях лекции и беседы, посвященные культурным традициям и обычаям.

Перечисленные выше методы направлены прежде всего на стимулирование культурной рефлексии обучающихся, формирование у них

способности осознавать различия между родной и иностранной культурами, а также на развитие навыков интерпретации и оценки культурных феноменов с позиций межкультурного взаимодействия.

*Результаты исследования.* Полученные данные позволили выявить отношение студентов

к различным формам межкультурной подготовки, а также их субъективную оценку востребованности и предполагаемой эффективности отдельных методических форм.

Так, студенты среди самых эффективных форм обучения межкультурной коммуникации выделили следующие (табл.).

### Формы обучения межкультурной коммуникации (по результатам онлайн-опроса)

#### Forms of intercultural communication training (based on an online survey)

Формы обучения	%
Тренинг по разрешению межкультурных конфликтов	72,12
Анализ реальных инцидентов	67,31
Курсы по межкультурной теории	58,65
Мероприятия офлайн	54,81
Краткосрочные стажировки в России	48,08
Мероприятия онлайн	38,46
Анализ и обсуждение фильмов, затрагивающих культурные темы	37,50

Наибольший интерес и активность студенты проявляют в практико-ориентированных видах деятельности, связанных с решением реальных коммуникативных задач. Так, тренинги по разрешению межкультурных конфликтов (72,12 %) и анализ реальных инцидентов (67,31 %) получили высшие показатели. Это свидетельствует о том, что обучающиеся осознают важность обучения тактикам поведения в сложных культурных ситуациях и стремятся развивать навыки анализа рефлексии и реакции.

Далее по показателям предпочтений респондентов в отношении различных форм межкультурной подготовки лидируют курсы по межкультурной теории (58,65 %) и офлайн-мероприятия (54,81 %), которые носят в основном информативно-обучающий характер. Несмотря на сравнительно высокие показатели участия, данные формы зачастую ориентированы на передачу знаний, то есть на стадию узнавания (второго уровня), а не на их практическое применение, что подтверждает сохраняющийся дисбаланс между когнитивным и деятельностным компонентами межкультурного обучения.

Менее часто выбираемыми респондентами оказались краткосрочные стажировки в России

(48,08 %), онлайн-мероприятия (38,46 %) и анализ фильмов, затрагивающих культурные темы (37,50 %). Сравнительно низкую представленность в ответах респондентов цифровых и медийных форматов можно объяснить недостаточной интеграцией цифровой среды в процесс обучения РКИ в китайских вузах, а также ограниченными возможностями взаимодействия с носителями языка в онлайн-пространстве.

Результаты демонстрируют явную тенденцию: наиболее востребованными среди студентов являются практические формы обучения, включающие анализ, взаимодействие и рефлексию. Это указывает на необходимость методического переосмысления структуры курсов РКИ в сторону увеличения доли проактивных и рефлексивных заданий, способствующих развитию межкультурной компетенции. При этом преобладание теоретического содержания препятствует развитию у студентов способности применять культурные знания на практике. Это подтверждает выводы Чжан Хунлин [Чжан 2023, с. 23] о том, что культурная подготовка в китайских вузах часто носит формальный характер. Таким образом, необходим переход от информативного к деятельностному формату преподавания,

где студенты вовлекаются в моделирование ситуаций реального межкультурного взаимодействия. Такой подход требует методологического осмысления и находит свое теоретическое основание в конструктивистской парадигме обучения, предполагающей активное участие обучающегося в процессе формирования МКК.

«Конструктивизм – это педагогическая философия, ключевая идея которой заключается в том, что знание нельзя передать обучаемому в готовом виде. Можно лишь создать педагогические условия для успешного самоконструирования и самовозрастания знаний учащихся» [Чошанов, 2000]. В соответствии с конструктивизмом знания приобретаются не в ходе прямой передачи знаний, а через взаимодействие и общение учащихся друг с другом в реальных ситуациях, самостоятельное исследование и полное интерактивное освоение учебного содержания (Ли, 2007). Конструктивистский подход подчеркивает центральную роль учащегося в учебной деятельности. Согласно данному подходу учебная деятельность – это процесс конструирования системы знаний [Титова, 2023], в котором учащийся играет главную роль. Преподаватель как вспомогательный участник учебной деятельности должен активно помогать учащимся создавать систему новых знаний, а не играть доминирующую роль в обучении.

