

УЧЕТ ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫХ СТЕРЕОТИПОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ ЯПОНСКИХ УЧАЩИХСЯ

М.В. Калюжнова

(Новосибирский государственный педагогический университет)

В статье анализируются лингвокультурные стереотипы, связанные с культурой общения и педагогическими традициями Японии, а также рассматривается опыт учета национально-культурной специфики мышления при обучении русскому языку как иностранному японских учащихся в Новосибирском государственном педагогическом университете.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, национально-культурная специфика, лингвокультура, стереотип поведения, стереотип представления, образование в Японии.

CONSIDERING LINGVOCULTURAL STEREOTYPES IN TEACHING RUSSIAN AS FOREIGN LANGUAGE FOR JAPANESE STUDENTS

M.V. Kalyuzhnova

This paper analyzes lingvocultural stereotypes connected with the culture of communication and pedagogical traditions of Japan, as well as experience of considering the national-cultural specificity of thinking in teaching Russian as a foreign language for Japanese students at Novosibirsk State Pedagogical University.

Key words: Russian as a foreign language, cultural identity, lingvoculture, stereotypical behavior, the stereotype view, education in Japan.

В настоящее время особенно актуальным становится такое направление в лингвистике, как лингвокультурология. Преподаватели иностранных языков едины во мнении, что для того, чтобы достичь владения языком как средством коммуникации, языки должны изучаться в неразрывном единстве с культурой народов. Если ранее при обучении иностранным языкам актуальным был лингвострановедческий аспект, то в настоящее время мир переживает новый этап,

который требует нового уровня, а именно перехода к изучению мира носителей языка, их культуры в широком этнографическом смысле слова, их образа жизни, национального характера, менталитета и т.д. Перед человеком, изучающим иностранный язык, стоит задача познакомиться с тремя картинами мира, зафиксированными в той или иной культуре: реальной, культурно-концептуальной и языковой. Таким образом, на первый план выходит цель «соизучения языка и культуры» [11, с. 95].

Эти задачи успешно решает лингвокультурология, которая сочетает в себе элементы этнолингвистики, социолингвистики, культурологии и лингвистической семантики [4]. В рамках лингвокультурологии культура определяется как «мировидение и миропонимание, обладающее семиотической природой» [8, с. 222]. Такое мировидение, формируясь в нас в процессе социализации, формирует нас как личностей, а проявляется в том случае, когда сталкивается с иным мировидением. Таким образом, лингвокультура определяется как культура, явленная нам в языке и через язык. Следовательно, культурно-языковую компетенцию можно определить как «умение кодировать и декодировать в знаках языка культуруносные смыслы», умение расшифровывать культурную коннотацию [8, с. 63]. Лингвокультура каждой нации имеет свою когнитивную базу, т. е. определенным образом структурированную совокупность необходимо обязательных для всех представителей данного лингвокультурного сообщества базовых единиц культуры, а именно: знаний, понятий, концептов и представлений. В свою очередь среди представлений выделяются прецедентные феномены, духи, артефакты вторичного мира и стереотипы. В качестве национальных стереотипов общения обычно рассматривают социокультурные маркированные единицы ментально-лингвального комплекса представителя определенной этнокультуры, реализуемые в речевом общении в виде нормативной локальной ассоциации по отношению к стандартной для данной культуры ситуации общения [3, с. 56]. В лингвокультурологии под стереотипом понимают являющийся коллективным достоянием результат эмоционально-образного восприятия определенного класса однотипных феноменов. Среди стереотипов разграничиваются стереотипы поведения (например, этикетные формулы) и стереотипы

представления, которые предстают либо как стереотипные образы (например, профессиональный стереотипный образ – *учитель*), либо как стереотипные ситуации (экзамен, очередь и т.п.) [8].