Применительно к задаче формирования межкультурной компетенции указанные конструктивистские положения конкретизируются в рамках ситуативного обучения. Данный подход акцентирует, что «определяющим моментом в воспитательном процессе и процессе обучения является осознание учеником того, для чего производится каждое действие, для чего нужны получаемые знания. Они не должны быть “мертвым грузом”, оторванным от жизни, ученик должен знать, когда и в каком случае он эти знания применит» [Хоминская, 2016]. Сходную позицию занимает И.А. Зимняя, указывая на речевую деятельность как на основной объект обучения иностранному языку [Зимняя, 1989]. В этой связи задача преподавателя заключается в создании педагогических условий, где усвоение языка и культурных норм происходит через их

применение в ситуациях, имитирующих реальное межкультурное общение.

Согласно мнению Хэ Кэкан, в рамках модели обучения, основанной на конструктивизме, разработаны три основных метода обучения: Метод «Скаффолдинг» (Scaffolding Instruction), якорная методика преподавания (Anchored Instruction) и обучение со случайным доступом (Random Access Instruction) [Хэ, 2021]. Смешанный формат обучения как комбинация онлайн- и офлайн-форм отличается гибкостью и эффективностью, позволяет адаптировать содержание и темпы обучения в соответствии с индивидуальными потребностями обучающихся. Чэнь Чжаохуэй полагал, что смешанный формат обучения соответствует конструктивизму, который предлагает создавать аутентичную ситуацию, способствующую совместным исследованиям и построению смысла [Чэнь и др., 2018].

Исходя из вышесказанного, для формирования культурной осведомленности учащихся рекомендуется применение методов, соответствующих концепции ситуативного обучения, таких как: ролевая игра, «скаффолдинг», якорная методика преподавания.

**1. Ролевая игра.** «Ролевую игру можно отнести к обучающим играм, поскольку она в значительной степени определяет выбор языковых средств, способствует развитию речевых навыков и умений, позволяет моделировать общение учащихся в различных речевых ситуациях» [Дьяченко, 2015]. Ролевые игры можно условно разделить на несколько видов: контролируемые, умеренно контролируемые, свободные, эпизодические и длительные [Литвиненко, 2014].

Наибольшее применение в обучении находят умеренно контролируемые и свободные ролевые игры. М.Г. Трещева характеризует умеренно контролируемый формат как процесс, в котором обучающиеся, отталкиваясь от общего ролевого описания, наполняют конкретикой как образ своего персонажа, так и получаемое задание [Трещева, 2007]. При этом организация игры в значительной степени зависит от преподавателя, который прорабатывает ее сценарий и знакомит студентов со списком тренировочных,

типичных и проблемных ситуаций, в которых им предстоит действовать. «Для достижения желаемого результата, для четкого проведения ролевой игры целесообразно проработать образцы диалогов и ситуаций, в которых студентам предстоит участвовать на аудиторных занятиях, тем самым участники игры имеют возможность получить консультацию преподавателя по формированию и организации своего диалога, а также избежать возможных лексических и грамматических ошибок» [Трещева, 2007].

При формировании культурной осведомленности учащихся через ролевую игру можно воспользоваться следующей моделью. Во-первых, создать ситуацию с культурным фоном и предоставить знания, чтобы помочь учащимся понять культурную ситуацию роли. Во-вторых, сформулировать четкие описания ролей и задания, позволяющие учащимся учитывать культурные факторы в процессе подготовки. В-третьих, усилить восприятие культурных различий учащимися путем моделирования типичных ситуаций межкультурной коммуникации. В-четвертых, предусмотреть этап контроля и рефлексии, включающий следующее.

1. Наблюдение и фиксация. Преподаватель осуществляет наблюдение за ходом ролевой игры и фиксирует особенности речевого и поведенческого взаимодействия обучающихся, включая характер допускаемых языковых ошибок, выбор коммуникативных стратегий, а также случаи соблюдения и нарушения культурных норм (например, использование форм обращения, особенности невербального поведения, степень прямолинейности высказываний).

2. Анализ и обсуждение. После завершения игры преподаватель организует групповую рефлексию. Студентам предлагается проанализировать, какие действия способствовали взаимопониманию, а какие приводили к коммуникативным сбоям и почему. Обсуждаются альтернативные модели поведения и их возможные последствия в реальной межкультурной среде.

3. Обратная связь и коррекция. Преподаватель суммирует наблюдения, дает конструктивную обратную связь, акцентируя успешные

примеры преодоления культурных барьеров и совместно со студентами вырабатывает более эффективные и культурно приемлемые варианты коммуникации.