Подобные стереотипы представления (а именно стереотипные образы и стереотипные ситуации) необходимо учитывать при обучении русскому языку как иностранному, поскольку задача преподавателя – предвидеть возможность возникновения коммуникативных неудач у учащихся и, по возможности, предотвратить их. Как указывает А. Мустайоки, каждая составляющая ментального мира участников процесса общения влияет на успешность коммуникации: это языковая способность, культурный и интеллектуальный фон, когнитивная система, отношения между собеседниками, их эмоциональное и физиологическое состояние [9]. Следует учитывать, что степень риска возникновения коммуникативных неудач в разных жанрах речи неодинакова. В процессе преподавания русского языка как иностранного нам важно обратить внимание на такой жанр речи, как общение между преподавателем и студентом, и необходимый мониторинг и реципиент-дизайн (последовательное проведение принципа кооперации с целью достижения успешной коммуникации) со стороны преподавателя. В рассматриваемой нами ситуации преподавания русского языка как иностранного японским учащимся реципиент-дизайн со стороны преподавателя подразумевает учет национальной специфики родной культуры учащихся, на чем следует остановиться подробнее.

Национальная специфика японской культуры многогранна и включает в себя множество элементов, в данной статье нас прежде всего интересуют аспекты и стереотипы, связанные с двумя факторами: культурой общения и особенностями изучения иностранных языков в Японии.

Итак, в первую очередь рассмотрим специфические особенности, связанные с культурой общения в Японии. Коммуникативная культура Японии опирается на этические принципы, формировавшиеся на протяжении длительного времени и нашедших отражение в постулатах синтоизма, конфуцианства, бусидо, а в современном обществе зафиксированных в многочисленных должностных инструкциях, Правилах поведения школьника и т.п. документах.

В частности, в японском языке существует сложная система определения степени различия в положении собеседников по шкале, предполагающей более десяти ступеней [1]. В зависимости от этих различий в возрасте и положении подразумевается выбор говорящим различных языковых средств (лексических, грамматических, фонетических и т.д.) выражения вежливости. Неосознанный перенос этих норм на ситуацию иноязычного общения и попытка соблюдать эти нормы в общении на русском языке приводит к различного рода коммуникативным неудачам, в частности, у собеседника создается впечатление отчужденного и холодного отношения к нему говорящего.

Кроме того, традиционная японская культура предполагает жесткие стереотипы поведения и речи, в частности, в речевом жанре общения преподавателей и студентов, что сказывается и на процессе обучения. Так, в представлении японцев «поведение ученика не должно быть активным» [2, с. 21].

Кроме того, в русской культуре в процессе дискуссии подразумеваются развернутые ответы несколькими фразами, «тогда как японские студенты предпочитают лаконичные, простые ответы». Также особенностью японской культуры общения является то, что ее носители «ведение дискуссии с преподавателем считают проявлением бестактности» [6, с. 100].

Кроме того, при взаимодействии студентов между собой в процессе занятия общение может быть затруднено, поскольку японская традиция «диктует непререкаемость советов и мнений» старшего для младшего. При этом общение студентов на родном языке при минимальной разнице в возрасте «может происходить на “Вы”» [2, с. 21], что выглядит неестественно при общении на русском языке. Эти особенности необходимо принимать во внимание при организации видов деятельности, требующей равного участия всех студентов.

Рассмотрим факторы, которые необходимо принимать во внимание в связи с особенностями изучения иностранных языков, спецификой образовательной системы, педагогическими традициями Японии.

Традиционно в японских школах и университетах в преподавании иностранных языков вообще и русского языка в частности доминирует лексико-грамматический аспект. Иными словами, из-

учение иностранного языка не носит коммуникативного характера, а в основном представляет собой работу над определенным лексико-грамматическим материалом, после чего следует итоговый контроль посредством письменного тестирования. Неудивительно поэтому, что основная форма работы преподавателя в Японии – лекция [2]. Поэтому для японских учащихся психологически сложным является даже обращение к малознакомому товарищу по группе (особенно представителю другой страны или культуры) в рамках учебного диалога или в процессе ролевой игры.