Мы можем провести ролевые игры, основанные на ситуациях, с которыми китайские студенты часто сталкиваются в России, например: в многофункциональных центрах, супермаркетах, офисах университета, больницах, банках, почтовых отделениях, аэропортах и так далее. Рассмотрим в качестве примера детализированный сценарий «Продление визы в МФЦ». При подготовке учащиеся распределяются на пары – «сотрудник МФЦ» и «иностранный студент» – и получают карточки с детальными заданиями, а также опорный лексический минимум, включающий такие единицы, как «продлить визу», «госпошлина» и «пакет документов». Преподаватель проводит культурный брифинг, разъясняя нормы официального общения в российских учреждениях: важность очереди, использование вежливых форм и сдержанность в поведении.

Сотруднику ставится задача четко проинформировать студента о необходимых документах (паспорт, миграционная карта, фото 3x4 см, квитанция об оплате пошлины и т.д.), сохраняя профессиональную и вежливую дистанцию, в то время как студент, не имеющий на руках квитанции, должен попытаться вежливо объяснить ситуацию и найти выход, демонстрируя гибкость в коммуникации. В ходе игры преподаватель выступает в роли наблюдателя-модератора, фиксируя ключевые аспекты коммуникативного поведения участников. После завершения сценария организуется рефлексия: студенты анализируют, какие действия способствовали взаимопониманию, а какие приводили к коммуникативным сбоям, и совместно с преподавателем вырабатывают культурно приемлемые альтернативы. Такой целостный подход позволяет не только отрабатывать речевые навыки в смоделированном контексте, но и сформировать глубинное понимание поведенческих и коммуникативных норм, характерных для российской общественной службы, что в итоге способствует росту культурной осведомленности и общей адаптивности студентов.

**2. Скаффолдинг.** «Скаффолдинг – процесс, который дает возможность ребенку или новичку решить проблему, выполнить задание или достичь целей, которые находятся за пределами его индивидуальных усилий (возможностей)» [Wood et al., 1976]. «Скаффолдинг» (или «скаффолдинг Выготского») – это педагогическая технология, суть которой состоит в оптимизации учебного процесса. Данный метод предполагает, что достижение образовательных целей, изначально недоступных учащемуся самостоятельно, происходит при организованном взаимодействии с преподавателем или более «продвинутом» студентом [Мунаввар, 2023]. Его реализация основывается на фундаментальной образовательной концепции – «зоне ближайшего развития» (ЗБР). «ЗБР – это набор навыков или знаний, которые обучаемый не может освоить самостоятельно, но может освоить с помощью или под руководством кого-то другого, чей уровень квалификации чуть выше того, на котором сейчас находится названный обучаемый» [Мунаввар, 2023]. Согласно теории скаффолдинга, педагогическая поддержка от преподавателя носит динамический характер [Mahan, 2022] и постепенно уменьшается по мере развития способности студентов и до того, как студенты смогут самостоятельно выполнять задачи.

Например, в рамках обучения теме «Русские праздники» преподаватель выстраивает поэтапную поддержку обучающихся, предварительно вводя их в культурный контекст и знакомя с традициями празднования таких значимых дат, как Новый год, День Победы, Пасха, Масленица и др. Это позволяет учащимся соотнести языковой материал с культурными реалиями. На следующем этапе преподаватель предлагает проблемный вопрос (например: «Почему во время празднования Масленицы принято есть блины?»), который задает направление дальнейшего осмысления темы. Включение учащихся в заданную ситуацию активизирует их мыслительную деятельность и создает условия для самостоятельного поиска культурно значимой информации, связанной с символикой и основными элементами праздника Масленицы.

Для организации исследования формулируются конкретные вопросы. Например:

– Каковы названия всех дней Масленой недели и их символическое значение?

– Какие традиции связаны с четвергом Масленой недели (Широкий четверг) и почему этот день особенно важен?

– Какие еще традиции Масленицы вы знаете?

На этапе поиска ответов преподаватель изначально оказывает активную поддержку, демонстрируя стратегию анализа, предоставляя ключевые источники и необходимые рекомендации. По мере развития исследовательских навыков обучающихся его участие постепенно сокращается, что стимулирует их переход к самостоятельному изучению материала. На завершающем этапе работа организуется в форме совместного обсуждения, в ходе которого обучающиеся в группах обмениваются результатами своих наблюдений, сопоставляют интерпретации культурных особенностей праздника и формулируют объяснения на русском языке, ориентированные на возможные ситуации межкультурного общения. Такая форма взаимодействия способствует развитию культурной осведомленности и речевых навыков учащихся.

**3. Анализ критических инцидентов.** Понятие «критический инцидент» относится к краткому описанию конкретной ситуации межкультурного взаимодействия, которая завершилась неудачей или вызвала негативные эмоции участников, причем часто акцент делается на их невысказанных переживаниях. Основы данного метода были заложены в работах психолога Г. Триандиса в 60-е гг. XX в., а его дальнейшее развитие связано с исследованиями других ученых [Wight, 1995].

Методологической поддержкой при использовании таких инцидентов в обучении выступает «якорная методика преподавания» (Anchored Instruction), разработанная исследовательской группой Cognition and Technology Group at Vanderbilt University (США) [Bransford et al., 2012]. В рамках данной модели обучение организуется вокруг аутентичной проблемной ситуации («якоря»), которая служит контекстом

для активного освоения знаний и совместного решения практических задач. Согласно позиции Т.А. Паршуткиной [Паршуткина, 2019], процесс обучения целесообразно «ставить на якорь» в учебных ситуациях с аутентичным проблемным контекстом, что обеспечивает практическую направленность формируемых компетенций.

Преподаватель предоставит некоторые проблемные ситуации в межкультурной коммуникации [Pourhassan, Nazari, 2023], чтобы студенты могли их проанализировать и обсудить. Например: китайские студенты заходят в библиотеку, не сдав верхнюю одежду в гардероб; китайские студенты обращаются к российским преподавателям просто «преподаватель», а не по имени и отчеству; китайцы дарят четное количество цветов, считая, что «удачи приходят парой», но не осознают, что в России четное количество цветов приносят только на похороны, и т.д. Анализ и обсуждение таких типичных примеров позволяют студентам глубже понять русскую культуру при сравнении культур двух стран.

Отдельно стоит обратить внимание на формат работы.

Помимо конкретных методов, важную роль играет общий формат организации учебного процесса. Смешанное обучение – «обучение, для которого характерно сохранение общих традиционных принципов построения учебного процесса с включением элементов интернет-обучения»<sup>2</sup>. По теории конструктивизма, смешанное обучение представляет собой процесс создания аутентичных ситуаций для учащихся в сочетании онлайн- и офлайн-обучения в целях поощрения совместных исследований [Фэн и др., 2009].

Образовательные технологии стремительно обновляются, применение медиаресурсов

и современных технологий становится частью учебного процесса. Преподаватель может использовать короткие видеоролики, аудиоматериалы и документальные фильмы, чтобы разнообразить содержание обучения. Студенты могут напрямую общаться с носителями другого языка с помощью таких программ, как HelloTalk, Tandem, Диолджио. Рассказывая о своей культуре, обычаях, праздниках и т.д., студенты не только осваивают выражения на иностранном языке, но и учатся взаимодействовать с носителями языка иной лингвокультуры. Преподаватель может использовать цифровые образовательные платформы университета для проведения онлайн-занятий в режиме реального времени. Образовательная онлайн-платформа обычно выполняет функцию обсуждения, благодаря которой студенты могут свободно общаться. На платформе можно давать интерактивные задания для самостоятельного закрепления и контроля знаний.

*Заключение.* Преподавание русского языка в Китае по-прежнему сталкивается с вызовами, связанными с повышением межкультурной осведомленности и адаптивности обучающихся. Учебное содержание должно быть направлено не только на изучение лексики и грамматики, но и на понимание культуры изучаемого языка. Методами повышения культурной осведомленности китайских студентов могут стать: ролевая игра, скаффолдинг, анализ критических инцидентов, выступающих в качестве «якоря» в соответствии с якорной методикой преподавания. Данные методы позволяют студентам лучше понимать русскую культуру, адаптироваться к жизни и учебе в России, сформировать их межкультурную компетенцию.

## Библиографический список

1. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. 4-е изд., перераб. и доп. М.: Русский язык, 1990. 246 с.
2. Гудков Д.Б. Теория и практика межкультурной коммуникации. 2-е изд. М.: ЛЕНАНД, 2022. 200 с.

<sup>2</sup> Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009. 448 с.