Кроме того, в Японии традиционно используются различные подходы к изучению родного и иностранных языков. Хорошо известен тот факт, что российские учащиеся уже в начальной школе при изучении родного языка знакомятся с лингвистической терминологией и начинают анализировать морфологические, грамматические и синтаксические аспекты высказываний на родном языке, что впоследствии позволяет им проводить аналогии с изучаемыми иностранными языками и, несомненно, является полезным в ситуации использования сравнительно-типологического подхода при изучении иностранного языка. В противоположность этому, в большинстве своем японские учащиеся даже в старших классах средней школы имеют очень размытые представления о простейших терминах и категориях лингвистики, тогда как упражнения в учебниках предполагают знакомство с понятиями «подлежащее», «дополнение» и т.д.

Рассмотрим, каким образом возможно учитывать национально-культурную специфику и добиваться снижения влияния вышеизложенных факторов в практике преподавания.

На современном этапе изменились цели обучения иностранному языку, на первый план выходит задача формирования вторичной языковой личности [5].

При определении приоритетных целей обучения русскому языку как иностранному сегодня японские методисты также отмечают: необходимо не просто изучение языка, а овладение русским языком как одним из видов межкультурной коммуникации. Однако до сих пор большинство уроков русского языка как иностранного в Японии ориентировано на овладение базовыми основами грамматики, что приводит к потере интереса к занятиям. В будущем необходимо

переориентирование на воспитание способности к межкультурной коммуникации, в связи с чем актуальной задачей признается переосмысление содержания уроков русского языка как иностранного с этой точки зрения [12].

Итак, рассмотрим опыт обучения японских учащихся русскому языку как иностранному в Новосибирском государственном педагогическом университете и Новосибирском государственном хореографическом училище.

Что касается задачи формирования вторичной языковой личности, то успешному ее выполнению способствуют такие объективные условия, как нахождение учащихся в языковой среде, насущная потребность применять полученные знания и навыки как в повседневном общении, так и в учебно-профессиональной деятельности (в ходе уроков, лекций, семинаров, репетиций, экзаменов).

Преодолению рассмотренных выше коммуникативных проблем, связанных с психологическими сложностями в общении с малознакомыми товарищами по группе, способствует комплексное формирование групп (на занятиях присутствуют японские, китайские и другие иностранные студенты). При этом естественным образом возникают ситуации сравнения лингвокультурных стереотипов поведения в нескольких культурах, что также помогает процессу обучения. Также ведется постоянная целенаправленная работа по формированию коллектива, вовлечению японских учащихся в работу студенческих научных, творческих и спортивных кружков, клубов и объединений. В процессе общения на занятиях, на внеурочных мероприятиях, досуге, во время музейных практик у японских учащихся формируются лингвокультурологические нормы русскоязычного речевого общения, которые постепенно замещают исходно довлеющую традиционную парадигму общения старшего и младшего при осуществлении коммуникации на русском языке.

Привлечение к процессу обучения русскому языку как иностранному преподавателей, владеющих родным языком учащихся, делает возможным учитывать лингвокультурологические аспекты, не находящие отражения в большинстве грамматических справочников и двуязычных словарей. Как отмечает Мустайоки, в процессе подбора тех или иных языковых средств для выражения определен-

ного смысла, говорящий не только определяет лингвистическое содержание (пропозицию) своего высказывания, но и его тон (регистр), что не менее важно с точки зрения решения коммуникативной задачи [8]. Так, в речевом жанре общения преподавателя и студента в японском языке преобладают выражения «вам лучше сделать...», представляющие собой рекомендацию или совет, что в силу традиции воспринимается учащимся как непререкаемая истина (то есть, звучит так же, как если бы при общении на русском языке были употреблены речевые формы «вы должны...», «вам нужно...» и т.д.). В связи с этим на первоначальном этапе обучения русскому языку как иностранному в ситуациях, предполагающих проявление бóльшей инициативы со стороны японских студентов (например, при выборе темы для сочинения или устного выступления на конкурсе), российский преподаватель, по возможности, воздерживается от советов и рекомендаций, не высказывает сразу своей позиции, чтобы обеспечить учащимся более комфортную атмосферу для выражения своего мнения. Кроме того, как отмечалось выше, у японских учащихся часто наблюдается слабая лингвистическая подготовка и недостаточное владение терминологической базой, поэтому на занятиях при необходимости вводится русскоязычная терминология (как часть лингвокультурной компетенции), также преподаватель объясняет грамматические и стилистические нюансы употребления той или иной формы на родном языке студентов.