3. Дьяченко Л.А. Ролевая игра в процессе обучения иностранному языку // Проблемы науки. 2015. № 4 (34). С. 146–150. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rolevaya-igra-v-protsesse-obucheniya-inostrannomu-yazyku> (дата обращения: 27.01.2026).
4. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку (на материале русского языка как иностранного). М.: Русский язык, 1989. 219 с.
5. Ли Ман, Сюй Сяодун, Чжу Цзинси. Сюэ юй цзяо дэ лилунь [Теория обучения и преподавания]. Пекин: Гаодэн цзяоюй чубаньшэ [Издательство «Высшее образование»], 2007. 287 с. (на китайском языке; 李芒, 徐晓东, 朱京曦. 学与教的理论. 北京: 高等教育出版社, 2007, 287).
6. Литвиненко А.Г. Подготовка конкурентоспособных специалистов в процессе обучения иностранным языкам в вузах // Виттевские чтения. 2014 (1). С. 299–303.
7. Мунаввар Х.Р. Теория «Зона ближайшего развития» Л.С. Выготского и технология «скаффолдинг» как основные понятия лингвометодической поддержки в обучении курсантов английскому языку // Science and Education. 2023. № 1. С. 688–695. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoriya-zona-blizhayshego-razvitiya-l-s-vygotskogo-i-tehnologiya-skaffolding-kak-osnovnye-ponyatiya-lingvometodicheskoy-podderzhki> (дата обращения: 27.01.2026).
8. Паршуткина Т.А. Конструктивистские теории и методики, заложенные в разработку контекстного подхода к обучению иностранным языкам // Вестник Костромского государственного университета. Сер.: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2019. № 1. С. 186–189. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/konstruktivistskie-teorii-i-metodiki-zalozhennye-v-razrabotku-kontekstnogo-podhoda-k-obucheniyu-inostrannym-yazykam> (дата обращения: 27.01.2026).
9. Садохин А.П. Введение в теорию межкультурной коммуникации: учебное пособие. М.: КИОРУС, 2014. 254 с.
10. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология: учебник для вузов. 4-е изд., испр. и доп. М.: Аспект Пресс, 2009. 368 с.
11. Сунь Ючжун. Вайюй цзяосюэ юй куачжунхуа яньцзю [Преподавание иностранных языков и межкультурные исследования]. Пекин: Жэньминь чубаньшэ [Народное издательство]. 2021. 315 с. (на китайском языке; 孙有中. 外语教学与跨文化研究. 北京: 人民出版社, 2021, 315).
12. Титова С.В. Иерархия современных теорий, методов и подходов к обучению иностранным языкам // Вестник Московского университета. Сер. 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2023. № 4. С. 85–102. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ierarhiya-sovremennyh-teoriy-metodov-i-podhodov-k-obucheniyu-inostrannym-yazykam> (дата обращения: 27.01.2026).
13. Трещева М.Г. Возможности ролевой игры в расширении активного словаря студентов на занятиях по домашнему чтению // Русистика. 2007. № 1. С. 107–110. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vozmozhnosti-rolevoy-igry-v-rasshirenii-aktivnogo-slovaryya-studentov-na-zanyatiyah-podomashnemu-chteniyu> (дата обращения: 20.01.2026).
14. Урунова Р.Д. Языковая интуиция в системе обучения русскому языку как иностранному на довузовском этапе // Русистика. 2024. № 1. С. 117–134. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/yazykovaya-intuitsiya-v-sisteme-obucheniya-russkomu-yazyku-kak-inostrannomu-na-dovuzovskom-etape> (дата обращения: 27.01.2026).
15. Фэн Сяоин, Сунь Юйвэй, Цао Цзетин. «Хуляньвань+» шидай дэ хунхэши сюэси: сюэси лилунь юй цзяофасюэ цзичу [«Интернет+»: смешанное обучение: основы теории обучения и методики преподавания] // Чжунго юаньчэн цзяоюй [Дистанционное образование в Китае]. 2019. № 2. С. 7–16. DOI: 10.13541/j.cnki.chinade.20190127.002 (на китайском языке; 冯晓英, 孙雨薇, 曹洁婷. “互联网+”时代的混合式学习: 学习理论与教学法基础. 中国远程教育, 2019, 2, 7–16).
16. Хоминская В.В. Культурно-историческая теория Л.С. Выготского как философская методология современного образования // Контекст и рефлексия: философия о мире и человеке. 2016. № 3. С. 30–35.

17. Ху Вэньчжун. Куа-вэньхуа цзяоци цзяосюэ юй яньцзю: хань, ин [Преподавание и исследование межкультурной коммуникации: китайский и английский языки]. Пекин: Вайюй цзяосюэ юй яньцзю чубаньшэ [Изд-во по преподаванию и исследованию иностранных языков]. 2015. 321 с. (на китайском языке; 胡文仲. 跨文化交际教学与研究: 汉、英. 北京: 外语教学与研究出版社, 2015, 321).
18. Хэ Кэкан. Синьсин цзяньгоучжуй лилунь – Чжунго сюэчжэ дуй Сифан цзяньгоучжуй дэ пипань сихоу юй чуансинь фачжань [Новая теория конструктивизма критическое осмысление и инновационное развитие идей западного конструктивизма] // Чжунго цзяоюй кэсюэ [Китайская наука об образовании]. 2021. Т. 4, № 1. С. 14–29 (на китайском языке; 何克抗. 新型建构主义理论–中国学者对西方建构主义的批判吸收与创新发​​展. 中国教育科学, 2021, 4 (01), 14–29).
19. Чжан Хунлин. Куа-вэньхуа вайюй цзяосюэ шэцзи юй шицзянь [Проектирование и практика межкультурного обучения иностранным языкам]. Шанхай: Шанхай вайюй цзяоюй чубаньшэ [Шанхайское издательство по обучению иностранным языкам], 2023. 267 с. (на китайском языке; 张红玲. 跨文化外语教学设计与实践. 上海: 上海外语教育出版社, 2023, 267).
20. Чошанов М.А. Процесс непрерывного конструирования и реорганизации // Директор школы. 2000. Т. 4. С. 56–62.
21. Чэнь Чжаохуй, Ван Дацюань, Чэнь Минди и др. Цзюйюй чжиши цзяньгоу юй цзяоху сюэси дэ хунхэши цзяосюэ моши яньцзю юй шицзянь [Исследование и практика смешанного обучения на основе конструирования знаний и интерактивного обучения] // Чжунго дасюэ цзяосюэ [Преподавание в китайских университетах]. 2018. № 8. С. 33–37 (на китайском языке; 陈朝晖, 王达诠, 陈名弟等. 基于知识建构与交互学习的混合式教学模式研究与实践. 中国大学教学, 2018, 8, 33–37).
22. Bransford, J.D. et al. (2012). Anchored instruction: *Why we need it and how technology can help*. In *Cognition, education, and multimedia* (pp. 115–141). Routledge, UK.
23. Hanvey, R.G. (1979). Cross-cultural awareness. In E.C. Smith, L.F. Luce Eds., *Toward internationalism: Readings in cross-cultural communication* (pp. 46–56). New York, US.
24. Mahan, K.R. (2022). The comprehending teacher: Scaffolding in content and language integrated learning (CLIL). *The Language Learning Journal*, 50 (1), 74–88. DOI: 10.1080/09571736.2019.1705879
25. Pourhassan, A., & Nazari, M. (2023). Teachers learn to use critical incidents as a professional development tool in teaching young English learners. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 17 (1), 32–46. DOI: 10.1080/17501229.2021.1907751
26. Wight, A.R. (1995). The critical incident as a training tool. In S.M. Fowler, M.G. Mumford (Eds), *Intercultural sourcebook: Cross-cultural training methods* (Vol. 1, pp. 127–140). Yarmouth, Canada.
27. Wood, D., Bruner, J.S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17 (2), 89–100.

# METHODS OF DEVELOPING INTERCULTURAL COMPETENCE IN CHINESE STUDENTS LEARNING RUSSIAN

**Chen Meiqing (Moscow, Russia)**

**V.V. Ivanova (Moscow, Russia)**

## Abstract

*Statement of the problem.* The growing educational cooperation between Russia and China requires specialists who are not only linguistically proficient but also capable of effective intercultural communication. However, the predominance of theoretical instruction and the limited use of practice-oriented formats constrain the development of students' real intercultural interaction skills. This situation necessitates methodological solutions aimed at fostering intercultural communicative competence (ICC) in teaching Russian as a Foreign Language (RFL).

*The purpose of the study* is to analyze students' attitudes toward forms of intercultural learning and to identify methodological approaches that support ICC development in contemporary educational settings.

*Methodology (materials and methods).* The empirical basis of the study is based on data from an online survey of Chinese students who previously studied Russian in China and are continuing their studies at Russian universities. The total number of 104 students (bachelor's, master's, and graduate students) participated in the study. The methods of questioning, contrast analysis, and analysis of scientific literature are used.

*Research results.* The analysis of empirical data revealed that teaching intercultural communication is perceived by Chinese students as more effective in cases where it involves consideration of real communicative situations and subsequent reflection. Forms of education based primarily on theoretical content are perceived by students as less conducive to the formation of skills of real intercultural interaction. In accordance with the revealed orientation, the article considers role-playing as a way of modeling communicative situations, the scaffolding method as a means of step-by-step support for students, and critical incident analysis as a form of reflection on intercultural experience in the process of learning Russian as a foreign language.