Важным фактором, влияющим на формирование культурно-языковой компетенции японских учащихся является то, что в качестве дополнительных учебных пособий на занятиях русского языка как иностранного используются аутентичные (не адаптированные) художественные тексты, видео- и аудиоматериалы, происходит привлечение вещательных, интерактивных и поисковых ресурсов Интернета.

В заключение хотелось бы еще раз подчеркнуть, что разнообразная внеаудиторная работа особенно эффективно способствует поддержанию интереса к русскому языку и культуре, формированию лингвокультурных компетенций у японских учащихся, воспитанию любви к русской культуре и, в конечном итоге, ведет к формированию вторичной языковой личности. В нашем случае внеаудиторная

работа включает в себя посещение выставок, концертов и спектаклей, народных гуляний и праздников, участие в музейных практиках и экскурсионных поездках в Москву и Санкт-Петербург, участие в студенческих научно-практических конференциях, олимпиадах и конкурсах, участие в работе Восточного клуба и проведении межвузовских мероприятий, участие в работе Сибирской ассоциации преподавания японского языка, помощь в проведении внеурочных мероприятий в рамках педагогической практики студентов в школах и учреждениях дополнительного образования.

Таким образом, грамотный учет национально-культурной специфики в обучении русскому языку как иностранному японских учащихся позволяет снизить влияние негативных факторов и сделать процесс обучения более эффективным.

Библиографический список

1. *Алтаов В.М.* Категории вежливости в современном японском языке. – М., 2006.
2. *Ассессорова Н.П., Ильина Н.И., Тэрада Ё.* К вопросу преподавания русского языка японским студентам // Hokkai gakuen daigaku gakuenronshu № 123. – Sapporo, 2005. – P. 19–23.
3. *Бурвикова Н.Д., Костомаров В.Г., Прохоров Е.Ю.* Национально-культурные единицы общения в современном коммуникативном пространстве – лингвометодический аспект // Русское слово в мировой культуре. – М., 2003. – Т. 2.
3. *Воробьёв В.В.* Лингвокультурология в аспекте сопоставления и коммуникации // Русское слово в мировой культуре. – М., 2003. – Т. 2.
4. *Елизарова Г.В.* Культурологическая лингвистика. Опыт исследования понятия в методологических целях. – М., 2000.
5. *Жданов В.Н., Жданова Н.И., Судзуки Д., Юрманова С.А.* // Bunka to gengo: Sapporo daigaku gaikokugo gakubu kiyō № 59. – Sapporo, 2003. – P. 93–111.
6. *Жданова Н.И.* О некоторых проблемах и перспективах преподавания РКИ // Bunka to gengo: Sapporo daigaku gaikokugo gakubu kiyō № 59. – Sapporo, 2003. – P. 113–121.
7. *Красных В.В.* Основные постулаты и некоторые базовые понятия лингвокультурологии // Русский язык за рубежом. – 2012. – № 4. – С. 60–66.
8. *Мустайоки А.* Причины коммуникативных неудач: попытка общей теории // Русский язык за рубежом. – 2012. – № 4. – С. 76–86.

9. *Телия В. Н.* Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. – М., 1996.

10. *Тер-Минасова С.Г.* Союз нерушимый языка и культуры: проблематика межкультурной коммуникации в теории и практике преподавания РКИ. // Русский язык за рубежом. – 2012. – № 4. – С. 93–97.

11. *Hayashida Masae.* Workshop «Nihon-no daigaku-ni okeru roshiago-kyouiku-no genjo to kadai: Ashita-e mukete-no atarashii katachi» // Roshia-kyouiku-kenkyukai. Roshia roshiabunkaku kenkyu № 35. – Tokyo, 2003. – P. 147–148.