*Conclusion.* Based on the results of an online survey and analysis of scientific sources, the article identifies Chinese students' preferences and assessment of practice-oriented forms of intercultural training in teaching Russian as a foreign language, and examines the possibilities of using role-playing, scaffolding and critical incident analysis in practice-oriented learning.

**Keywords:** *intercultural communication, intercultural competence, Chinese students, Russian as a foreign language, teaching methodology, cultural awareness.*

---

**Chen Meiqing** – PhD Candidate, Department of Russian Language and Methodology of its Teaching, Faculty of Philology, Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba (Moscow, Russia); ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0002-9926-1704>; e-mail: [daliachen1998@foxmail.com](mailto:daliachen1998@foxmail.com)

**Ivanova, Valeria V.** – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Russian Language and Methodology of its Teaching, Faculty of Philology, Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba (Moscow, Russia); ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2352-0351>; e-mail: [ivanova-vv@rudn.ru](mailto:ivanova-vv@rudn.ru)

---

## References

1. Vereshchagin, E.M., & Kostomarov, V.G. (1990). *Yazyk i kultura: Lingvostranovedenie v prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo* [Language and culture: Linguistic and cultural studies in teaching Russian as a foreign language]. Moscow, Russia.
2. Gudkov, D.B. (2022). *Teoriya i praktika mezhkulturnoi kommunikatsii* [Theory and practice of intercultural communication]. Moscow, Russia.
3. Dyachenko, L.A. (2015). Role play in the process of foreign language teaching. *Problemy Nauki* [Problems of Science], 4 (34), 146–150. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rolevaya-igra-v-protsesse-obucheniya-inostrannomu-yazyku> (access date: 27.01.2026).
4. Zimnyaya, I.A. (1989). *Psikhologiya obucheniya nerodnomu yazyku (na materiale russkogo yazyka kak inostrannogo)* [Psychology of Teaching a Non-Native Language (Based on Russian as a Foreign Language)]. Moscow, Russia.

5. Li Mang, Xu Xiaodong, Zhu Jingxi (2007). *Xue yu jiao de lilun* [Theory of learning and teaching]. Beijing, China (李芒, 徐晓东, 朱京曦. 学与教的理论. 北京: 高等教育出版社, 2007, 287) (in Chinese).
6. Litvinenko, A.G. (2014). Training competitive specialists in the process of foreign language learning in higher education institutions. *Ezhegodnik "Vittevskie chteniya"* [S.Yu. Witte Readings Yearbook], 1, 299–303.
7. Munavvar, Kh.R. (2023). Vygotsky's 'zone of proximal development' theory and scaffolding technology as key concepts of linguo-methodological support in teaching English to cadets. *Science and Education*, 1, 688–695. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoriya-zona-blizhayshego-razvitiya-l-s-vygodskogo-i-tehnologiya-skaffolding-kak-osnovnye-ponyatiya-lingvometodicheskoy-podderzhki> (access date: 27.01.2026).
8. Parshutkina, T.A. (2019). Constructivist theories and methods underlying the development of a contextual approach to foreign language teaching. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika* [Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 1, 186–189. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/konstruktivistskie-teorii-i-metodiki-zalozhennye-v-razrabotku-kontekstnogo-podhoda-k-obucheniyu-inostrannym-yazykam> (access date: 27.01.2026).
9. Sadokhin, A.P. (2014). *Vvedenie v teoriyu mezhkulturnoi kommunikatsii* [Introduction to the Theory of Intercultural Communication]. Moscow, Russia.
10. Stefanenko, T.G. (2009). *Etnopsikhologiya* [Ethnopsychology]. Moscow, Russia.
11. Sun Youzhong (2021). *Waiyu jiaoxue yu kuawenhua yanjiu* [Foreign language teaching and intercultural studies]. Beijing, China (孙有中. 外语教学与跨文化研究. 北京: 人民出版社, 2021, 315) (in Chinese).
12. Titova, S.V. (2023). Hierarchy of modern theories, methods and approaches to foreign language teaching. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19. Lingvistika i mezhkulturnaya kommunikatsiya* [Moscow University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication], 4, 85–102. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ierarhiya-sovremennyh-teoriy-metodov-i-podhodov-k-obucheniyu-inostrannym-yazykam> (access date: 27.01.2026).
13. Treshcheva, M.G. (2007). The potential of role plays for expanding students' active vocabulary in home reading classes. *Rusistika* [Russian Studies], 1, 107–110. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vozmozhnosti-rolevoy-igry-v-rasshirenii-aktivnogo-slovary-a-studentov-na-zanyatiyah-po-domashnemu-chteniyu> (access date: 20.01.2026).
14. Urunova, R.D. (2024). Language intuition in teaching Russian as a foreign language at the pre-university stage. *Rusistika* [Russian Studies], 1, 117–134. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/yazykovaya-intuitsiya-v-sisteme-obucheniya-russkomu-yazyku-kak-inostrannomu-na-dovuzovskom-etape> (access date: 27.01.2026).
15. Feng Xiaoying, Sun Yuwei, Cao Jieting (2019). "Hulianwang+" shidai de hunheshi xuexi: xuexi lilun yu jiaofaxue jichu [Blended learning in the "Internet+" era: foundations of learning theory and teaching methodology]. *Zhongguo Yuancheng Jiaoyu* [Distance Education in China], 2, 7–16. DOI: 10.13541/j.cnki.chinade.20190127.002 (冯晓英, 孙雨薇, 曹洁婷. "互联网+"时代的混合式学习: 学习理论与教学法基础. 中国远程教育, 2019, 2, 7–16) (in Chinese).
16. Khominskaya, V.V. (2016). L.S. Vygotsky's cultural-historical theory as a philosophical methodology of modern education. *Kontekst i refleksiya: filosofiya o mire i cheloveke* [Context and Reflection: Philosophy about the World and Man], 3, 30–35.
17. Hu Wenzhong (2015). *Kuawenhua jiaoji jiaoxue yu yanjiu: Han, Ying* [Teaching and research of intercultural communication: Chinese and English]. Beijing, China (胡文仲. 跨文化交际教学与研究: 汉、英. 北京: 外语教学与研究出版社, 2015, 321) (in Chinese).

18. He Kekang (2021). Xinxing jiangouzhu yi lilun – Zhongguo xuezhe dui xifang jiangouzhu yi de pian xishou yu chuangxin fazhan [A new constructivism theory: critical appropriation and innovative development of Western constructivism by Chinese scholars]. *Zhongguo Jiaoyu Kexue* [China Educational Science], 4 (01), 14–29 (何克抗. 新型建构主义理论——中国学者对西方建构主义的批判吸收与创新. 中国教育科学, 2021, 4(01), 14–29) (in Chinese).
19. Zhang Hongling (2023). *Kuawenhua waiyu jiaoxue sheji yu shijian* [Design and practice of intercultural foreign language teaching]. Shanghai, China (张红玲. 跨文化外语教学设计与实践. 上海: 上海外语教育出版社, 2023, 267) (in Chinese).
20. Choshanov, M.A. (2000). The process of continuous construction and reorganization. *Direktor shkoly* [School Principal], 4, 56–62.
21. Chen Chaohui, Wang Daquan, Chen Mingdi, et al. (2018). Jiyu zhishi jiangou yu jiaohu xuexi de hun-heshi jiaoxue moshi yanjiu yu shijian [Research and practice of a blended teaching model based on knowledge construction and interactive learning]. *Zhongguo Daxue Jiaoxue* [China University Teaching], 8, 33–37 (陈朝晖, 王达诠, 陈名弟等. 基于知识建构与交互学习的混合式教学模式研究与实践. 中国大学教学, 2018, 8, 33–37) (in Chinese).
22. Bransford, J.D. et al. (2012). Anchored instruction: Why we need it and how technology can help. In *Cognition, education, and multimedia* (pp. 115–141). Routledge, UK.
23. Hanvey, R.G. (1979). Cross-cultural awareness. In E.C. Smith, L.F. Luce Eds., *Toward internationalism: Readings in cross-cultural communication* (pp 46–56). New York, US.
24. Mahan, K.R. (2022). The comprehending teacher: Scaffolding in content and language integrated learning (CLIL). *The Language Learning Journal*, 50 (1), 74–88. DOI: 10.1080/09571736.2019.1705879
25. Pourhassan, A., & Nazari, M. (2023). Teachers learn to use critical incidents as a professional development tool in teaching young English learners. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 17 (1), 32–46. DOI: 10.1080/17501229.2021.1907751
26. Wight, A.R. (1995). The critical incident as a training tool. In S.M. Fowler, M.G. Mumford (Eds), *Intercultural sourcebook: Cross-cultural training methods* (Vol. 1, pp. 127–140). Yarmouth, Canada.
27. Wood, D., Bruner, J.S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17 (2), 89–100.